

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ГРЕЦЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ
КАФЕДРА ІТАЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ**

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО
ВИКЛАДАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ
МОВИ
ДЛЯ ІНОЗЕМЦІВ**



*Збірник матеріалів міжнародного круглого столу
приуроченого до 5-річчя
кафедри італійської філології та перекладу
Маріупольського державного університету
(27 квітня 2017 р.)*

МАРІУПОЛЬ

МДУ

2017

**MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DELLA SCIENZA D'UCRAINA
UNIVERSITÀ STATALE DI MARIUPOL
FACOLTÀ DI FILOLOGIA GRECA
CATTEDRA DELLA FILOLOGIA E TRADUZIONE ITALIANA**

**APPROCCI CONTEMPORANEI
ALL'INSEGNAMENTO DELLA
LINGUA ITALIANA PER STRANIERI**

*Materiali della Conferenza Internazionale
dedicata al 5° anniversario dell'inaugurazione
della Cattedra della filologia e traduzione italiana
dell'Università Statale di Mariupol
(27 aprile 2017)*

**MARIUPOL
UNIVERSITÀ STATALE DI MARIUPOL
2017**

УДК 378.147(06)

ББК 81.473.1р я43

Сучасні підходи до викладання італійської мови для іноземців (Маріуполь, 27 квітня 2017 р.): зб. матеріалів міжнародного круглого столу / МДУ; КІФП; за заг. ред. доц. Г. В. Трифонової. – Маріуполь: МДУ, 2017. – 48 с.

Редакційна колегія:

доц. Трифонова Г. В., ст. викладач Гавенко О. С.,
ст. викладач Ципоренко Г. В.

Технічний редактор: ст. лаборант Стасенко Є. А.

Збірник містить матеріали міжнародного круглого столу «Сучасні підходи до викладання італійської мови для іноземців», присвяченого 5-річчю кафедри італійської філології та перекладу Маріупольського державного університету, який відбувся 27 квітня 2017 року.

У матеріалах розглянуті та проаналізовані сучасні підходи до викладання італійської мови для іноземців, виявлені особливості методики викладання італійської мови.

Видання адресовано науковцям, викладачам, аспірантам, студентам, працівникам системи освіти, а також тим, хто здійснює науково-дослідну, науково-педагогічну, науково-методичну та навчально-виховну діяльність, пов'язану з різними аспектами методики викладання італійської мови для іноземців.

Розглянуто та рекомендовано до друку на засіданні кафедри італійської філології та перекладу
протокол № 14 від 17 травня 2017 р.

*Редакція не несе відповідальності за авторський стиль праць,
опублікованих у збірнику*

© Маріупольський державний університет, 2017

ЗМІСТ

<p>Discorso di benvenuto del <i>Prof. Nicola Franco Balloni</i> in occasione del 25° anniversario dell'Università Statale di Mariupol e del 5° anniversario del Dipartimento di filologia e traduzione italiana</p>	4
<p>Lucifora R. M. SUGGESTIONI CLASSICHE (DA VIRGILIO A DANTE) NE <i>IL MAESTRO E MARGHERITA</i>? IL CASO DELL' EPILOGO</p>	6
<p>Micheli P. CIAK, AZIONE! IL CINEMA COME STRUMENTO DELL' AZIONE DIDATTICA</p>	14
<p>Natili R. L'ASPETTO CULTURALE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA PER STRANIERI LA QUARTA LINGUA PIÙ PARLATA NEL MONDO</p>	21
<p>Rosamilia M. L'EREDITÀ DELL' <i>ENEIDE</i> DI VIRGILIO NELLA <i>DIVINA</i> <i>COMMEDIA</i></p>	23
<p>Sepe M. L'E-LEARNING NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2: PRESENTAZIONE DEL PROGETTO "ITALIANO IN UN CLICK!"</p>	27
<p>Tsymporenko L., Gavenko O. LA CULTURA NELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO</p>	33
<p>Поклад Т. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО МЕТОДУ ВИВЧЕННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ</p>	37
<p>Стасенко Є. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІТАЛІЙСЬКІЙ МОВИ</p>	40
<p>Трифорова Г. ПЕРШОРЯДНІ ТРУДНОЩІ В ОПАНУВАННІ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМЦЯМИ</p>	42

Discorso di benvenuto del Prof. Nicola Franco Balloni
in occasione del 25° anniversario dell'Università Statale di Mariupol e
del 5° anniversario del Dipartimento di filologia e traduzione italiana

Caro Signor Rettore,

Illustri Signor Vice Ministro, Signor Governatore, Signor Sindaco;

Cari studenti e docenti,

Gentili Signore e Signori,

Per me è un grande onore trovarmi nuovamente nella terra ospitale di Mariupol, ed essere oggi con voi in occasione di un evento così significativo per la vita dell'Università e della vostra città.

Sono profondamente convinto che proprio oggi la collaborazione nel settore culturale rappresenti uno degli aspetti più rilevanti nelle relazioni dell'Ucraina con altri Paesi dell'Europa.

Uno dei padri fondatori dell'Europa contemporanea, Jean Monnet, disse una volta che – se fosse stato possibile ricominciare il processo di unificazione europea – avrebbe preferito ripartire non dal carbone e dall'acciaio bensì dalla cultura. Il primo Presidente dell'Alta Autorità della CECA era ben consapevole che quello culturale era il principale collante, capace di facilitare e favorire l'integrazione dei popoli, che la cultura riveste un ruolo fondamentale per la pace e per evitare le guerre.

Sono molto lieto che l'Università Statale di Mariupol è tra i principali partner di molte istituzioni dell'UE nei settori dell'istruzione, scienza, cultura.

I successi dell'Università in questi anni sono stati davvero molti. Riporto solo un esempio che personalmente mi è più vicino.

All'inizio degli anni 2000 abbiamo avviato l'insegnamento dell'italiano all'Università Statale di Mariupol. Oggi la vostra Università non è soltanto il principale Ateneo per lo studio e la diffusione della lingua italiana nell'Ucraina Sud-Orientale; ma – si potrebbe dire – è, dopo Kiev, il secondo, per importanza, centro per l'insegnamento dell'italiano nell'intero Paese.

In questi anni sono stati aperti il Centro Italiano di Cultura e il Dipartimento di filologia e traduzione italiana, istituiti corsi di Laurea magistrale in Italiano, firmati gli accordi di collaborazione con circa 15 Università italiane.

L'Italia ha sostenuto e sosterrà con tutte le forze l'Università, la quale oggi costituisce nell'Ucraina Sud-Orientale un ponte molto importante per l'amicizia e la collaborazione non solo con l'Italia, ma anche con molti altri paesi d'Europa e del mondo.

Nonostante molte difficoltà a Mariupol e nella zona ATÒ, l'Università non soltanto non ha soppresso le proprie attività, ma ha consolidato e ulteriormente intensificato la sua cooperazione con i partner stranieri.

Tutti i progetti internazionali congiunti realizzati, un partenariato così riuscito e proficuo non sarebbero certamente stati possibili senza il ruolo chiave della sua saggia e autorevole guida, Konstantin Vasilievich Balabanov, fondatore dell'Università e la sua "anima".

Il nostro amico Professor Balabanov lavora con abnegazione da moltissimi anni per il bene del popolo ucraino e per i rapporti d'amicizia dell'Ucraina con altri Paesi.

Grazie alla sua alta professionalità, al talento di diplomatico, l'impegno incredibile e la fedeltà alla causa, è stata condotta in porto un'attività colossale, volta a intensificare la collaborazione dell'Ucraina con i partner internazionali, a rafforzare l'amicizia con altre nazioni del mondo.

Caro Konstantin Vasilievich,

Cari studenti e docenti,

gradite le mie più cordiali congratulazioni in occasione dell'anniversario dell'Università Statale di Mariupol, insieme ai miei più fervidi auguri di ulteriori successi nella Vostra attività così importante per la Vostra stupenda Università, per la Vostra splendida città, per il Vostro meraviglioso popolo.

Rosa Maria Lucifora

Prof. associato

Università degli Studi della Basilicata

Potenza, Italia

SUGGERZIONI CLASSICHE (DA VIRGILIO A DANTE) NE *IL MAESTRO E MARGHERITA*? IL CASO DELL'EPILOGO

Ringrazio anzi tutto la prof. Anna Skorupska e l'Università Statale di Mariupol per il cortese invito a offrire un contributo per questa “**Conferenza Internazionale sull'insegnamento dell'Italiano a Stranieri**”. Più ampiamente, ringrazio per la cura che essi hanno per la cultura italiana e per l'impegno speso nella cooperazione tra i nostri Paesi e le nostre Istituzioni. Mi permetto, a titolo personale, di auspicare che la nostra amicizia ci fornisca, per il futuro, anche occasioni per un approccio intellettuale al discorso ecumenico: mi si dia venia di questa ‘stravaganza’, considerando che il tema al quale brevemente accennerò qui, proponendomi di svilupparlo in un prossimo futuro, non è estraneo a tale discorso. Ma di là di questo sono persuasa che, essendo i fondamenti umanitari della civiltà europea connaturati al Cristianesimo, l'attenzione alla sua dottrina possa risultare preziosa per comprendere l'eredità dell'Antico e per seguire nella sua realtà l'evolversi parallelo, organico e ‘sano’, di un sistema d'istruzione che alle Chiese cattolica e ortodossa specificamente deve la sua nascita, i suoi percorsi, e persino la sua sorprendente capacità di farsi laico e di adattarsi ad altri credenti¹.

