

INSEGNARE IN ITALIANO ALL'ESTERO: PROBLEMI E COMPETENZE

ANTONELLA BENUCCI
Università per Stranieri di Siena

1. Premessa

La formazione e l'aggiornamento sono necessari in ogni professione e lo sono per tutti coloro che si occupano dell'insegnamento dell'italiano a stranieri o all'estero perché, malgrado vi sia stato un fiorire di iniziative più o meno strutturate o ufficializzate in questo settore dell'insegnamento linguistico, manca ancora una documentazione esaustiva dell'esistente legata alla pluralità e alla non staticità degli agenti, cioè degli enti che organizzano la formazione stessa e l'insegnamento, di coloro che insegnano e dei destinatari dell'azione didattica. A ciò si aggiunge il mutare della disciplina, sia nella denominazione sia nelle sue finalità e nelle necessità a cui deve rispondere: ad un generico italiano lingua straniera (LS) si sono aggiunti l'italiano lingua seconda (L2), intendendo con questa etichetta tutti i casi di insegnamento della nostra lingua a soggetti non italofoeni inseriti in ambienti italofoeni, e l'italiano lingua etnica (LE), cioè insegnato e studiato in ambienti di emigrazione italiana. E poi, è vero quanto afferma Marengo (2006: 10) “ Come gli esami, la formazione dell'insegnante di lingue non finisce mai. Quando si crede di aver descritto e compiuto, per esteso, sistematicamente, un percorso, la lingua da insegnare è già cambiata, perché è viva.”.

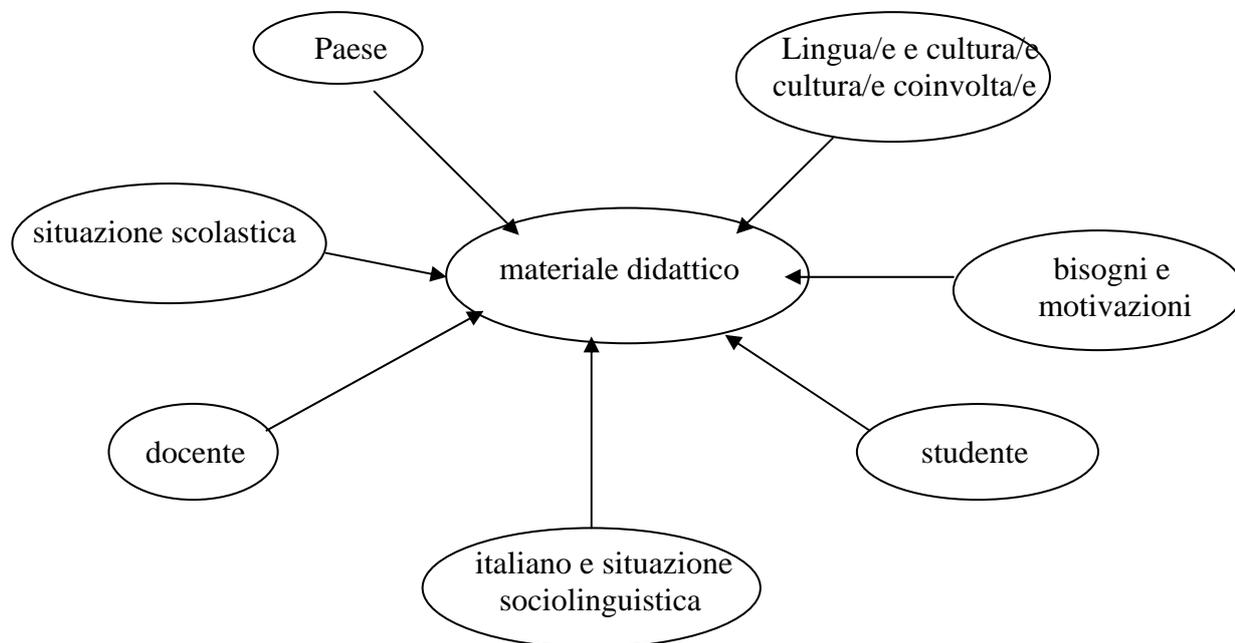
Ma come deve essere considerato l'italiano insegnato fuori d'Italia, lingua veicolare per altre discipline, in classi con studenti italofoeni e non? In questo caso si ha compresenza di italiano LS, italiano LM (lingua materna), italiano LE e italiano L2, ed è ovvio che la situazione si complica, le problematiche si diversificano e senza dubbio non diminuisce la necessità di confronti continui e di scambi di esperienze tra la particolare categoria di insegnanti alla quale appartiene chi agisce in tale situazione, categoria che deve possedere una vasta gamma di competenze che vanno dalla lingua, alla cultura, alla glottodidattica, alla psicologia, alla pedagogia, ai contenuti delle diverse discipline dei curricula scolastici.

Il ruolo dell'insegnante in generale, e di quello a stranieri in particolare, in connessione con le trasformazioni del modo attuale e con le aspettative degli individui e della società, si esercita sempre più in una situazione di sfida: l'insegnante ha una natura dinamica, si deve adattare al cambiamento e essere psicologicamente e culturalmente disponibile al nuovo, deve continuamente autovalutarsi.

Gli insegnanti di italiano a stranieri sono figure professionali alle quali spesso sono richieste doti camaleontiche per poter offrire il loro contributo a situazioni di insegnamento che oggi sono ormai molto variegate, ampie e complesse, e che vanno dall'insegnamento tradizionale a studenti il cui interesse principale è “il viaggio in Italia di stendhaliana memoria” a quello che si è presentato con forza recentemente, di bambini giunti nella nostra Penisola alla ricerca - con i loro genitori - di situazioni di vita migliori, passando dalle esigenze di rinsaldare i legami con l'Italia da parte dei discendenti dei nostri connazionali all'estero. Gli insegnanti di altre discipline impartite in italiano a tutto ciò devono aggiungere la riflessione sull'italiano come strumento per la formazione dei saperi.

Qualsiasi strategia didattica implica che si prenda atto delle diversità di ciascuno e che si selezionino modalità differenziate di intervento in base a fattori sia affettivi e sociali (variabili motivazionali e attitudinali, fattori attinenti la personalità, dinamiche del gruppo ecc.) sia cognitivi (capacità intellettive, attitudini evolutive ecc.). Dunque la programmazione di un intervento didattico strutturato comporta: momenti conoscitivi (dove e su chi si interviene: il Paese, lo studente, i bisogni e le motivazioni), momenti di decisione (in base ai traguardi che vengono posti: lingua e cultura coinvolte, programmi ufficiali) e momenti operativi (come intervenire: materiali didattici e tecniche didattiche).