Dopo questa premessa sembrerà superfluo – ma lo faccio ugualmente – precisare che la mia relazione conviene alla “**Conferenza**” nella sezione “**aspetto culturale nell'insegnamento della lingua italiana per stranieri**”, e che riguarda l'ipotesi di una intertestualità dantesca e virgiliana nel finale de *Il Maestro e Margherita*. Se avessi ragione, il grandissimo Bulgakov avrebbe risentito di suggestioni di due Classici strettamente legati fra loro: uno latino, l'altro italiano, secondo il nostro giudizio di moderni, ma latino secondo il proprio. Una percezione

¹ Per la formazione del sistema universitario e il suo sviluppo coerente, per una graduale diffusione nelle regioni dell'Est europeo, incluse quella russo-ucraina, Charle - Verger 2012

che era ‘normale’ nel Medioevo, della quale si dovrebbe tener conto². Se non altro, perché essa può motivare nella selezione dei materiali per i programmi il mantenimento di certi testi più ‘vecchi’, giovando ad arginare la dispersione del patrimonio di saperi, opinioni, affetti, in essi contenuti, ed a scongiurare – aggiungo – l’oblio del patrimonio linguistico: emblematicamente, nei manuali, l’ultimo capitolo della storia della lingua latina è anche il primo del volgare italiano (per non parlare delle altre lingue romanze)³. È evidente che l’analisi e la comprensione di testi medioevali e umanistici si presentino disagevoli a uno studente nella cui formazione sia mancata la conoscenza avanzata del Latino, e si presentino del tutto impossibili a quello che non ne ha alcuna. A questo punto, per non dare l’impressione di vagheggiare un programma d’insegnamento nel quale gli Stranieri intenzionati ad apprendere l’Italiano dovrebbero apprendere prima il Latino – cosa irrealistica, persino ridicola! – chiarisco di pensare a una cosa del tutto diversa, ossia a un programma dedicato al piccolo manipolo di discenti, che occorre dotare di risorse adeguate al delicato compito di supportarci e, un giorno, subentrarci nell’insegnamento e nella ricerca delle Lingue e delle Letterature. Insomma, a discenti destinati a recare il ‘testimone’ dopo di noi.

Ora, Dante a Bulgakov sono lontani nel tempo, meno lontani però di quanto si pensi nel sentire e nella concezione del loro ‘mestiere’ di intellettuali, anche a causa della sorte di emarginazione. Delle analogie che potrebbero essere richiamate, una sola ne richiamerò, quella principale: D. è in esilio, per la volgarità, l’invidia e l’odio dei suoi concittadini: per confortarsi e punirli – benché non solo per questo, si capisce – scrive la *Commedia*. Il Maestro, protagonista del romanzo di B. e in buona sostanza suo *doppio*, è considerato pazzo in una società disciplinata e verticistica, nella quale gli intellettuali sono paghi di dar fiato al consenso politico, acriticamente e servilmente. L’accusa di pazzia è argomentata con il fatto puro e semplice che ha composto un romanzo ‘storico’ su Gesù Cristo, sebbene – come gli scrittori di regime

² Per l’uso di ‘latino’ a denotare la realtà etnografica dell’Italia dei tempi di Dante, Inf. 22, 92; 27, 27; 33; 29, 72; Purg. 7, 16; 13, 92; Par. 3, 63; 12, 144, etc.

³ La bibliografia comprovante questa disposizione dei materiali sarebbe infinita; mi accontento di citare Migliorini 1987, 11-72; Löfstedt 1980, 9-86.

sanno perfettamente – quello non sia mai esistito. È paradossale che la severissima pena toccata a Berlioz, uomo di punta della schiera, la più grave inflitta ai persecutori del Maestro, sia somministrata dal Diavolo in persona: venuto a visitare una Kiev, paradigma di ogni peccato, inferno in Terra ed a punire i persecutori del Maestro, che del resto si sono messi da soli in suo potere. La condanna a morte, alla non–esistenza in verità, di Berlioz ha luogo alla fine di un serrato confronto dialettico, nel quale si capisce che non *pro forma*, ma perché convinto, quello difende la tesi dei negatori di Dio⁴: una pena medievale, o meglio antica, perché sacrileghi, empi, bestemmiatori, sono puniti *in aeternum* già nelle ‘catabasi’ pagane, a cominciare da quella di Virgilio⁵.

Come precedente di questa conversazione si individua facilmente quella di Ivan Karamazov con il Diavolo, forse anche quella, nel racconto grottesco di Poe, tra Pierre Bon Bon e lo stesso sinistro interlocutore: personaggi dalla coscienza alterata – uno per la malattia, l’altro per l’alcool; eppure, essi risultano egualmente fermi nel sottrarsi alla ‘tentazione’ e nel rifiutare al Diavolo la propria anima, e rispondono all’astuzia di quello con abilità argomentativa ereditata, tramite sofisticate mediazioni intellettuali, da Platone⁶. Ma se questa linearità risulta abbastanza chiara alla critica letteraria, scarsa attenzione invece ha ricevuto il fatto che il tentatore, lo più presenza muta nei *Vangeli*, ha una volta gli è affidato un ruolo dialogico di alta drammaticità: nell’episodio del deserto, e proprio in quel *Vangelo secondo Matteo* che B. sceglie a testo di riferimento per il processo a Gesù: la tradizione che identifica il Matteo evangelista con l’apostolo fornisce una giustificazione sufficiente alla scelta di far di Matteo stesso *persona in dramate* nel romanzo⁷. Inoltre, l’archetipo del personaggio di Pilato si trova nello stesso *Vangelo*, anche se di fatto la sceneggiatura tribunizia è costruita con elementi tratti da tutta la tradizione evangelica. E dai Sinottici, e dal

⁴ Vd. *Il Maestro ...* (I, 1).

⁵ I peccatori contro gli Dèi sono inclusi tra i peccatori imperdonabili già nelle catabasi antiche, vd. Verg. *Aen.* 6, 560–627. Della continuità del sistema valoriale del misticismo pagano nella tradizione protocristiana mi sono occupata a più riprese: vd. ora *Lucifora* 2017, 18–21; *Lucifora* 2017 a, 34–38.

⁶ Di recente, il racconto di Poe cui mi riferisco sopra, con la sua ricchissima eredità classica, è stato dottamente analizzato in *Corcella* 2017

⁷ Per la presenza muta del Diavolo, vd. Gv. 6, 70; 13, 2; Mc. 1, 13; Lc. 11, 18; 22, 5 ss., etc.; è invece un personaggio dialogico in Lc. 4, 2–14 e Mt. 4, 1–11.

testo giovanneo: B. attinge a tutto il materiale disponibile per rappresentare nella loro storicità, uno di fronte all'altro in un tragico confronto, lo strano e affascinante 'filosofo' ebreo, e il cavaliere Ponzio Pilato: crudele, ambizioso, ma filosofo a sua volta, e perciò inteso a mandar libero quell'imputato il cui sguardo gli penetra nella coscienza⁸. Innegabile la funzione performante esercitata (e così, ancora, sul Saramago de *Il Vangelo secondo Gesù Cristo*) da questo archetipo dalla problematicità strutturale: allora, è necessario al lettore guardare ai *Vangeli* come a 'Classici'. Una proposta che potrebbe apparire, nel laicismo contemporaneo, scandalosa, ma che lo appare meno se si considera che le componenti classica e cristiana della *paideia* di Bulgakov si rivelano con perfetta evidenza sin dalla *Guardia Bianca*⁹.

Ma torno al Maestro, per rilevare che la condizione di dissidente ne fa un emarginato, e tuttavia, mentre lo esclude dalla comunità cittadina, lo immette in una più alta comunità, senza tempo, formata da intellettuali perseguitati, che hanno scelto di rifugiarsi nelle Lettere e di farsene aiutare a costruire la visione di un altro Mondo, fondato su regole di vera giustizia, sì che la loro arte ne sarà, a suo tempo, compresa e premiata. Tra questi, Dante più a fondo può aver suggestionato B., per certe caratteristiche, quali del personaggio letterario, quali del personaggio storico: è – dicemmo – esule ingiustamente; è dotto di una dottrina smisurata, fastidiosa ai falsi dotti del tempo; è amante sublime, come il Maestro (meno peccaminoso, però); ha sperimentato in anticipo il regno dei morti. Ebbene, Dante non potrebbe vivere questa 'esperienza' senza il retaggio dei Classici latini: di Viriglio, che gli affida una rappresentazione dell'Altro Mondo coerente e compatibile con quella cristiana: questo aspetto concerne la relazione che la mia allieva, dott.ssa Maria Chiara Rosamilia, invia a questa stessa Conferenza. Ed è, in effetti, tema che ci sta molto a cuore e sul quale stiamo proseguendo lo studio.

⁸ Vd. Mt. 27, 1– 19, ma anche ovviamente Lc. 23, 2– 24; vd. et Gv. 18, 29– 19, 22; Mc. 15, 1– 15.

⁹ Nella *Passio Perpetuae* (6) il ruolo di 'tentatore' è svolto dal padre; in quella di Agata, in un suo modo particolare, da Afrodisia (3– 4), etc. Per la formazione di Bulgakov si può vedere ora Čudakova 2013, che sottolinea l'importanza dell'autobiografismo nei suoi scritti (25– 31; 137– 141; 240– 242, etc.).

Uno dei punti focali di questo studio è che Virgilio ha inaugurato una linea di auto– connotazione intellettuale, che trova il punto di avvio e il modello in Orfeo: l'autore è, per la dottrina e il talento letterario, per l'innocenza, la fede nel premio oltremondano, un *Orpheus alter*. E qui è necessario far il nome di Ovidio, la cui affinità con Dante non può essere sottovalutata e, forse, potrebbe esser presa in considerazione da B.: si parla spesso del Faust di Goethe come 'antenato' del Maestro, e giustamente, ma temo si trascuri il profondo scarto costituito dalla purezza di cuore del protagonista di B., che addirittura non ha sentore della vendetta della quale Margherita si fa, volontariamente, esecutrice. Piuttosto, vorrei qui fare il nome di Ovidio: l'altro grande visionario dell'Epica latina, che, da poeta divertente e divertito nella giovinezza, passa a poeta del dolore e del pianto nella maturità da esule¹⁰. Dante dà un segnale molto preciso per la sua personale affinità con questo, nella famosa scena dell'incontro con i Magnanimi, nella quale i suoi antichi maestri – Omero, Orazio, Lucano, e appunto Ovidio – onorano Virgilio e invitano Dante stesso a unirsi alla schiera degli *ovantes*: «e più d'onore ancora assai mi fenno, / ch'el sì mi fecer dela loro schiera, / sì ch'io fui sesto fra cotanto senno» (*Inf.*4, 100– 102): dichiararsi sesto –è chiaro –allude a un passo dei *Tristia*, nel quale Ovidio si professa “quarto nella serie” dei grandi Elegiaci: «*quartus ab his serie temporis ipse fui*» (*Trist.* 4, 10, 54). Vedremo tra un momento che dalla sua interpretazione della *fabuladi* Orfeo ed Euridice B. potrebbe aver ricevuto un input di grande importanza¹¹.

Torno a Woland – nome germanico del Diavolo: egli è dunque amministratore di una giustizia immanente che punisce ora e qui; e premia ora e qui. Infatti, nell'epilogo ottiene al vituperato romanzo storico un successo postumo e durevole: motivo ricorrente nella poesia classica, e spesso complementare a quello della propria eccellenza poetica sia in Dante, sia nell'ultimo Ovidio¹². Ma W. è anche strumento di una giustizia trascendente, che compensa *in aeternum*, commisuratamente ai meriti,

¹⁰ Sulle tematiche dell'esilio in Ovidio vd. McGowan 2009, 37– 47; qualche rilievo su questo, anche in Lucifora 2017 a, 31– 33; vd. 2017, 21– 22 sull'attesa di fama perenne che compenserà l'esule.

¹¹ Cfr.: *mira colui con quella spada in mano, / che vien dinanzi ai tre, sì come sire: / quelli è Omero, poeta sovrano; / l'altro è Orazio satiro che vene; / Ovidio è il terzo, e l'ultimo Lucano.* (*Inf.* 4, 85– 89). L'enumerazione è completa con Virgilio stesso.

¹² Vd. *Purg.* 11, 97– 102; *Par.* 17, 133– 142; 25, 1– 9, *etc.*; dei molti *loci* ovidiani, mi limito a rinviare a *Trist.* 4, 10, 51– 54 di cui *supra*

conducendo il Maestro e Margherita in un luogo sospeso tra Paradiso e Inferno. Un luogo dove non ci sono altri che gli amanti, ma se non c'è traccia della compagnia dei letterati, c'è nell'intertestualità – a mio avviso – l'eco del Limbo dantesco. Prima di indicarla, vorrei mi fosse concessa una breve diversione, per rilevare che, pur essendo il Limbo una credenza cattolica e medioevale, Dante ha compiuto una scelta eterodossa assegnando, al suo interno, una condizione 'edenica' ai grandi del passato: nel far questo, egli si fa forte dell'idea, comunemente professata nel misticismo pagano, che i pii si rechino agli Elisi, ma che c'è un posto ancora più felice per i filosofi, i profeti, i musicisti, insomma per i *pii vates*, che vi si raggruppano¹³. Definire eterodossa la scelta di D. non spiega l'invenzione: piuttosto, occorre considerare si apprende dai commentatori virgiliani come degli Elisi fossero postulate varie collocazioni, ed anche varie funzioni: che vanno dal riposo millenario tra le viti, edenico per così dire; ad uno realmente eterno, dunque 'paradisiaco'¹⁴. Ma non è questo il punto. Piuttosto, il punto è che gli Elisi si trovano “*nei vasti campi del Cielo*” nell'*Eneide*, mentre altrove sembrano piuttosto in posizione sotterranea: così nelle *Georgiche*, e così nelle *Metamorfosi* di Ovidio; questi però nella narrazione della storia di Orfeo ed Euridice va oltre Virgilio: che si disinteressa delle sorti dell'amore all'Altro Mondo, limitandosi – oso dire – a indicare Orfeo quale primo dei beati nelle plaghe aeree sfolgoranti di luce. Invece, Ovidio lo immagina negli Elisi, ameni sì ma sotterranei, e riunito alla sua sposa– amante, libero e appagato¹⁵.

Ora, il Limbo separato di D. è negli Inferi, eppure, non è oscuro, bensì illuminato da un *foco*, una *lumera*, etc.¹⁶, con effetto chiaroscurale che Virgilio utilizzava appunto nella rappresentazione (per altro topica) della valletta degli Elisi: rischiarati da un loro sole e loro astri; e al tempo ombreggiati da folta verzura e rinfrescati da un corso d'acqua perenne: “*a lieti luoghi giunsero, a folti ameni boschi,*

¹³ Vd. Lucifora 2017 e 2017 a. Per i *pii vates* agli Elisi, vd. *Aen.* 6, 645– 665.

¹⁴ Vd. Serv. ad *Aen.* 5, 736; su questo e altri loci serviani che illustrino la struttura degli Inferi e possono essere serviti a Dante, vd. Stok 2013, 167– 19; 185– 188.

¹⁵ La posizione “*nei vasti campi del Cielo*” (*Aen.* 6, 887) è smentita in altri loci virgiliani (*Aen.* 6, 404; *Georg.* 1, 38– 39), dove si immaginano inferi gli Elisi: vd. et Ov. *Met.* 11, 61– 65. Per la varietà di concezioni della beatitudine, vd. Stok 2013. Ricordo comunque che già Platone fa un distinguo tra il grado di felicità 'normale' per i pii e quello raggiungibile dai filosofi e da altre categorie di anime purificate, qual è quella, davvero 'paradisiaca' delle schiere elette che Enea scorge nella luce purpurea (es. *Phaed.* 112b– 114c, *Res Publ.* 614– 617, et all.)

¹⁶ Per la luce che rischiarava il Limbo, vd. *Inf.* 4, 68– 69; 103– 104.

fortunate sedi dei beati”; e: “*per un bosco odoroso di alloro, là dove abbondante il corso superno dell’Eridano bagna la selva*”. Sullo sfondo, i viaggiatori vedono ancora la città di Proserpina, appena lasciata: l’ingresso “nei campi purpurei” ricorda al lettore che essa si pone al limitare fra l’Altro Mondo e questo. Si tratta di un elemento che ha pure qualche rilevanza nell’epilogo del romanzo di B.; al contrario, Dante e la sua scorta vi entreranno quando lasceranno questo *locus amoenus*, costruito integralmente con un’intertestualità virgiliana: «*venimmo al pie’ di un nobile castello, / sette volte cerchiato d’alte mura, / difeso intorno d’un bel fiumicello*» (*Inf.* 4, 106– 108), sullo sfondo di verdi prati fioriti –«*giugnemmo in prato di fresca verdura*» (v. 111)¹⁷. Ebbene, l’impressione che il finale di B. abbia in memoria *Inf.* 4, con tutta la sua eredità virgiliana, mi deriva dai complessi effetti panoramici: dopo l’uscita spettacolare dalla città corrotta, il viaggio non meno a cavallo verso l’Infinito, prossimi alla meta, i viaggiatori scorgono in lontananza Pilato: il romanzo del Maestro è finito, è finita anche l’attesa plurimillenaria di un’anima crudele, ma non priva – dicemmo – di una sua inquietante profondità. Rimasto ai margini dell’Ade – al modo degli *inmaturi* pagani – per secoli e secoli, è concessa finalmente la requie: il chiarore lunare ne mostra il cammino verso una magnifica città, dalle alte mura, dai torrioni superbi, che non è, naturalmente, la ‘celeste’ Gerusalemme, ma il suo opposto inverso e speculare: la città di Dite¹⁸. Intanto, il panorama muta, al chiarore lunare subentra quello mattutino, e gli amanti – romantica e dolente reincarnazione di Orfeo ed Euridice – si accostano al luogo che, sedendo “*alla destra del Padre, per giudicare vivi e morti*”, Signore di un Regno senza fine, Gesù ha loro destinato, perché vi riposino. Non può accoglierli nella luce, perché adulteri e – almeno lei – strumenti di W., ma non vuol negare loro la requie: «*Il Maestro e Margherita videro l’alba promessa. Essa cominciò subito, immediatamente dopo la luna di mezzanotte. Il Maestro camminava con la sua compagna nello splendore dei primi raggi*

¹⁷ Cfr. *devenere locos laetos et amoena virecta / fortunatorum nemorum sedesque beatas. / largior hic campos aether et lumine vestit / purpureo, solemque suum, sua sidera norunt* (*Aen.* 6, 638– 641); e: *inter odoratum lauri nemus, unde superne / plurimus Eridani per silvam volvitur amnis* (*ibid.* 658– 659). Enea e la Sibilla scorgono le mura dei Ciclopi proprio alla fine del viaggio infernale, *ibid.* 630 ss. Discuto della posizione lunare o sublunare del regno di Persefone, integrante a una concezione raccomandata a Virgilio anche da Cicerone (vd. *Lucifora* 2012, 106– 108; 167– 169, et all.).