Le principali problematiche per l'insegnamento dell'italiano in situazione scolastica all'estero possono essere sintetizzate nel seguente schema, dove si osserva la centralità del materiale didattico, in quanto mezzo con il quale si attua l'insegnamento, la cui scelta e le modalità di impiego sono tutt'altro che neutre perché in quanto input la sua qualità condiziona fortemente l'apprendimento.



2. Situazione scolastica

Le Istituzioni italiane all'estero comprendono varie realtà, diversificate per ordinamento, ruolo e valore attribuito alla scuola, concezione e abitudine allo studio, modalità e importanza di prove di valutazione/certificazione ecc. Differiscono in base a variabili locali quali la tipologia della scuola e la sua collocazione geografica, le caratteristiche della comunità italiana nel Paese, la normativa locale, i rapporti bilaterali tra i due Paesi, la tipologia dell'azione politica per la diffusione della lingua e cultura italiana nell'area, ecc. Poiché in molti casi rilasciano titoli di studio pienamente validi in Italia devono offrire una formazione congrua che dovrebbe essere perlomeno bilingue e biculturale. Si tratta di un obiettivo generale molto complesso e ben al di là di ciò che viene richiesto nel territorio italiano. Se teniamo infatti conto delle finalità dell'azione svolta dalle istituzioni scolastiche italiane all'estero e cioè:

- a. scolarizzazione dei figli di connazionali temporaneamente residenti all'estero;
- b. mantenimento dell'identità culturale dei figli degli emigrati;
- c. promozione e diffusione della lingua e della cultura italiana negli ambienti stranieri;

va da sé che insegnare la propria disciplina in una scuola italiana e in una scuola come quella di cui si è qui sopra cercato di tracciare le caratteristiche generali è tutt'altro che la stessa cosa.

La coscienza di questi aspetti e di tali finalità deve spingere il docente, di qualsiasi materia esso sia - e quindi non soltanto dell'area linguistica -, a valorizzare la potenziale ricchezza formativa di tali scuole. Spesso invece si concentra l'intervento educativo soltanto sugli aspetti legati all'Italia e come se non vi fossero differenze tra insegnare, per esempio, geografia in una scuola in Turchia e in una in Italia. Pur con la finalità prevalente di promuovere e diffondere la lingua e la cultura italiana all'estero devono invece essere previste azioni e iniziative bilingui e biculturali vs.

plurilingui e pluriculturali poiché la formula bi e pluri linguistica/culturale¹ è quella più idonea alla futura politica culturale italiana all'estero, sia perché accanto alla finalità del mantenimento dell'identità culturale in cittadini italiani va unita quella di formare cittadini del mondo, sia perché non si può non tenere conto della ricchezza che offre la particolare situazione di tali scuole che permettono di unire due o più modelli scolastici, approcci alla cultura, allo studio, alla lingua ecc.

3. Approccio alla lingua e cultura del paese

Dal momento che le finalità che abbiamo individuato sopra impongono, da una parte uno studio degli aspetti linguistici che vada al di là di quello formale e astratto delle lingue e, dall'altra, il raggiungimento di una competenza socio e interculturale che permetta di divenire cittadini del mondo (superando l'intolleranza e le incomprensioni xenofobe), assume fondamentale importanza il concetto di interazione – fra culture, fra apprendenti, fra visioni del mondo – e la valorizzazione della diversità. Conseguentemente sarà importante perseguire l'acquisizione non di una semplice e definita padronanza linguistica o di singole materie, isolate una dall'altra, con l'abilità del nativo come modello ideale, ma di un repertorio linguistico e mentale nel quale tutte le conoscenze e le esperienze in fatto di lingua/e e cultura/e, per quanto parziali possano essere, hanno un loro ruolo e interagiscono fra loro, contribuendo a rendere effettiva la comunicazione. Poiché gli aspetti linguistici e culturali fanno entrambi parte della competenza comunicativa in quanto capacità di interpretare e di usare in maniera appropriata le norme sociali che governano i comportamenti nelle varie situazioni, cioè “competenza comunicativa interculturale” (Balboni 2007: 16), dovranno essere oggetto di attenzione sia la comunicazione quotidiana che quella microlinguistica (delle singole materie).

In tale situazione di insegnamento, ma non solo in questa, il docente è essenzialmente un mediatore culturale, dunque prima di partire per il Paese in cui svolgerà la sua attività dovrà porsi almeno una serie di domande che gli serviranno per condurre un insegnamento di tipo contrastivo - comparativo. Le prime sono di tipo linguistico, le seconde di genere culturale, intendendo per cultura una concezione più vasta di quella tradizionale scolastica, nozionistica e prevalentemente umanistica (Balboni 1999; Benucci 1995, 2001)².

Domande su aspetti linguistici:

- La lingua del Paese ha un alfabeto (alfabeto neo-latino, altro alfabeto e scrittura)? Come funziona? Che caratteri usa (per esempio ci sono maiuscole e minuscole, che uso fa della punteggiatura)?
- In quanti e quali Paesi si parla tale lingua e con quali varietà?
- Riguardo alla lingua orale: quali sono le principali caratteristiche della pronuncia, ci sono suoni in più o in meno rispetto all'italiano, quale è il ruolo dell'intonazione, quale quello delle pause, è una lingua diversa da quella dello scritto (come per esempio in Albania il gegho e il toscò)?
- Quali sono le principali caratteristiche morfosintattiche della lingua in questione (presenza o meno dell'articolo, frasi nominali, costruzione della frase e posizione delle parti del discorso, costruzione del periodo e del meccanismo di subordinazione, ecc.), come vengono formulate le frasi interrogative, la negazione, ecc.?
- Ci sono particolarità specifiche della lingua in questione che possono essere utili ai fini dell'apprendimento dell'italiano?
- Quali sono i legami o i contatti tra la lingua in oggetto e l'italiano?

¹ Il plurilinguismo costituisce uno degli obiettivi primari del QCER (2001, tr. It. Quatapelle e Bertocchi 2002); per interpretazioni e commenti riguardo alla applicazione italiana del concetto di plurilinguismo e pluriculturalismo di tale documento si vedano Benucci (2005, pp. 56-59), Luise (2006, pp. 47-52) e per il ruolo di tali concetti nella scuola e in Europa Mazzotta (2002). Sul bilinguismo a scuola si veda Balboni (1996).

² Ovviamente la lista qui presentata non è esaustiva, come del resto tutte quelle che si trovano negli altri paragrafi, ma vuole essere soltanto un modello da personalizzare e ampliare.

- Ci sono frasi/espressioni/parole particolari della lingua in questione che possono essere utili ai fini dell'apprendimento dell'italiano?
- Quali problemi ha un alunno che ha competenze (anche se di diverso livello) nelle due lingue? Quale *transfer* positivo può esserci?
- Esistono situazioni di diglossia, varietà di maggiore prestigio?
- Quali suggerimenti didattici possono scaturire dalle osservazioni fatte sulla lingua in oggetto?
- Il lessico della mia materia può avvalersi di competenze pregresse nella lingua del Paese?
- Come si strutturano i diversi tipi di testi?
- Quale gradazione dei materiali linguistici devo adottare e su quale analisi contrastiva (anche per chi non insegna materie letterarie)?