¹⁸ Per la città di Dite, vd. *Aen.* 6, 549– 559; cfr. *Georg.* 4, 467–

*mattutini attraverso un muschioso ponticello di pietra. Lo attraversarono. Il ruscello restò alle spalle dei fedeli amanti, ed essi andarono lungo una strada sabbiosa ... Guarda, ecco là davanti la tua casa eterna, che ti è stata data per ricompensa»¹⁹. Un Paradiso terrestre, che accoglie il perseguitato con l'amata, in una beatitudine minore, ma per lui, intellettualmente problematico e religiosamente eterodosso come il suo *alter ego* B., assolutamente perfetto.*

Bibliografia

1. Charle – Verger 2012 = C. Charle – J. Verger, *Histoire des Universités*, Paris 2012 .
2. Corcella 2017 = A. Corcella, *Un gioco di parole in Greco in Edgar Allan Poe*, in G. Cipriani – R. M. Lucifora, *Antiquam exquirite matrem. Filologia, critica letteraria, intertestualità: paradigmi di fortuna dei Classici dalle laudes Vergilii di Properzio a Baricco*, Foggia – Campobasso 2017 (2 voll.), 2, 45– 70.
3. Čudakova 2013 = M. Čudakova, *Michail Bulgakov. Cronaca di una vita*, Bologna 2013.
4. Löfstedt 1980 = E. Lofstedt, *Il latino tardo*, Brescia – Milano 1980 (tr. it.).
5. Lucifora 2012 = R.M. Lucifora, *Una vita meravigliosa: l'Orfeo augusteo tra Argonautiche e Dionisiache*, Bari 2012 .
6. Lucifora 2017 : Il quarto, il sesto, la bella scola: memoria elegiaca nel Limbo di Dante, *SMM* 21, 1, 2017, 7– 22.
7. Lucifora 2017 a: *Volsersi a me con salutevol cenno*, in G. Cipriani – R. M. Lucifora (a cura di), *Antiquam exquirite matrem. Filologia, critica letteraria, intertestualità: paradigmi di fortuna dei Classici dalle laudes Vergilii di Properzio a Baricco*, Foggia – Campobasso 2017 (2 voll.), 2, 21– 44.
8. McGowan 2009 = M. McGowan, *Ovid in Exile: Power and Poetic Redress in The Tristia and Epistulae ex Ponto*, Leiden – Boston 2009.
9. Migliorini 1987 = B. Migliorini, *Storia della lingua italiana*, Firenze 1986.

¹⁹ Cito dalla formula del Credo (i due testi sono concordi sul ruolo di Giudice assegnato a Gesù. Alludo a *Il Maestro ...* II, 29, e cito da II, 32: il capitolo è, significativamente, intitolato: «*Il perdono e il rifugio*»

10. Stok 2013 = F. Stok, *Servio e la metempsicosi*, in F. Stok (a cura di), *Totus scientia plenus, Percorsi dell'esegesi virgiliana antica*, Pisa 2013, 165– 192.

Paola Micheli

Docente di Lingua italiana,

saggista, co-autrice del volume “Cinema e didattica dell'italiano L2”

Università per Stranieri di Siena

Siena, Italia

CIAM, AZIONE!

IL CINEMA COME STRUMENTO DELL'AZIONE DIDATTICA

Il film, come prodotto storico– espressivo, come riflesso di un processo sociale, come veicolo di ideologie o come componente di un immaginario collettivo e quindi come espressione di tempi e modi di vedere la realtà, costituisce un'importante fonte di conoscenze sia linguistiche che culturali. Il cinema italiano è una delle forme d'arte più attraenti per il pubblico straniero, desideroso di approfondire aspetti della cultura e della società italiana; per questi motivi può diventare un ineguagliabile strumento didattico. Molti insegnanti sono convinti di queste potenzialità ma sono alla ricerca di tecniche che consentano di utilizzare il film in classe. In questo breve saggio, attraverso un percorso a grandi passi sugli sviluppi della produzione cinematografica italiana – specchio dei cambiamenti della società, si riflette sui fattori di attrattività del cinema e sulle sue potenzialità per l'insegnamento della lingua e della cultura italiana ad apprendenti stranieri. La selezione di sequenze che proponiamo costituisce perciò un suggerimento finalizzato al reperimento di materiali per la costruzione di un repertorio in grado di offrire nell'azione didattica stimoli per la comunicazione e la riflessione interculturale.

Il focus del percorso che abbiamo costruito è stato individuato tenendo conto di uno degli aspetti culturali più frequentati nella didattica, quello del cibo, con particolare riferimento al cibo italiano per eccellenza, la pasta.

Nel cinema italiano di ogni tempo i riferimenti alla cucina sono molto frequenti. Senza ombra di dubbio la cucina, attraverso certi piatti tipici della tradizione regionale, ha avuto un ruolo determinante nella caratterizzazione di ambienti, personaggi ed epoche storiche.

Molti attori o registi vengono addirittura ricordati anche per la loro passione per le arti gastronomiche. Ricordiamo Ugo Tognazzi, Sofia Loren e anche Totò, che hanno addirittura pubblicato libri di ricette legate alla loro carriera o semplicemente alla loro vita quotidiana.

A questo proposito ci viene in mente un'intervista a Sofia Loren, trasmessa dalla televisione italiana, nella quale la famosa attrice italiana parlava del suo rapporto con la cucina, dagli anni della sua giovinezza ad oggi, ricordando con nostalgia la cucina di suo nonno a Napoli: la pizza, il ragù, e naturalmente la pasta.

Proprio la presenza della pasta costituisce una sorta di filo rosso che attraversa gran parte del cinema italiano del dopoguerra e ci dà la possibilità di tracciare una storia sociale dell'Italia già a partire dall'inizio del secolo scorso, periodo in cui si attesta come cibo per eccellenza dei poveri. Nel film di Mario Mattoli *Miseria e nobiltà*, girato nel 1954 ma ambientato alla fine dell'Ottocento come lo aveva pensato il celebre commediografo napoletano Eduardo Scarpetta, il cibo rappresenta un oggetto del desiderio, una difficile conquista nella realtà quotidiana. La fame, come condizione costante del vivere quotidiano, è qui rappresentata nella scena *clou* del film: un cuoco che giunge inaspettatamente nella povera casa di una famiglia di disoccupati da troppo tempo costretti a saltare i pasti. L'arrivo di piatti abbondanti e succulenti è come un sogno e, fra le tante pietanze prelibate, l'attenzione viene attratta da un'elegante zuppiera di spaghetti fumanti. I protagonisti, dopo una iniziale incredulità, si avventano come animali famelici sulla zuppiera stracolma che troneggia sul centro della tavola. Il protagonista (Totò), come gli altri familiari, afferra gli spaghetti con le mani mettendone qualche manciata addirittura nelle tasche della giacca, per paura che il sogno svanisca troppo presto. Questa scena costituisce, sia pure con toni al limite del comico, l'esemplificazione della fame atavica che nei

secoli scorsi ha rappresentato la condizione di intere generazioni non solo del sud ma anche dell'Italia intera.

Ma la fame, come dicevamo, è uno degli aspetti più raccontati dal cinema italiano, principalmente durante il periodo degli anni della guerra: scarsità di generi alimentari, borsa nera, e così via. Perciò, una volta usciti dalla crisi di quegli anni, il cinema ha cominciato a raccontare il ritorno a una vita più serena insistendo proprio sulla fame che già negli anni '50 comincia a non fare più paura. Con il film *Una domenica d'agosto* di Luciano Emmer, girato nel 1950, possiamo vedere scene di vita di tante famiglie italiane che, uscite dall'incubo della guerra, scoprono la serenità di una domenica al mare. L'Italia sta lentamente rinascendo anche economicamente e per molte famiglie italiane il piatto di pasta è assicurato. Lo spettro della fame non fa più così paura ma il ristorante è ancora un lusso; dunque al mare è possibile cucinare la pasta direttamente 'in loco'. "Si accettano clienti con cibi propri" si può leggere nei cartelli esposti fuori dai ristoranti, e le famiglie si riuniscono negli spazi aperti per una allegra spaghetтата.

Ma l'Italia degli anni '50 è anche quella che sogna il mito americano. L'America diffonde nel nostro Paese i suoi stili di vita soprattutto attraverso il cinema che influenza particolarmente i giovani, che provano a imitare i loro idoli americani. La sequenza più conosciuta è senza dubbio quella del film *Un americano a Roma*, di Steno, girato nel 1954. Qui vediamo un giovane Alberto Sordi, parodia di tanti giovani italiani che non si limitano a imitare i coetanei americani nel modo di vestire, ma anche nel loro comportamento: gesti, movenze e naturalmente anche nelle abitudini alimentari. Così il protagonista Nando Moriconi vorrebbe rifiutare il piatto di spaghetti che sua madre gli ha cucinato, per mangiare secondo presunte abitudini alimentari nordamericane. Ma il richiamo della pasta è troppo forte e finirà per abbandonare marmellata, mostarda e latte per abbuffarsi sul piatto di spaghetti con la celebre frase: "Spaghetto, tu m'hai provocato e io di distruggo!".

E se la pasta ha avuto ruoli importanti in tutta la produzione di commedia degli anni '60, gli anni del Miracolo economico, con finalità talvolta comiche ma senza dimenticare quella base di realismo da cui la commedia all'italiana nasce, c'è anche

certa produzione d'autore, un cinema cosiddetto di impegno sociale, che attraverso riferimenti alla cucina e al cibo cerca di delineare con più realismo e spontaneità i diversi livelli sociali tra gli anni '60 e '70.

In una sequenza dal titolo *La camera* (Alberto Sordi), tratta dal film *Le coppie* (1970) la domanda da farsi potrebbe essere: “come si colloca la pasta nella scala sociale?” La risposta sembra inequivocabile: è un cibo popolare, da proletari. Siamo infatti in un elegantissimo albergo della Costa Smeralda, località esclusiva della Sardegna, frequentato solo da persone molto ricche, aristocratici e imprenditori. Ma l'operaio Giacinto Colonna ha deciso di realizzare il suo sogno, quello di festeggiare proprio lì il suo anniversario di matrimonio. A sue spese scoprirà che non è così facile. Negli anni '70 il contrasto tra le classi sociali in Italia è molto forte: i comportamenti, i dibattiti, i problemi sono molto diversi. E anche a tavola questa diversità si manifesta evidente. Mentre i ricchi clienti dell'albergo mangiano cibi leggerissimi, pesce e verdure crude (infatti sono tutti magrissimi), l'operaio e sua moglie, decisamente fuori forma, dopo avere rifiutato aragosta e caviale, mangiano con grande soddisfazione un bel piatto di fettuccine al ragù. I tempi sono cambiati: essere grassi non è più simbolo di benessere; per essere *chic* bisogna seguire delle diete ed essere magri.

E ora passiamo a vedere come la pasta diventi protagonista delle feste. La pasta infatti non manca mai dalla tavola delle feste. È molto frequente, quando il cinema racconta questi momenti che rivelano le abitudini familiari in occasione del Natale o della Pasqua, che proprio le famiglie si riuniscano intorno a una grande zuppiera di pasta fumante. La pasta è l'unica cosa che mette tutti d'accordo, anche quando in queste famiglie non c'è tanta armonia. È il caso della sequenza tratta dal film *Parenti serpenti*, (Mario Monicelli 1992). Il titolo già rivela, attraverso una frase popolare, qual è il rapporto tra familiari: invidie, gelosie, rimbrotti. Ma davanti a un bel piatto di spaghetti tutti per un po' dimenticano i problemi. Da notare anche la raccomandazione della madre alla figlia un po' cicciottella, di non mangiare troppa pasta, se non vuole essere esclusa dal concorso di *soubrette* alla TV (gli anni '90 sono ricordati anche per questo, per il mito del successo facile in TV!).

Un piatto di spaghetti può diventare in famiglia anche una buona occasione per parlare di questioni importanti. Ma il problema è che quando i figli sono poco più che adolescenti, non si sa mai e così “la pasta è scotta” e il figlio non ha nessuna voglia di affrontare con i genitori argomenti troppo personali. Purtroppo in questo caso la pasta non si è dimostrata abbastanza strategica per attenuare le bizzie del figlio. La sequenza è tratta dal film *Jack Frusciante è uscito dal gruppo* (Enza Negroni, 1996), prima successo editoriale e poi trasposizione cinematografica di minore successo. Ma l’elemento di curiosità è che nel romanzo questa scena è presentata in modo molto diverso; quindi risulta molto significativo il fatto che gli autori del film abbiano deciso di scegliere proprio la soluzione della famiglia davanti a un piatto di spaghetti per discutere di problemi molto delicati.

A questa sequenza in cui la pasta è protagonista e testimone dello scontro generazionale tra genitori e figli, se ne può affiancare un’altra dal sapore struggente, se non addirittura commovente, tratta dal film *La famiglia* (Ettore Scola, 1987) in cui la pasta si fa legame tra generazioni, una sorta di ponte che unisce l’anziano nonno al nipote ventenne. Da sottolineare che la scena è girata quasi senza parole; la poesia che ne deriva è affidata all’icasticità delle immagini che insistono sugli sguardi, sulle posture, sugli ammiccamenti. La pasta, si sa, non è un cibo molto adatto per gli anziani; molto più adatto invece per i giovani. Tra la minestrina del nonno e gli spaghetti del nipote, seduti uno di fronte all’altro, passano circa sessant’anni; ma quella forchettata di spaghetti così desiderata dal nonno e richiesta con uno sguardo tanto intenso da mettere in difficoltà il nipote, diventa appunto la metafora di quel ponte tra generazioni così distanti.

Ettore Scola racconta in questo film, uno dei più significativi della produzione cinematografica italiana del dopoguerra, il cambiamento dei rapporti familiari nell’ultimo secolo. Proprio un anno dopo, nel 1988, Francesca Archibugi con *Mignon è partita* mostra un esempio di questo cambiamento. La famiglia protagonista del film è numerosa e un po’ caotica, con una madre che lavora e i figli che devono arrangiarsi da soli, anche quando arriva l’ora del pranzo. Allora la pasta diventa una

sorta di salvagente. È così facile da preparare che anche i ragazzi da soli possono farlo.

E anche quando la famiglia non c'è, quando un uomo vive da solo nella condizione di *single*, la pasta è di nuovo la protagonista di un pranzo pressoché improvvisato per un ospite inatteso. Ne *Il bambino e il poliziotto* (Carlo Verdone, 1989) il protagonista Carlo, anche se vive da solo, è in grado di preparare per sé e per il suo piccolo ospite, un piatto di spaghetti 'strascicati' in padella. La sequenza che stiamo citando, anche se gioca sulla comicità e il paradosso, ci mostra ancora una volta che gli spaghetti sono sempre presenti anche nella dispensa di un *single*, salvo poi finire 'strascicati' per terra piuttosto che in padella.

Come abbiamo detto più volte, la commedia ha riservato molte citazioni sulla pasta, talvolta anche utilizzando gli stereotipi più diffusi sulle abitudini alimentari degli italiani in patria e all'estero. Forse non è proprio un o stereotipo il fatto che gli italiani all'estero non possono fare a meno degli spaghetti. In una sequenza tratta dal film *Vacanze in America* (Stefano Vanzina, 1984) un gruppo di italiani romani veraci in viaggio negli Stati Uniti, stanchi di mangiare sempre *hamburger*, accettano con grande entusiasmo la proposta di una di loro, che ha in valigia un pacco di 'bucatini' (guarda caso...!), di preparare una gustosa amatriciana.

Procedendo con gli stereotipi, la pasta, gli spaghetti in particolare, hanno avuto nel tempo un po' la fama di essere, per gli italiani anche strumento di seduzione verso le donne straniere. Una commedia del 1957, *Souvenir d'Italie*, girata da Antonio Pietrangeli, ci mostra proprio questo ruolo speciale della pasta. Il protagonista, borghese, benestante e anche *latin lover*, cerca di conquistare una bella donna americana durante una festa in cui ha preparato per tutti gli ospiti, anche loro stranieri, dei gustosi spaghetti alla puttanesca.

Gli italiani si divertono a prendere in giro se stessi attraverso certi stereotipi e talvolta sono disponibili anche a giocare con gli stranieri. Significativa in questo senso è una sequenza tratta da *Ricette d'amore* (Sandra Nettelbeck, 2007), una coproduzione tedesca, austriaca, svizzera e italiana con la partecipazione dell'attore Sergio Castellitto. Il cuoco italiano Mario porta un po' di allegria in un ristorante

tedesco in cui la *chef* Martha, tedesca, è un tipo molto rigido e severo. Qui un bel piatto di spaghetti al pomodoro diventa fondamentale come strumento per convincere la piccola nipote di Martha a ricominciare a mangiare dopo il grave *choc* subito per la morte della madre. E comunque in tutto il film, che è in realtà un po' troppo legato agli stereotipi sulla cucina italiana, il cibo assume una forte valenza seduttiva; infatti è proprio grazie ai piatti di Mario che Martha si innamorerà di lui.

Ma c'è anche una dimensione poetica della cucina italiana da non dimenticare. Si pensi, primo fra tutti, al film *Il postino* (Michael Redford con la collaborazione dell'attore e regista italiano Massimo Troisi, 1994), in cui si citano alcuni versi del grande poeta cileno Pablo Neruda che affida a efficaci metafore la preparazione di un'ottima salsa di pomodoro.

Con questo momento lirico il nostro itinerario gastronomico nel cinema italiano potrebbe terminare non senza tuttavia aggiungere un'importante riflessione che, partendo dal tema della cucina italiana, si estende oggi inevitabilmente verso una visione molto più ampia. Abbiamo visto quanti numerosi ruoli ha avuto ed ha la pasta come esempio della tradizione e della cultura italiana, senza tuttavia dimenticare anche la dimensione dello stereotipo, in Italia e all'estero. Oggi infatti le culture diverse si incontrano e si sovrappongono grazie agli scambi interculturali. Allora non è più possibile fermarsi alla dimensione dello stereotipo; è necessario superarla. Chi non ci riesce potrebbe diventare ridicolo, come accade a uno dei personaggi del film *Marrakech express* (Gabriele Salvatores, 1989): secondo il protagonista infatti, in una sequenza volutamente ridicolizzante, non è possibile mangiare il *cous cous* perché è troppo speziato e mette insieme gusti troppo diversi ai quali noi italiani non siamo abituati. Quest'ultima citazione ci è sembrata doverosa per concludere che ogni cultura ha la sua specificità e proprio per questo deve essere rispettata.

Rossella Natili

*prof.ssa di lingua e cultura italiana presso il Comitato della Dante Alighieri di
Kiev, lettore madrelingua presso l'Università Nazionale Linguistica di Kiev*

Kiev, Ucraina

L'ASPETTO CULTURALE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA PER STRANIERI LA QUARTA LINGUA PIÙ PARLATA NEL MONDO

Nell'ottobre del 2016, durante la seconda edizione degli *Stati Generali della lingua italiana*, evento organizzato dal Ministero degli Affari Esteri e dal Ministero dell'Istruzione per approfondire i temi della promozione linguistica e culturale all'estero, è emerso che sono ben 2,3 milioni gli apprendenti di lingua italiana nel mondo. Dopo l'inglese, lo spagnolo e il cinese, la lingua di Dante Alighieri risulta essere la quarta lingua straniera più studiata del mondo. A cosa è dovuto tale successo? Quali sono gli elementi che spingono così tanta gente a studiare una lingua che non risulta affatto prima in materia economica? Filologi e statisti concordano nel dire che è solo una parola a racchiudere il segreto di una tale riuscita: la cultura.

Il ruolo della cultura. Cosa si intende per cultura italiana

Non è di certo ringraziando alle proprie abilità di compravendita a livello internazionale che l'italiano sorpassa la lingua della diplomazia per eccellenza (il francese) e si trova alle spalle di lingue che vantano milioni di madrelingua (come nel caso dell'inglese o del cinese). Arte, musica (lirica e non), buon cibo e buon vino (la cosiddetta enogastronomia), il design, la moda e quanto altro marchiato Made in Italy, sono gli elementi fondamentali a determinare l'interesse suscitato dall'italiano all'estero.

Secondo Paolo Balboni, famoso glottologo, professore ordinario di Didattica delle lingue all'Università Ca' Foscari di Venezia e autore di numerosi libri di didattica, sono i personaggi della politica, dell'arte, dello sport, della moda, dell'industria, della gastronomia e del cinema a promuovere sia la nostra lingua che la cultura italiana. E tra i personaggi che Balboni cita spiccano i nomi Pavarotti,

Andrea Bocelli, Paolo Sorrentino, Dolce e Gabbana che fanno negli ultimi anni dell'Italia il loro baluardo d'italianità. “In questi ultimi anni, - afferma Bolboni in un intervento tenuto Istituto Italiano di Cultura di New York nel 2015 - la figura di Papa Francesco con il suo italiano parlato in qualunque parte del mondo, ha avuto, e continua ad avere, un effetto positivo sullo studio dell'italiano nel mondo”. Un Papa che parla italiano ispira il mondo cattolico a imparare la lingua italiana e la popolarità della nostra lingua è anche merito di personaggi come lui che motivano e appassionano gli stranieri a studiare.