Le informazioni sulla conoscenza di lingue diverse dall'italiano offrono utili indicazioni sulla presenza di bi e plurilinguismo, sulle lingue veicolari, sugli stili individuali di apprendimento, sulle abilità e le competenze metacognitive, sulla distanza linguistica e permettono di organizzare materiale didattico ad integrazione di quello contenuto nei libri di testo. Queste riflessioni preliminari devono essere stimulate, anche se induttivamente e in rapporto all'età, anche nei destinatari. All'inizio dell'anno scolastico può essere perciò utile predisporre l'aula con materiale che gli studenti possono aggiornare periodicamente.

Per esempio si possono raccogliere:

- carte geografiche e immagini dei Paesi coinvolti;
- fotografie e/o disegni (eseguiti dagli studenti) che ritraggono gli alunni, se possibile nei Paesi coinvolti;
- cartelloni con vocabolario relativo allo spazio, illustrato con fotografie o disegni portati/eseguiti dagli alunni;
- cartelloni con dati raccolti sulle lingue orali, lingue scritte, varietà di lingue dei Paesi coinvolti;
- cartelli di saluto e di benvenuto nelle lingue coinvolte;
- cartelli con vari alfabeti, numeri, nomi di pesi e misure;
- segnaletica e cartelli direzionali bilingue o plurilingue.

Secondo Balboni (1999) i problemi interculturali dipendono non tanto dalle differenze quanto da:

- a) modelli culturali in conflitto di cui siamo consapevoli: il concetto di parità uomo-donna, ecc.
 - b) modelli culturali in conflitto di cui non siamo consapevoli: un bambino cinese è abituato a memorizzare per cui la frase "per domani imparate tutto bene" comporterà che dedichi ore di ripetizione della lezione;
 - c) moduli comunicativi di cui non siamo consapevoli: per esempio gesti e prossemica.
- E' bene dunque familiarizzare con il concetto di *Software of the Mind* (secondo quanto illustrato da Hofstede 1991) per il quale si rimanda anche allo stesso Balboni (1999).

Tra i *Software of the Mind* più delicati vi sono:

1. *problemi legati al concetto di tempo* (tempo come elastico, come linea ecc.): quali la puntualità, la flessibilità di orari, la durata delle pause nelle interazioni, i tempi della scuola, del lavoro ecc.;
2. *problemi legati al concetto di gerarchia e del modo di esteriorizzare i ruoli* (molto importanti anche nell'ambiente scolastico);
3. *problemi legati ai concetti di status e rispetto*: livelli di formalità, valore del perdere la faccia che, per esempio, richiedono molta attenzione nella scelta della tipologia delle attività didattiche e nella modalità della correzione degli errori, almeno con studenti adolescenti;
4. *problemi comunicativi non verbali*: come i movimenti, gli odori, i rumori del corpo, la distanza tra corpi, la gestione dello spazio, la vicinanza fisica, i vestiti ed altri oggetti, l'espressività del volto, la gestualità;

5. *problemi comunicativi verbali*: il tono della voce, l'intonazione, la velocità del parlato cambiano da cultura a cultura ma anche le scelte lessicali e morfosintattiche (come il divieto nella cultura araba di usare il futuro).

Si tratta di concentrarsi su una tipologia della cultura che generalmente non viene presa in considerazione dai docenti che operano nella scuola in Italia, i quali si preoccupano soprattutto di trasmettere un sapere di tipo classico-umanistico, mentre invece occorre che tutti gli insegnanti, qualsiasi sia la materia che insegnano, facciano uno sforzo per entrare nell'ottica che fino ad ora è stata quella di coloro che insegnano una LS. Essi si devono cioè occupare anche di cultura nella sua accezione debole, quella antropologica ed etnologica, che non è rivolta soltanto al passato e al raffinamento individuale ma riguarda la massa della popolazione contrapposta a quella dell'individualità, in cui non vi sono eroi ma fatti ripetuti e non accidentali compiuti da uomini qualunque che agiscono nella società e si confrontano con i problemi del quotidiano.

Una didattica interculturale fondata su tale idea di cultura porta a prediligere la descrizione in luogo dell'apprezzamento dei modelli, a fare attenzione agli stereotipi che vengono da operazioni di semplificazione e generalizzazione (tutti gli italiani come quelli che sono in classe – per i locali) e infine a tenere conto che non esistono “grammatiche” della cultura, non esiste un repertorio di forme di vita in modo da distinguere tra standard e sub-standard, e che occorre individuare varietà di cultura in rapporto a quelle linguistiche.

Per l'insegnamento dell'italiano è fondamentale il rapporto tra culture dominanti e culture dominate, il riconoscimento delle miniculture, cioè della divisione tematica della civiltà (variazione regionale e locale), operare scelte obbligate nello spazio culturale, spostare l'accento dalla pluralità di culture alla pluralità di discorsi sulle culture (cioè per esempio affrontare lo stesso tema da diversi punti di vista in maniera interdisciplinare). Soprattutto si deve tenere conto del fatto che lo studente, una volta uscito da scuola, non può fare verifiche “sul campo” perché non è immerso nella cultura italiana.

Riguardo alla cultura del Paese vi sono almeno alcune domande fondamentali a cui cercare una risposta.

Domande su aspetti culturali:

- Quale vita sociale c'è nel Paese?
- Quali modelli di vita familiare prevalgono?
- Quali sono i miei pregiudizi o quelli più diffusi tra gli italiani sul Paese (e viceversa)?
- Quali varietà di climi, ambienti, religioni sono presenti?
- Quale è l'organizzazione della scuola e quale valore la società del Paese attribuisce al titolo di studio?
- Quali sono le principali caratteristiche dei popoli del Paese?
- Quali sono i principali tabù presenti in questa cultura?
- Quali prenoscenze culturali generali e legate alla realtà italiana posso trovare?
- Quali competenze culturali sono comuni alla CM e alla CS, sia che siano affini sia che siano formalmente affini ma differiscano nell'uso e nel significato?
- Quali *Software of the Mind* sono più rilevanti nelle culture coinvolte?