Come insegnare la cultura italiana: il ruolo dell'insegnante come “Ambasciatore di saperi grammaticali, lessicali e soprattutto culturali”

Nell'arduo compito di trasmettere non solo le regole grammaticali e i concetti lessicali, la nuova sfida dell'insegnante di lingua italiana si divide su due fronti. La didattica moderna già da molti anni insegna ad occuparsi di un più ampio spettro di conoscenza che comprenda e soprattutto che parta dagli aspetti culturali. Compito dell'insegnante madrelingua, è prepararsi a non dare nulla per scontato e di guardare alla propria professione dal punto di vista di uno straniero, senza mai cadere nell'erronea falla della monotonia e del “lo san tutti”; compito dell'insegnante non madrelingua è invece carpire le potenzialità di ciò che in lui ha suscitato l'interesse la prima volta che ha iniziato a studiare la lingua e non perdere mai la curiosità nell'informarsi.

Il patrimonio artistico, architettonico, musicale e letterario del BelPaese è un terreno fertile su cui arare le basi della conoscenza ed è proprio la ricchezza di tale patrimonio a costituire la prima ragione per cui gli stranieri si avvicinano alla lingua italiana. A questi elementi vanno aggiunte le eccellenze dal Made in Italy, come la moda, il cibo e il design che nell'immaginario collettivo vengono associati *in primis* all'Italia. Le nuove frontiere dell'apprendimento della lingua italiana devono quindi passare attraverso: la potenzialità della musica e delle canzoni d'autore, l'arte, l'opera, la gestualità e la ritualità, la superstizione e poi ancora il cinema, la tv, il design, la moda, la geografia, la scienza, i Nobel, la storia e quanto di più ancora

possa offrire la lingua di Leonardo, di Michelangelo, dell'Alighieri e quanti altri ancora.

Obiettivo: futuro

Ringraziando le nuove tecnologie e le reti sociali, i giovani di tutto il mondo iniziano ad avvicinarsi ai prodotti 'lingua-cultura-economia-società italiana'. Sono moltissime le aree del mondo un tempo non raggiunte dall'offerta culturale italiana e dal suo 'fascino', oggi invece a portata di mano. La nuova sfida della lingua italiana e dei suoi ambasciatori è quella di riuscire a veicolare il 'prodotto Italia' e la sua lingua attraverso canali di comunicazione del tutto nuovi, a cominciare dai social media. Il futuro della lingua italiana e dello stesso sistema Paese, passa per una linea che unisce economia, cultura e diffusione digitale e non invecchia mai. Al contrario: le mode passano ma la passione per la lingua italiana si consolida.

Maria Chiara Rosamilia

Laureanda magistrale in Archeologia e Studi Classici

dell'Università degli Studi della Basilicata

Potenza, Italia

L' EREDITÀ DELL' ENEIDE DI VIRGILIO NELLA DIVINA COMMEDIA

È noto che tutta la *Divina Commedia* lasci intravedere in filigrana l' *Eneide*, specificamente il VI libro, il quale impronta di sé tutto l' *Inferno* e parte del *Purgatorio*. Le radici dell' opera dantesca risiedono proprio nell' avventura extraterrena di Enea, non soltanto per quanto riguarda gli elementi esteriori e topografici, ma anche per lo spirito religioso e per la sofferta esperienza del protagonista, atteggiamenti interiori che Dante stesso avrà e manifesterà sia nella prima che nella seconda cantica.

La presenza di Virgilio inizia a farsi strada già nel primo canto dell' *Inferno* attraverso un richiamo a nitidi fatti che non vanno intesi come superflue qualifiche

anagrafiche. Non per niente il poeta fiorentino elegge Virgilio suo «*maestro ed autore*», aggiungendo che da lui ha tratto «*lo bello stilo che gli ha fatto onore*»²⁰. Nel canto si va delineando la funzione di guida psicagogica di Virgilio, scelto come tale da Dante, non tanto perché simbolo della ragione, bensì in quanto profeta; le radici di questa configurazione si trovano ancora una volta all' interno del poema virgiliano, nella figura della Sibilla Cumana, figura profetica anche questa, che a sua volta aveva accompagnato Enea nel viaggio oltremondano. Il carattere profetico dell' *Eneide* si traduce nella inconscia rivelazione di un accadimento provvidenziale finalizzato alla salvezza dell' umanità, quale si sarebbe configurata la fondazione di Roma e dell' Impero. Anche Dante concepisce il suo viaggio ultraterreno come una rivelazione riservatagli dalla Divina Provvidenza, e lo costruisce non solo sul modello della catabasi del *pious Aeneas*, ma rifacendosi anche all' esperienza di San Paolo. Entrambi infatti, erano stati provvidenzialmente destinati a compiere grandi azioni, per questo il poeta fiorentino non si meraviglia del fatto che fu concessa loro la possibilità di compiere un' esperienza straordinaria. Le vicende dell' eroe troiano avevano costituito il preludio della grandezza di Roma, mentre il Santo era stato evangelizzatore di popoli, quindi i due avevano goduto di una eccezionale benevolenza divina in rapporto ai compiti loro affidati. Questa consapevolezza induce Dante a chiedersi in cosa potrebbe essere simile a quegli uomini per ripeterne la straordinaria esperienza: Dio dovrebbe consentirgli di affrontare il medesimo viaggio, ma che tale consenso vi sia, non è chiaro da subito; lo si scopre man mano che il la sua anima prosegue nell' Oltretomba.

La comprensione dell' eredità culturale che Dante ha accolto all' interno del suo poema, risulta esauriente se si guarda innanzitutto alla storia della rappresentazione dell' Aldilà prima di Virgilio. Il poeta mantovano infatti, si è misurato con illustri predecessori, uno greco e l' altro latino: Omero e Lucrezio. Si tratta senza dubbio di rivali formidabili in quanto, non solo tra Omero e Virgilio, ma anche tra Lucrezio e Virgilio, intercorre una cultura che convenzionalmente è definita

²⁰Dante *If.* 2, 22-24.

“orfica”. A seguito di lunghi e complessi studi, che hanno implicato attente e puntuali analisi di testi provenienti da tavolette e papiri, ed un coinvolgimento multidisciplinare che ha visto intervenire, tra gli altri, esperti di Storia delle Religioni e di Filosofia, si è raggiunta la certezza che l’ Orfismo, di per sé non ha un’ unicità dottrina, ma ha alcuni elementi fondanti in comune e uno di questi è quello che giustifica il passaggio di consegne tra questa era dell’ umanità e il Cristianesimo: la certezza dell’ immortalità dell’ anima. Queste idee sono giunte fino a Virgilio attraverso significative mediazioni, che hanno trovato i loro punti di forza nell’ insegnamento posidoniano, nel pensiero ciceroniano e nelle idee di un autore quasi sconosciuto, ma che ebbe certamente una grande importanza, Varrone Atacino. In virtù degli influssi orfico– pitagorici e platonici, Virgilio ammette l’ idea dell’ anima immortale, concezione che pervade non solo il VI libro dell’ *Eneide*, ma anche le *Bucoliche*, normalmente considerate di matrice epicurea.

La *Divina Commedia* risente molto dello spirito religioso del poema virgiliano, ma anche strutturalmente l’ Aldilà dantesco prende le mosse dalla costituzione del mondo ultraterreno dell’ *Eneide*, che si configura topograficamente per la presenza di due regni, il Tartaro e i Campi Elisi; tuttavia è certo che Virgilio non ignorasse affatto la presenza del terzo regno. quello del Purgatorio. La sua esistenza è stata riconosciuta ed ufficializzata alla fine del XIII secolo attraverso l’ emanazione di una bolla papale, atto che ha influito senz’ altro sulla scelta di Dante di comporre tre cantiche e non due; in realtà, l’ idea della possibilità di riscatto per le anime peccatrici trova origine in un periodo di molto anteriore rispetto all’ epoca medievale, tanto da permetterci di riscoprire Socrate, ma soprattutto Platone come Maestri della civiltà occidentale. In alcuni *Dialoghi* platonici quali il *Fedro*, il *Fedone*, il *Gorgia*, viene messa in luce la possibilità, per le anime ree di aver commesso peccati gravi, di emendarsi. A questo si ricollega direttamente l’ idea dei Campi Elisi, ai quali siamo abituati a pensare come luogo di beatitudine; questo è vero in parte, perché, leggendo con attenzione il discorso di Anchise ad Enea, ci si rende conto che gli Elisii costituiscono un luogo di beatitudine temporanea, al quale si accede previa purificazione, che avviene a seguito di un viaggio attraverso gli elementi (aria, acqua,

fuoco), cui segue un periodo di mille anni durante i quali l' anima vive in una condizione di pausa, necessaria per capire se davvero essa si è svincolata dai legami terreni e materiali, al fine di non ricadere nel ciclo del divenire e quindi di contaminarsi nuovamente. Molti Purgatori dunque, intercorrono tra un passaggio ed un altro prima che l' anima sia ritenuta meritevole di ottenere la beatitudine eterna che è rappresentata dall' apoteosi la conduce al Sole. Questa concezione segna un legame ed un' importante mediazione tra la cultura augustea e il primo Cristianesimo latino.