Una volta che si è posto tali interrogativi e che ha cercato le risposte l'insegnante deve mirare a sviluppare nei suoi studenti certe competenze e abitudini come la capacità di identificare i comportamenti culturali e di comprendere aspetti specifici e caratterizzanti dei comportamenti culturali perché differenti da quelli di CM, la capacità di orientamento nello spazio culturale e linguistico, una analisi aliena da pregiudizi nei confronti della CM e della CS. Per fare ciò può ricorrere a una serie di compiti più o meno espliciti per invitare a reperire: tassonomie negative e positive, scansione della giornata, pasti, organizzazione dell'abitazione, composizione della famiglia, ruoli della famiglia, gestualità, tipi di giochi, cosa è permesso/non è permesso fare nei diversi domini ecc.

4. Le competenze del docente

Il docente di italiano deve dunque mettersi nell'ottica di chi insegna una LS, confrontarsi con alunni spesso provenienti da classi diverse, di varie età, con livelli di conoscenza della lingua italiana molto diversificati e con livelli altrettanto diversificati per la lingua locale.

E' una situazione complessa che presenta notevoli difficoltà e che comporta autoanalisi, una visione oggettiva dei fatti di lingua e di cultura, aggiornamento, la separazione della cultura propria da quella collettiva e lo sforzo di evitare presentazioni etnocentriche.

Egli deve farsi accettare prima come persona e poi come docente e tenere conto del fatto che ogni suo atto comunicativo genera almeno due tipi di comportamento: condiziona o determina i comportamenti immediati, concreti ed individuali; modella l'assetto cognitivo e le norme generali di comportamento che ne derivano tramite l'instaurazione di habitus o modelli sociali e culturali. Deve predisporre le condizioni perché si instauri una mediazione interculturale rispetto ai punti di vista (valori, opinioni, mentalità, credenze), stili di vita (riti, costumi, bisogni), desideri (progetti, aspettative), sentimenti (tensioni affettive, stati d'animo, emozioni). Deve creare territori intermedi perché divengano sede di prestiti reciproci rispetto ai modi di pensare e di comunicare tenendo conto che accanto agli "universali" della mente (ordinare, risolvere problemi ecc.), strettamente interrelati a quelli del linguaggio (descrivere, argomentare, discutere ecc.), anche le manifestazioni emozionali (ansia, paura, soddisfazione ecc.) costituiscono l'oggetto pedagogico peculiare della mediazione interculturale.

Ma avrà anche cura di prestare attenzione al profilo storico e politico del Paese affinché la sua azione comparativa non sia sbilanciata a favore dell'uno o dell'altro Paese e per non scontrarsi con problemi psicologici che potrebbero minare qualsiasi intervento didattico ed educativo.

Il madrelingua ha competenza d'uso della lingua e dei modelli culturali ma non necessariamente una competenza sull'uso, bisogna che impari a riflettere dall'esterno, a distanza, sulla propria lingua e cultura, a interrogarsi sui propri saperi e aspettative.

Domande di carattere generale del docente:

- a cosa servirà una competenza bilingue per la vita sociale dei miei studenti;
- come posso stimolare interesse per l'Italia e l'italiano;
- come posso stimolare interesse per il Paese e la/e lingua/e che vi si parla/no;
- a cosa servirà l'italiano per gli studi futuri dei miei studenti;
- come divenire un "mediatore" linguistico e culturale;
- quale lingua o lingue sono coinvolte;
- quale cultura o culture italiane sono coinvolte;
- quale consapevolezza metalinguistica e metaculturale devo sviluppare e con quale rapporto tra Italia e il Paese in cui insegno;
- quali sono i bisogni comunicativi dei miei studenti;
- quali analisi possiedo dei bisogni relazionali (pregiudizi, stereotipi, generalizzazioni sugli italiani e sugli abitanti del Paese);
- quali variabili affettive, motivazionali attitudinali e socioculturali ho di fronte;
- quali obiettivi mi propongo di raggiungere: didattici (disciplina insegnata); cognitivi; culturali; comunicativi; linguistici, ecc.;
- conosco i rapporti storici / attuali del Paese con l'Italia;
- quale è il prestigio dell'Italia nel Paese e viceversa.

Periodicamente può autovalutare il proprio agire utilizzando schede simili a quella qui proposta che può essere integrata con altre voci, come quelle presenti in Benucci (2001: 43) e in Mezzadri (2000: 6-7).

Scheda di autovalutazione per l'insegnante (approccio in itinere)

- Presto attenzione al problema della cultura?
- Presto attenzione al problema della lingua del paese?
- I materiali didattici che utilizzo tengono conto di una analisi contrastava linguistica?
- I materiali didattici che utilizzo tengono conto di una analisi contrastava culturale?
- Sensibilizzo i miei studenti allo studio delle due/ o più lingue e culture in prospettiva di interesse interculturale?
- Presento elementi di cultura separatamente da quelli linguistici e della disciplina di studio?
- Nella valutazione tengo conto anche di competenze non strettamente legate alla disciplina che insegno?
- Nella scelta dei materiali integrativi ai manuali tengo conto del livello di "leggibilità"?
- Nella scelta dei materiali integrativi ai manuali tengo conto del livello di interculturalità?
- Quali abilità considero primarie per la mia disciplina?
- Le più frequenti difficoltà di comprensione da me rilevate sono:....
- Cosa devo cambiare nel mio modo di insegnare ora che non sono più in Italia?

5. Profilo dello studente, bisogni e motivazioni

L'utenza delle scuole italiane all'estero è composta da studenti italiani stabilmente residenti all'estero (2°/3° generazione), studenti italiani temporaneamente residenti all'estero e studenti stranieri (locali ed altri), in alcune realtà – soprattutto quelle in cui la scuola gode di un consolidato prestigio - prevalgono le presenze di stranieri su quelle italiane. Gli alunni delle scuole italiane all'estero sono diversi da Paese a Paese ed i loro profili sono estremamente variegati.

Si ha dunque eterogeneità sul piano della provenienza geografica e linguistica, sul piano dei livelli di istruzione, sul piano degli stili cognitivi personali, sul piano dell'interpretazione del mondo in base alla cultura di provenienza. Ciò comporta prima di tutto la necessità di stabilire standard minimi e standard massimi per ogni programma ma anche che si debbano condurre mini indagini all'inizio di ogni esperienza lavorativa nel nuovo Paese per poter disporre di informazioni sulla storia degli alunni e sui loro bisogni.

Accanto agli "universali" della mente (ordinare, risolvere problemi - e trovarne di nuovi, immaginari - ecc.) strettamente interrelati a quelli del linguaggio (descrivere, argomentare, interrogare, discutere, ecc.) anche le manifestazioni emozionali (piacere, soddisfazione, paura, ansia, gioia, ecc.) costituiscono l'oggetto pedagogico peculiare di una azione didattica interlinguistica e interculturale.