Le tematiche affrontate all' interno della presente relazione prendono le mosse dal lavoro intrapreso insieme alla Professoressa Rosa Maria Lucifora, Relatrice della mia tesi di Laurea triennale, di cui questo argomento è stato oggetto, essendo essa incentrata proprio sull' analisi non soltanto strutturale dell' Aldilà virgiliano, ma soprattutto sullo studio dei filoni culturali dai quali Virgilio ha tratto alimento per la composizione del VI libro dell' *Eneide*. Il punto di approdo di questo lavoro, tutt' ora in corso, è costituito dal desiderio di evidenziare gli slanci culturali che Dante ha tratto dallo spirito dell' opera virgiliana, giungendo al concepimento e alla composizione del suo capolavoro. La pertinenza di queste tematiche all' interno dei materiali didattici per l' insegnamento dell' italiano e l' utilità di Dante nell' istruzione superiore di Italianistica, possono essere riconosciute in primo luogo per la qualifica del Sommo poeta come padre della “*lingua del sì*”, ma anche perché, a cominciare dagli inizi del Settecento, egli viene riconosciuto il fondatore della coscienza poetica e culturale italiana, erede del medesimo ruolo che Omero per la civiltà greca e Virgilio per quella latina, avevano rivestito.

Bibliografia

1. Bernabé A., Jiménez San Cristóbal A. I. Instructions for the Netherworld. The orphic gold Tablets/ A. Bernabé, A. I. Jiménez San Cristóbal. – Leiden– Boston: Brill, 2008. – 379 p.
2. Funaioli G. L'Oltretomba nell'Eneide di Virgilio / G. Funaioli. – Palermo: Sandron, 1924. – 184 p.

3. Nardi B. Nel mondo di Dante / B. Nardi. – Roma: Storia e letteratura, 1944. – 390 p.
4. Paratore E. Tradizione e struttura in Dante / E. Paratore. – Firenze: Sansoni, 1968. – 363 p.
5. Paratore E., Commento al libro VI dell'Eneide di Virgilio / Paratore E. // Eneide. – vol. III. – libri V– VI. – Milano: Fondazione Lorenzo Valla– Arnoldo, 1979. – P. 3– 20.

Marialuisa Sepe

Docente di Lingua e Cultura italiana per Stranieri

Università degli Studi della Basilicata

Potenza, Italia

L'E-LEARNING NELL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2: PRESENTAZIONE DEL PROGETTO "ITALIANO IN UN CLICK!"

1. Premessa

L'Università degli Studi della Basilicata ha mostrato in varie occasioni grande interesse per la divulgazione della lingua e della cultura italiana nel mondo, facendosi promotrice di importanti iniziative che hanno avuto una straordinaria risonanza a livello mondiale tanto da registrare numerose richieste di collaborazioni con i paesi coinvolti in tali iniziative culturali. Il presente lavoro intende proprio illustrare i risultati ottenuti dalla realizzazione di un progetto, eseguito presso l'Università degli Studi della Basilicata, che ha affrontato il tema della multimedialità a supporto della didattica dell'italiano L2.

L'attività di ricerca è stata svolta nell'ambito della convenzione stipulata tra il Dipartimento di Scienze Umane e la Società ICAM S.r.l. ubicata nella città di Potenza. Nello specifico, la professoressa Patrizia Del Puente è stata la Responsabile Scientifica del progetto "Italiano in un click!" e la scrivente ha partecipato ai lavori della ricerca in qualità di ricercatrice e responsabile della convenzione tra la società ICAM S.r.l. e il Dipartimento di Scienze Umane. I risultati in questione sono stati

ottenuti in ambito metodologico per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana rivolto a stranieri in modalità *e-learning*²¹.

2. L'attività di ricerca

2.1 La metodologia

Nel corso degli anni l'attività didattica e quella di ricerca, svolte in ambito accademico, hanno cercato di offrire delle conoscenze per comprendere su quali aspetti della vita mentale e culturale dei soggetti apprendenti si possa agire per motivarli e su come si possa operare didatticamente per contribuire a sviluppare atteggiamenti motivazionali positivi. Inoltre, didattica e ricerca hanno tentato anche di verificare se l'uso di particolari strategie cognitive e comunicative si potessero in qualche modo abbinare per giungere a migliori risultati. In particolare, la ricerca ha analizzato il ruolo svolto dai diversi stili di insegnamento, dal concetto di autoregolazione del proprio studio, dalle differenti strategie di apprendimento ma anche, e soprattutto, quanto possa incidere sulla motivazione una comunicazione linguistica controllata, attenta ai significati, alle mosse e agli scambi comunicativi usati in classe. Si tratta di importanti fattori che contribuiscono a orientare l'insegnamento delle lingue verso l'individualizzazione degli obiettivi didattici e la promozione di un apprendimento consapevole e autonomo. Questi risultati, raggiunti in aula, sono stati trasferiti in un ambiente "reale". Pertanto, l'obiettivo dell'attività di ricerca svolta è stato quello di verificare se tali risultati si potessero raggiungere anche in un ambiente "virtuale"²². Innanzitutto, si è partiti dalla constatazione che le

² Desidero ringraziare la professoressa Patrizia Del Puente, docente di Glottologia e Linguistica presso l'Università degli Studi della Basilicata, che con il suo supporto e la sua guida sapiente mi ha aiutato nella realizzazione del progetto in questione: a lei vanno la mia profonda stima e gratitudine.

²² «Al livello di macroprogettazione, la pianificazione di percorsi di apprendimento linguistico da realizzare *on line* non si discosta per molti aspetti da quella dell'azione didattica da svolgere in presenza. Anche nella elaborazione di un progetto per un corso da svolgere totalmente a distanza o in modalità *blended*, occorre analizzare i bisogni del pubblico al quale intendiamo rivolgerci, al fine di individuare gli obiettivi di apprendimento, i contenuti del syllabo e la loro sequenziazione. È necessario inoltre indicare i materiali, gli strumenti, le risorse da impiegare e attuare scelte metodologiche secondo un quadro teorico di riferimento. Si può preferire di operare impiegando il modello per obiettivi e concependo il percorso come un susseguirsi di unità, implementate attraverso più *learning object*, alle quali si aggiungono attività che rinviano ad una dimensione sociale e collaborativa dell'apprendimento. Oppure si può ricorrere alla metodologia *task-based* precedendo cicli di compiti pedagogici che devono essere eseguiti individualmente o in

nuove tecnologie portano diversi vantaggi come, ad esempio, proprio quello di aumentare la motivazione degli studenti grazie alle seguenti risorse:

- gestire e recuperare velocemente grandi quantità di materiali linguistici, di dati e informazioni;
- mettere a disposizione dell'apprendente testi in lingua, dizionari, approfondimenti per esercitare le abilità di lettura e scrittura;
- possibilità di riprodurre e registrare il suono;
- esercitare le abilità di comprensione e anche di produzione orale in un contesto studiato ai fini comunicativi.

Un uso di tali risorse ha portato, inoltre, a constatare che un altro vantaggio derivante dall'utilizzo nella didattica delle nuove tecnologie è soprattutto di natura metodologica: queste risorse sono state infatti adoperate in maniera integrata e interattiva, creando un ambiente favorevole all'apprendimento.

Al fine di trasferire una metodologia tradizionalmente usata in aula in contesti di apprendimento virtuale, si è continuato a lavorare sulla motivazione per le seguenti ragioni: il cervello coglie gli stimoli e decide poi se accettare l'*input* (e le attività) e interiorizzare gli elementi nuovi che compaiono nello stimolo. In altre parole, il cervello seleziona quello che vuole selezionare e, quindi, per la realizzazione dei materiali si è progettato il percorso didattico sulla base delle seguenti motivazioni:

- novità (fattore importante nella valutazione dell'*input*, e quindi nella decisione di sforzarsi per acquisirlo, da parte di una mente);
- attrattiva (dovuta alla piacevolezza e alla bellezza dello stimolo);
- funzionalità nel rispondere a un bisogno che lo studente percepisce;
- realizzabilità di un compito possibile, se sentito come motivante.

Partendo dai risultati conseguiti in aula, mediante l'utilizzo di tecniche glottodidattiche che contribuiscono a pianificare percorsi in cui l'apprendente è guidato dal docente nella creazione di associazioni, l'*input* è stato studiato per essere efficace attraverso:

gruppo». Cfr. DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009, p. 201.

- una riflessione che porta a una maggiore memorizzazione;
- un'attenzione al lessico che ha significato solo se inserito all'interno di un contesto;
- un lavoro sull'immagine e sul suono in quanto le informazioni che afferiscono al cervello provengono dalla vista e dall'orecchio;
- un lavoro di semplificazione dei testi per renderli facilmente fruibili.

2.2 I risultati della ricerca

La ricerca ha avuto come oggetto l'esperienza specifica e i risultati conseguiti in aula durante le attività di insegnamento dell'italiano L2, svolte dalla dottoressa Marialuisa Sepe e dal gruppo docenti, coordinate dalla professoressa Patrizia Del Puente. L'attività didattica, innanzitutto, ha privilegiato un approccio comunicativo che punta a coinvolgere attivamente il discente. Sono state svolte lezioni frontali affiancate da numerose attività laboratoriali miranti a sviluppare nei soggetti apprendenti competenze specifiche. Partendo dalla consapevolezza che la didattica delle lingue, in particolare quella dell'italiano L2, è in continuo contatto con i problemi sollevati dalle nuove società multiculturali e plurilinguistiche, si è cercato di mettere insieme i risultati indicati precedentemente con un'efficiente tecnologia glottodidattica per soddisfare i bisogni presenti in campo didattico. Pertanto, si è lavorato al fine di utilizzare opportune tecnologie *ICT (Information and Communication Technology)* per la realizzazione di un percorso formativo specifico e di supporti multimediali audiovisivi. Inoltre, è stata usata una precisa modalità formativa, grazie alla collaborazione con la società ICAM S.r.l., ossia l'*e-learning* che si fonda sulla dimensione sociale dell'apprendimento²³ e su modelli didattici

²³ «Dato che l'apprendimento si realizza in una dimensione sociale, uno dei modelli didattici elaborati in ambito costruttivista è quello della comunità di apprendimento, che consiste nella creazione di un ambiente di ricerca cooperativa in cui si presentano molteplici zone di sviluppo prossimale, grazie alla partecipazione attiva e collaborativa degli studenti alla costruzione della conoscenza, e in cui la metacognizione assume un ruolo strategico». Cfr. Ivi, p. 107, nota *ad locum*.

mediante i quali si aprono nuove frontiere metodologiche per l'insegnamento linguistico e si offrono nuovi modi di apprendere e sviluppare competenze.