Raccolta di informazioni sugli alunni:

- Storia scolastica precedente: competenze, abilità, saperi sviluppati, immagini della scuola e di modalità di apprendimento sedimentati (concetti, nozioni, come si sta a scuola, come si impara, come ci si rivolge all'insegnante, come si occupa lo spazio e si comunica ecc.), in quale lingua si è svolto il percorso scolastico precedente (codice materno - lingua della scolarità, italiano LS).
- Bisogni (futuri, formativi, attuali, di inizio corso, in itinere ecc.).
- Argomenti di cui parlano abitualmente, loro atteggiamento nei confronti della scuola e dello studio, come e dove passano il tempo libero, quali rapporti ci sono tra i due sessi, quali sono i limiti della loro libertà ecc.
- Oltre a queste variabili oggettive vi sono quelle legate alla situazione familiare e proprie di ciascun studente.

6. L'italiano e la situazione sociolinguistica

In una situazione di insegnamento all'estero in cui, come si è già insistito, ha notevole importanza la dimensione culturale nella costituzione della competenza da comunicare, l'analisi sociolinguistica dei fatti di lingua regolerà ogni scelta programmatica. Infatti, sensibile alle norme sociali (per esempio: dare e ricevere la parola; le forme di cortesia; la regolazione dei rapporti tra generazioni, sessi, gruppi sociali; la codificazione del linguaggio di numerosi rituali nel funzionamento della comunità), la componente sociolinguistica regola fortemente ogni comunicazione linguistica tra rappresentanti di culture diverse.

La componente pragmatica della competenza da comunicare linguisticamente comporta i saperi, saper essere e saper fare, affinché il sistema linguistico e le varietà sociolinguistiche, così come gli usi gestuali, mimici e prossemici nell'orale, visivi e grafici nello scritto, permettano di compiere, di fare, grazie al linguaggio e attraverso la comunicazione.

Dunque la conoscenza delle caratteristiche del parlato, dello scritto e del trasmesso è di fondamentale importanza per la programmazione e la scelta dei contenuti didattici nell'insegnamento a stranieri o a chi non è immerso quotidianamente nella realtà linguistica perché non è esposto, o lo è in misura ridotta, a stimoli comunicativi al di fuori della situazione didattica.

Il numero di variabili nel panorama sociolinguistico attuale dell'italiano rende chiara la difficoltà nella scelta della porzione di lingua da insegnare, se si esclude l'italiano scritto standard. Infatti la lingua colta è la più insegnata perché è facilmente traducibile nella varietà colta di un'altra lingua e fino a poco tempo fa era l'unica ampiamente descritta per l'italiano, quindi implicava certezze e, presentando una visione statica e unitaria, non obbligava a spiegare il perché e gli ambiti di uso delle variabili che si osservano soprattutto nel parlato.

Invece una buona scuola italiana all'estero non dovrà limitarsi a formare competenze scritte, letterarie e microlinguistiche ma dovrà, forse con più necessità di quelle in Italia, offrire modelli di parlato. L'insegnante di madrelingua italiana, d'altronde, porta in classe la sua varietà diatopica e, almeno nel parlato, avrà tratti di pronuncia regionale e sarà in grado di gestire materiali trasmessi contenenti varietà substandard (anche se dovrà avere cura di graduarli e controllare la quantità e la qualità di parlato al quale espone i suoi studenti). Comunque in tale situazione il modello parlato deve comprendere le principali varietà che gli italiani usano nell'oralità, l'italiano neostandard e quello colloquiale ma anche una esposizione a quello regionale.

Di conseguenza, se si assume come prioritario il concetto di variazione, occorre molta attenzione nella selezione dei materiali autentici analizzando le varietà in essi contenute e la tipologia di appartenenza.

Per offrire un quadro completo della realtà comunicativa dei parlanti nativi l'italiano televisivo e cinematografico dovrebbe inoltre essere impiegato largamente nei casi di apprendimento al di fuori del contesto italiano come quello in oggetto (Benucci 1999, 2003).

Una particolare attenzione sarà posta al lessico posseduto dagli studenti, sia per le comunicazioni interpersonali che per lo studio delle varie materie: si vedranno dunque quali elementi sono importanti per lo sviluppo della concettualità, per definire relazioni di tempo, spazio, causa, modo, affetto ecc. Per esempio si può lavorare, come in questo caso, partendo da un macro concetto come quello di spazio e impostare percorsi interdisciplinari.

RIFLESSIONI INTERCULTURALI E INTERDISCIPLINARI SUL CONCETTO DI SPAZIO

| CODICI E STRATEGIE | GENERI COMUNICATIVI | ATTIVITA' DIDATTICHE | SUGGERIMENTI E PROPOSTE PER L'ALLESTIMENTO DI POSTER |
|--|--|---|--|
| <p>COMPETENZA EXTRALINGUISTICA</p> <p>Prossemica: spazio interpersonale</p> <p>Cinesica: gesti, espressioni</p> <p>Comunicazione iconica statica: fotografie, disegni, dipinti, fumetti (*)</p> <p>Comunicazione iconica in movimento: film, programmi televisivi, videoclip, audiocassette didattiche, internet</p> <p>COMPETENZA LINGUISTICA</p> <p>Morfologica: preposizioni</p> <p>Lessicale: classificazioni di nomi di luoghi</p> <p>Sintattica: strutture presenti nei testi</p> <p>Lingua scritta vs. Lingua parlata: confronto.</p> | <p>SCRITTI</p> <p>Fumetto Diario Lettera Filastrocca Fiaba Pubblicità Racconto Catalogo</p> <p>ORALI</p> <p>Testimonianze Canzoni Fiabe</p> <p>AUDIOVISIVI</p> <p>Pubblicità Documentari Cartoni animati Film</p> <p>ICONICI STATICI</p> <p>Fotografie Pubblicità Strumenti di misurazione</p> | <p>Ricerche</p> <p>Lettere</p> <p>Individuazione di elementi</p> <p>Osservazione e classificazione degli spazi</p> <p>Giochi</p> <p>Incontri con persone di altre culture che descrivono e interpretano i loro spazi nativi e quelli delle loro esperienze: alunni della scuola dello stesso livello e di altri livelli, alunni di altre scuole, studenti che frequentano corsi o università in Italia, altre persone</p> <p>Interviste: ai familiari, in classe, nella scuola, per strada: dove vivi, dove lavori, dove abiti, dove hai viaggiato, ecc.</p> | <p>Raccolta di immagini che illustrano i vari paesi</p> <p>Raccolta di immagini che illustrano le varie città italiane, straniere e di provenienza degli alunni</p> <p>Strumenti per misurare lo spazio</p> <p>Raccolta di spazi piccoli e spazi grandi</p> <p>Classificazioni di nord/Sud nei vari luoghi del mondo</p> <p>Gli spazi familiari e la loro destinazione</p> <p>Gli spazi urbani e la loro destinazione</p> <p>Gli spazi extraurbani</p> <p>Spazi pubblici e spazi privati</p> <p>I luoghi della religione</p> <p>Trovare proverbi e modi di dire in italiano e nelle altre lingue che riguardano lo spazio (<i>Chi va a Roma perde la poltrona, Tutto il modo è paese</i>)</p> <p>Grafici e tabelle</p> |

Altro aspetto è l'interferenza con varietà di italiano non standard, in particolare il dialetto e l'italiano regionale, poiché talvolta gli studenti fanno parte di grandi comunità italiane. In questo caso il docente dovrà chiedersi quale ruolo attribuire allo standard e alla varietà regionali, quale

atteggiamento assumere nei confronti delle varietà, quale livello di marcatezza presentare. Ciò è importante perché per codificare, scambiare e decodificare messaggi è necessario possedere adeguate competenze verbali e non verbali, operare sui testi che realizzano i messaggi cioè avere padronanza dei processi che soggiacciono alle abilità linguistiche e saper padroneggiare la forza pragmatica dei messaggi, ma impiegare la lingua anche con competenza di uso situazionale, relativamente al canale e ai gruppi sociali.

Gli insegnanti di discipline non letterarie dovranno porsi il problema di come si strutturano nelle altre lingue della classe le microlingue rispetto all'italiano, di come evidenziare i nuclei strutturali di cui necessitano i loro studenti per la comprensione e produzione di testi scolastici, di costruire dei glossari possibilmente almeno bilingui.

7. Materiale didattico

Gli insegnanti di italiano LM e delle altre discipline devono rivalutare gli aspetti glottodidattici e usare le glottotecnologie perché mentre l'insegnante di LS è ben consapevole che sia necessario presentare la lingua autentica nella sua complessità di varietà e usa materiali di varia tipologia e di vari canali, i primi non sono abituati a integrare i manuali adottati con altri input ricchi di varietà di lingua e a lavorare su di essi con una pluralità di tecniche didattiche.

Occorre invece selezionare attentamente l'input didattico in base alle varietà culturali e linguistiche; il testo – attribuendo a questo termine la sua accezione più vasta - non deve essere un semplice mezzo di apprendimento ma un fine di apprendimento per permettere lo sviluppo cognitivo e culturale dello studente e dunque su di esso occorrerà lavorare con attività attentamente strutturate e di tipo possibilmente comparativo – induttivo.

Gli input testuali usati in classe sono di due categorie: quelli contenuti nei manuali e quelli che l'insegnante porta in classe per integrare la lezione. I testi di studio non sono di facile comprensione per gli studenti non italofoeni (ma anche per gli italofoeni) in quanto sono portatori di eterogeneità di discorso (si mescolano argomentazioni, spiegazioni, descrizioni, definizioni ecc.), presentano strutture linguistiche complesse, densamente informative con articolazione sintattica, uso di pronomi relativi, congiunzioni, frasi passive ecc., hanno una loro impostazione grafica, spesso con pochi paragrafi e poche parole chiave evidenziate, lessico astratto³.

Per facilitare la comprensione di tali testi è bene dare consegne chiare e semplici, spiegare le parole chiave, costruire schemi e associare immagini, se necessario semplificarli utilizzando criteri di leggibilità, infine fornire glossari bilingue.

Le abilità di comprensione, produzione e manipolazione testuale, intorno alle quali ruota gran parte del "sapere" scolastico, devono essere sviluppate tenendo conto delle priorità educative e formative: nella maggior parte dei casi si chiede a scuola di comprendere un testo scritto, di produrre un testo orale del genere monologo e uno scritto del genere esposizione, molto spesso sono richieste attività che implicano l'abilità di manipolazione di un testo (generalmente scritto). In sintesi si hanno:

Abilità di comprensione

L'Expectancy grammar opera in base a:

- consapevolezza situazionale (argomento e scopi degli interlocutori)
- ridondanza (supplementi di informazioni dal contesto e cotesto)
- conoscenza del mondo (che permette di creare ipotesi)

Abilità di produzione

La progettazione testuale è alla base dei monologhi orali (interrogazioni) e delle composizioni scritte (di qualsiasi tipo)

³ Per una più ampia e chiara trattazione di questo aspetto si rimanda, tra gli altri, a Favaro (1999, 2002), Grassi, Valentini, Bozzone Costa (2003), Luise (2006).

Diverse culture impostano i testi secondo modalità differenti da cui deriva l'importanza di familiarizzare con le diverse tipologie testuali.

Abilità di manipolazione testuale

Le abilità che permettono di passare da testo a testo sono essenziali nella scuola, tra le più frequenti abbiamo:

1. stesura di appunti (individuazione dei nuclei informativi primari),
2. riassunto (individuazione dei nuclei informativi primari e loro gerarchizzazione);
3. parafrasi di un testo (manipolazione morfosintattica e lessicale).

Il legame tra comprensione e apprendimento linguistico è particolarmente importante per cui è necessario sottoporre agli alunni testi che siano adeguati alle loro capacità favorendo la comprensione attraverso criteri di leggibilità e seguendo strategie per renderli accessibili, ma senza dimenticare possibilmente anche l'aspetto legato al piacere dell'apprendimento. In Appendice si fornisce un esempio di modulo per la scuola elementare con proposte di interdisciplinarietà e riflessioni per stimolare l'osservazione plurilingue e pluriculturale.

Bibliografia

- Balboni P. E. (a cura di), 1996, *Educazione bilingue*, Perugia, Guerra.
- Balboni P. E., 1999, *Parole comuni, culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Balboni P. E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Benucci A., 1995, "Relativismo culturale e culture a contatto. Un approccio didattico", in E. Vannini (a cura di), *Atti del Corso di formazione per personale docente della Scuola Secondaria di II° grado da destinare alle Istituzioni Scolastiche Italiane all'estero*, (Siena, 16-20 giugno 1995), Siena - Ministero degli Affari Esteri - Ministero della Pubblica Istruzione, Università per Stranieri di Siena, pp. 89-106.
- Benucci A., 1999, "La lingua del cinema italiano", in *I Quaderni dell'Istituto Italiano di Cultura di Sydney*, Sydney, N.S.W., Nuova serie, Anno I; pp. 36 – 53.
- Benucci A., 2001, "La competenza interculturale", in P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier: 32-43.
- Benucci A., 2003, "La pubblicità televisiva e l'italiano "non standard", in N. Maraschio, T. Poggi Salani. in collaborazione con M. Bonghi M. (a cura di), *Italia linguistica anno mille - Italia linguistica anno duemila*, Atti del XXXIV Congresso Internazionale di Studi della SLI, SLI 45, Roma, Bulzoni, pp. 417-430.
- Benucci A., *Le lingue romanze*, Torino, UTET Libreria.
- Favaro G. (a cura di), 1999, *Imparare l'italiano, imparare in italiano*, Milano, Guerini e associati.
- Favaro G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, Firenze, La Nuova Italia.
- Grassi R., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), 2003, *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Perugia, Guerra.
- Hofstede G., 1991, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Londra, McGraw-Hill England.
- Luise M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda*, Torino, UTET Libreria.
- Marello C., 2006, "La formazione dell'insegnante di italiano L2 fra scuola e università", in F. Bosc, C. Marello, S. Mosca (a cura di), *Saperi per insegnare*, Torino, Loescher, pp. 10-20.
- Mazzotta P., 2002, *Europa, lingue e istruzione primaria*, Torino, UTET Libreria.
- Mezzadri M., 2000, "Dopo la lezione", in *In.it*, 2, pp. 4-7.
- Quartapelle F., Bertocchi D., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.

Antonella Benucci

Proposta di lavoro per il Ciclo elementare

Classe ipoteticamente composta da 4 italiani, 2 stranieri con LM diversa dall'italiano e dalla lingua locale, 12 locali.

Classe IV[^] preparazione alla V[^]

MATERIALE PRESENTATO: testo audiovisivo "Caro maestro" e percorso didattico

"Caro maestro" è uno sceneggiato televisivo trasmesso dalla RAI qualche anno fa; l'attore Marco Columbro interpreta un maestro di Scuola elementare in un paese della Toscana. La scena su cui è costruito il percorso didattico si svolge in classe.

1) MOTIVAZIONE E PREPARAZIONE AL TESTO INIZIALE

Interazione insegnante-alunni sui seguenti punti (*alla lavagna rete concettuale con scuola, aula, giochi, attività; le reti concettuali verranno riempite con le risposte degli studenti; interventi liberi degli studenti*):

- A. Che cosa sai della scuola in Italia? Quali altri modelli di scuola conosci?
- B. Come pensi che sia fatta un'aula italiana?
- C. Quante ore di lezione fanno i bambini italiani?
- D. Quanti maestri hanno?
- E. Che cosa vorresti fare a scuola?
- F. Quali giochi fanno i bambini italiani? Ne conosci qualcuno?
- G. Quali giochi abbiamo fatto noi quest'anno in classe?
- H. Quali attività ti piacciono tra quelle che fai in classe?

(Portare in classe cartoline di città italiane e farne portare dagli alunni alcune del Paese X e dei due stranieri).

2) VISIONE DEL FILMATO

A. *(Preparazione al filmato)*

Ora vedremo uno sceneggiato della televisione italiana che parla di un maestro e della sua classe. Si tratta di un programma televisivo e naturalmente non tutti i maestri sono come questo e non è sempre possibile divertirsi a scuola.

B. *Visione del filmato.*

- 1. Quale gioco stanno facendo i bambini?
- 2. Questo gioco si fa sempre così? Parlane con i tuoi compagni (5 minuti).
- 3. In X ci sono giochi uguali o simili? E negli altri Paesi? Scrivi il loro nome.
- 4. Il maestro dirà i nomi di alcune città italiane. Prova a giocare anche tu con i bambini del filmato.
- 5. Usa queste "cartelle" (*cartine d'Italia in cui sono indicate soltanto alcune città*).

3. SECONDA VISIONE DEL FILMATO E ATTIVITÀ SUL TESTO.

A. Controlliamo le città.

B. Ogni città è famosa per qualcosa che dice il maestro. Prova a riempire questa griglia.

| CITTÀ | MONUMENTO | SPECIALITÀ | SPORT | FESTE |
|-------|-----------|------------|-------|-------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

C. In quali regioni si trovano le città nominate dal maestro?

D. Lavora con i compagni della tua squadra. Scegliete 8 città in XXX e dite per cosa sono famose e in quale regione si trovano.

E. Ora giocate voi. Vince chi per primo fa "Tombola" (*cartine geografiche del Paese XXX*).

F. Per giocare ricorda come si dice:

Questa città è famosa per...

Qui c'è...

Ce l'ho.

Non ce l'ho.

Mi manca.

Anche a me manca.

E' uscita ...

Vado per uno/due

Estrazione

A me ne mancano 2/3

4. AMPLIAMENTO

A. Nella tabella puoi leggere le temperature minime e massime registrate in Italia il 28.11.2006. (interdisciplinarietà: **Matematica**: Numeri relativi; **Scienze**: Termometro e gradi, varie misure).

| Ci sono temperature sotto lo zero? | Città | MIN | MAX |
|---|-----------------|-----|-----|
| Qual è la città con la minima più bassa? | Alghero | +7 | +14 |
| ..... ... | Ancona | +1 | +13 |
| Qual è la città con la minima più alta? | Bari | +2 | +12 |
| ..... ... | Bologna | +3 | +12 |
| ..... ... | Bolzano | -4 | +9 |
| Qual è la città con la massima più alta? | Cagliari | +9 | +18 |
| ..... ... | Campobasso | 0 | +9 |
| ..... ... | Catania | +5 | +17 |
| In quali città è stata registrata la massima più bassa? | Cuneo | -1 | +8 |
| ..... ... | Firenze | -3 | +13 |
| ..... ... | Genova | +6 | +17 |
| ..... ... | Messina | +9 | +15 |
| ..... ... | Milano | +2 | +16 |
| ..... ... | Napoli | +4 | +17 |
| ..... ... | Palermo | +10 | +16 |
| ..... ... | Perugia | +1 | +9 |
| ..... ... | Pescara | -1 | +14 |
| ..... ... | Pisa | -1 | +13 |
| ..... ... | Potenza | -2 | +8 |
| ..... ... | Reggio Calabria | +9 | +15 |

CARTINA D'ITALIA

| | | | |
|--|---------|----|-----|
| | Roma | +1 | +14 |
| | Torino | -3 | +15 |
| | Trieste | +5 | +10 |
| | Venezia | -2 | +10 |

B. Ecco le temperature dello stesso periodo in XXX. Confronta le minime e le massime. Quali differenze ci sono? Quali sono le zone più calde e quelle più fredde dei due Paesi? In che cosa pensi possa influire il clima in Italia e in XXX e rendere differenti/uguali i due Paesi?

C. Ti ricordi quali oggetti ci sono nell'aula del filmato? Prova a scrivere una lista e a disegnarli.

D. Descrivi adesso la tua aula.

E. Come sono vestiti i bambini italiani? Perché? Parlane con i tuoi compagni.

F. Che cosa è "l'uovo di Pasqua"? Conosci altri alimenti che si regalano / mangiano in occasione delle feste in Italia? E in XXX? E negli altri Paesi?

G. Proviamo a disegnarli insieme. *(I disegni verranno poi appesi alle pareti dell'aula).*

5) ATTIVITÀ SCRITTA

A) All'inizio del filmato il maestro parla dei fiori. Riordina queste immagini secondo la crescita del fiore. Adesso descrivile.

(immagini in ordine sparso delle fasi della crescita di un fiore).

6) LETTURA E TERZA VISIONE DEL FILMATO

A) Leggete questo testo (Scienze).

Ciò che mangiamo è molto importante per il nostro scheletro, specialmente nell'età della crescita. Occorre introdurre con gli alimenti sali minerali come il calcio e il fosforo, contenuti specialmente nel latte, nello yogurt e nei formaggi, nel pesce, nei legumi e nelle uova. Nel latte e nelle uova è contenuta anche la vitamina D, che aiuta l'organismo ad assorbire i sali minerali.

Per far crescere bene e rimanere sane le nostre ossa occorre anche stare il più possibile all'aria aperta.

Il sole infatti con la sua luce ci permette di sfruttare meglio la vitamina D.

Anche il movimento è molto importante per tenere sempre le nostre ossa in ottimo stato. *(Da S. Magon, Per capire. Percorsi e modelli di apprendimento. Sussidiario5)*

B) Verifica.

- 1) Quali alimenti contengono il calcio e il fosforo?.....
- 2) A cosa serve la vitamina D?.....
- 3) Perché è importante stare all'aria aperta?.....

C. Durante la crescita è anche molto importante non far assumere alla nostra colonna vertebrale posizioni sbagliate, che potrebbero deformarla per sempre, per esempio stando seduto in classe in modo scorretto. Rivedi ancora una volta il filmato e indica quali bambini hanno una posizione corretta e quali hanno una posizione scorretta. Secondo te perché il fiore del filmato ha bisogno di un bastoncino? *(usa queste espressioni: secondo me non ha..., penso che abbia..., forse perché...).*

7) L'ITALIANO

Il ragazzo che porta l'acqua al maestro dice "si potesse giocare". Questo è un tipo di italiano che si parla in una particolare regione italiana. Perché il maestro lo corregge? Come si dovrebbe dire?

Hai notato altre espressioni o parole che dice il ragazzo e che non ti sembrano corrette? Vediamole insieme (*uso di brani della trascrizione*).

8) PREPARAZIONE ALLA LEZIONE SUCCESSIVA

A. Dove si può comprare in Italia un uovo di Pasqua?

B. Quali nomi di negozi italiani conosci? Fai una lista con i tuoi compagni.

C. Leggi questo testo (*Educazione tecnica: Tappe della tecnologia area Alimentazione; La piramide degli alimenti*).

9) SINTESI (LAVORO A CASA)

Il tuo compagno X oggi era assente e non ha visto il filmato. Scrivi una lettera per fargli sapere come era il filmato (sequenza dei fatti e delle azioni, descrizione dei personaggi principali, impressioni personali).

Trascrizione del filmato

- Avete visto? E' bastato un po' di buio e la speranza per farli crescere. Mhm? Vi ricordate che quindici giorni fa avevamo solo dei bulbi e invece adesso guardate che meraviglia.
- E' un miracolo!
- E' uno dei tanti miracoli che fa la natura.
- Permesso?
- Sì avanti. Ueh ciao!
- Ciao guaglio'.
- Ciao.
- Bravo, mettila lì. Però bambini attenzione perché non tutte le piante crescono subito come vorremmo. Prendiamo questa per esempio, è tuttaa...mi spiego. Ci vorrebbe un sostegno per tenerla su, un bastoncino. Ecco va bene anche questa matita. Guardate eh? Coosì, visto? Ecco la scuola è un po' questo no? E' una specie di bastoncino che vi aiuta a stare ben dritti, che vi aiuta a fare crescere la pianta che è in voi. Una pianta che poi in futuro dovrebbe dare dei buoni frutti, almeno si spera. Uhè, vuoi stare dritto sì o no? Bello dritto. Mi sa che anche tu hai bisogno del bastoncino sai?
- Uhé ma la pillola per la cura della memoria non ve la pigliate?
- La cura della memoria? Perché devo fare una cura per la memoria?
- Si vede ve ne tenete proprio bisogno.
- Va beh la faccio domani. La comincio domani. Adesso vai che devo continuare la lezione. Allora, pronti per la tombola bambini eh?
- La tombola? Prima le piante poi mo la tombola con i fagioli. Ma che razza di lezione sarebbe?
- Geografia. Perché tu come la facevi geografia?
- Eh va buo' mo ora la geografia si fa con la tombola?
- Mmm
- E la storia come la facete? Con i terni all'otto? Ma qua stiamo pazziando proprio!
- Ah, sono avanzate delle cartelle. Qualcuno ne ha bisogno?
- No io ce l'ho.
- Si potesse giocare?
- Si potrebbe giocare. Eh, tieni, prendi questa. Mettiti lì accanto a Simone.
- Grazie.
- Allora pronti. Accidenti Giulia non è ancora arrivata.
- (...)
- Attenzione! Adesso andiamo per la tombolissima. Mmm, vediamo un po'. Ah, bene, in questa città c'è un duomo che è è tra i più belli d'Italia, anzi del mondo. Orvieto. Già.
- Iukù! Ce l'ho!
- Vado per tre.
- A me ne mancano quattro.
- Maestro è uscita Savona?
- No, Savona non è uscita.
- E Pisa? Con Pisa faccio tombola.
- Mi dispiace ma la torre di Pisa non è ancora uscita.
- Anche a me manca Pisa.
- Ed ora andiamo avanti con ... ah bene. Questa città ha un famoso circuito automobilistico.
- E qual è? Boh.
- Imola.
- Uheh, ce l'ho!
- Anch'io.
- Eh tu ce l'hai, mettimi un fagiolo.
- ...la cercavo a sud e invece stava al nord.
- A me 'sta tombola mi fa usci' pazzo veramente.

- Ah è questa l'ora di arrivare? Su avanti mettiti a posto. Mi dispiace Giulia ma dovrai aspettare la prossima tombola. Allora altra città: Torino.
- Mmmm...
- La Spezia.
- Eh, La Spezia pure la tengo vedi quella la sacco perché ce stà lu porto de mare...
- Attenzione, altra città
- Ohè piano piano, vado per uno vado. Uhè statte fermo...fasule
(.....)
- Siena, ma il Palio no? Il famoso Palio di Siena
(...)
- Bene attenzione, prossima estrazione, prossima città. Ah, qui c'è il vino buono. Asti.
- E' possibile che non me n'esce mai una?
- Questa città è famosa per il suo lago.
- Como.
- Como Como tombola!
- Eh no no no un momento eh regione?
- Como regione di Emilia no Como regione Lombardia. Sì, Lombardia, Como regione di Lombardia. Ma insomma l'aggiu vinta sì o no questa tombola?
- Sì, sì. Allora ragazzi attenzione questa volta l'uovo di Pasqua lo vince Claudio. Bravo.