Bibliografia

1. ANZALONE F., CABURLOTTO F., *Comunicare in rete: l'usabilità*, Milano, Lupetti, 2002.
2. BALBONI P., *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio, 2008.
3. BALBONI P., SANTIPOLO M., *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci, 2003.
4. BALDELLI I. (a cura di), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1987.
5. BETTONI C., *Imparare un'altra lingua*, Roma– Bari, Laterza, 2001.
6. BONAIUTI G., *E-learning 2.0*, Trento, Erikson, 2006.
7. CALVANI A., ROTTA M., *Fare formazione in Internet*, Trento, Erikson, 2000.
8. CHOMSKY N., *La conoscenza del linguaggio*, Milano, Il Saggiatore, 1989.
9. CILIBERTI A., *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
10. DANESI M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.
11. ID., *Il cervello in aula!*, Perugia, Guerra, 1998.
12. DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2009.
13. ELLIS R., *Instructed second language acquisition*, Oxford, Blackwell, 1990.
14. FRATTER I., *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*, Roma, Carocci, 2004.
15. FREDDI G., *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica. La formazione di base dell'insegnante di lingue e di lettere*, Torino, Utet, 1999.

16. GARDNER H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York, Haper & Collins, 1993.
17. JAFRANCESCO E. (a cura di), *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio*. Atti del XII Convegno ILSA, Atene– Roma, Edilingua, 2004.
18. KRASHEN S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.
19. MARAGLIANO R., *Pedagogie dell'e-learning*, Bari, Laterza, 2004.
20. MCKENZIE W., *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*, Trento, Erickson, 2006.
21. MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Indagine sulle motivazioni dell'apprendimento della lingua italiana nel mondo*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1981.
22. PALLOTTI G., *La seconda lingua*, Milano, Bompiani, 1998.
23. PATOTA G., *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Firenze, Le Monnier, 2003.
24. PELUFFO P., SERIANNI L. (a cura di), *Il mondo in italiano*, Roma, Società Dante Alighieri, 2005.
25. QCE = Consiglio d'Europa 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (traduzione italiana a c. Di F. Quartapelle e D. Bertocchi), Firenze, La Nuova Italia– Oxford (ed. Inglese: Council of Europe 2001, *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press).
26. SANTIPOLO M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, Torino, Utet, 2006.
27. SOBRERO A. A., MIGLIETTA A., *Introduzione alla linguistica italiana*, Roma– Bari, Laterza, 2006.

28. TITONE R., *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*, Perugia, Guerra, 2000.
29. TRENTIN G., *Didattica in rete. Internet, telematica e cooperazione educativa*, Roma, Garamond, 1996.
30. TRENTIN G., *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli, 1998.
31. TURCHETTA B., *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*, Roma– Bari, Laterza, 2005.
32. VARISCO B. M., *Costruttivismo socio– culturale*, Roma, Carocci, 2002.
33. VYGOTSKY L. S., *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980.
34. WILEY D. A. (ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*, Bloomington, Association for Educational Communications and Technology, 2000.

Lilia Tsyporenko, Olena Gavenko

*prof.sse della Cattedra della filologia e traduzione italiana
dell'Università Statale di Mariupol*

Mariupol, Ucraina

LA CULTURA NELL'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

L'analisi dell'interculturalità ci permette di evidenziare le similitudini e le differenze delle due culture (quella del parlante e quella dell'apprendente). Tale analisi potrebbe aprire delle possibilità per l'insegnante nell'approccio dell'insegnamento di una seconda lingua. Bisogna prendere in considerazione il rischio di cadere nell'eccesso con gli stereotipi, ma un'informazione generale può essere molto utile per l'approccio, poiché in questo modo l'esperienza dell'insegnare e l'insegnamento diventano entrambi più piacevoli ed efficaci.

Con il termine *cultura* si intende usi, costumi e modi che ogni popolo usa per esprimere se stesso. Però essi assumono forme diverse a seconda dei contesti e significati diversi in base al messaggio che si vuole comunicare.

In questo contesto è importante una corretta informazione sui costumi e sugli usi di ogni popolo, analizzando la diffusione del fenomeno, ma evitando gli stereotipi che potrebbero travisare l'interpretazione.

Inoltre, vanno considerati anche gli aspetti non verbali di una lingua, visto che essi fanno parte della cultura e possono differire a seconda delle popolazioni, tra cui ci sono il linguaggio del corpo, la lingua oggetto, la lingua dell'ambiente. Per linguaggio del corpo si intendono il movimento, la postura, la gestualità, l'espressione del viso, lo sguardo, il toccare e la distanza. Per lingua oggetto si intendono i segni, i disegni, gli artefatti, il vestiario e l'adornamento personale. La lingua dell'ambiente è quella fatta di colori, luci, architettura, spazio, direzioni ed elementi naturali che parlano all'uomo della sua natura.

Ogni parlante nativo acquisisce delle esperienze sociali e delle caratteristiche individuali della propria cultura. Ogni società possiede delle regole che stabiliscono alcune considerazioni concrete che sono interpretate astrattamente e sono valide per quelli che parlano la stessa lingua. Dato che le società hanno strutture socioeconomiche molto diverse, le differenze interculturali rivestono una grande importanza quando i membri di una cultura cercano di impadronirsi della lingua dell'altra.

Quindi, il metodo dell'insegnamento è importante. Dopo aver stabilito valori e comportamenti che devono essere insegnati, bisogna trovare un approccio didattico appropriato. L'insegnante inserisce la cultura nel processo didattico dopo che si è capito il legame tra pensiero, cultura e lingua, oltre alle differenze culturali, distanze, somiglianze.

Vari metodi possono essere usati per analizzare queste differenze culturali, tra cui la comparazione, la creazione di situazioni o di simulazioni, il chiarimento dei malintesi attraverso i giornali o i media.

L'insegnante deve trovare l'equilibrio tra la cultura che deve essere appresa e la cultura del nativo, distinguendo le difficoltà e le problematiche che potrebbe affrontare e organizzare il processo didattico in modo tale da agganciarlo alla vita normale.

L'apprendente deve avere l'atteggiamento che prevede:

- entrare in diretto contatto con la nuova cultura, conoscendo gli altri, ma non basandosi su stereotipi;
- rispettare le differenze, senza, però, rinunciare al proprio modello culturale;
- accettare una varietà di modelli, rendendosi conto che non esiste una cultura migliore di un'altra, ma ognuna rappresenta un popolo.

Apprendere una nuova lingua dunque significa imparare a vedere la realtà con gli occhi del popolo straniero e secondo i modelli culturali a cui la lingua straniera fa riferimento.

Questo permette di acquisire delle abilità di comunicazione interculturale attraverso tre fasi: consapevolezza, conoscenza, abilità.

Un apprendimento della lingua straniera possiede anche il valore educativo interculturale che si può sintetizzare nei seguenti punti:

- educazione al rispetto e alla comprensione di culture e lingue diverse;
- educazione alle relazioni internazionali e interculturali;
- creazione di personalità bilingui– biculturali.

Tra alcuni dei maggiori problemi che possono incontrare gli studenti stranieri che entrano in contatto con gli italiani ci sono:

- il volume e il tono della voce, perché normalmente gli italiani usano un tono della voce superiore rispetto a quello degli altri popoli e per questo due italiani che stanno semplicemente conversando del più o del meno possono essere spesso scambiati per due litiganti;
- il lessico, perché la scelta di un termine fra vari sinonimi e l'utilizzo di terminologie specialistiche potrebbe suscitare delle confusioni;
- la velocità d'elocuzione, perché è condizionata dagli usi linguistici delle diverse culture, dagli individui e le loro personalità, ecc. Durante la conversazione con uno straniero che non conosce perfettamente la lingua italiana, la velocità dell'eloquio può provocare problemi di comprensione;

- la vicinanza dei corpi, perché gli italiani sono abituati a tollerare una distanza minima fra i corpi, che, però, può creare problemi agli stranieri abituati invece ad un maggior spazio vitale;
- la gestualità, perché è caratteristica agli italiani e accompagna e sottolinea gran parte del discorso italiano. Questi gesti sono spesso assolutamente incomprensibili per gli stranieri e possono essere fraintesi con gesti simili delle altre culture;
- la puntualità, perché ogni cultura ha una propria concezione del tempo. Ad esempio, il principio che "il tempo è denaro", importante per alcune culture può essere indefinito per le altre. Per un italiano un ritardo di quarto d'ora non viene considerato ritardo;
- la flessibilità, perché per gli italiani l'ordine del giorno di una riunione è un elemento utile ma non indispensabile;
- i dialetti e le inflessioni dialettali, perché gli italiani, senza accorgersene, usano nelle loro parlate coloriture e accenti locali (divisi in settentrionali, centrali e meridionali) e gli stranieri che studiano l'italiano (specialmente ai primi livelli) sono messi in crisi da pronunce.

Concludendo, va detto che durante l'apprendimento di una lingua straniera l'allievo deve essere dotato delle conoscenze adeguate, sia quelle linguistiche, sia quelle culturali, per poter operare nel tessuto sociale in cui si troverà.

Література

1. Balboni P. E. Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale / P. E. Balboni. – Venezia: Marsilio Editore, 1999. – 305 p.
2. Celentin P., Serragiotto G. Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua. [Електронний ресурс] / P. Celentin, G. Serragiotto. – Режим доступу: <http://venus.unive.it>
3. Di Carlo S. Idee e proposte per una educazione interculturale / S. Di Carlo. – Napoli: Tecnodid, 2002. – 156 p.

4. Favaro G. Il mondo in classe / G. Favaro. – Bologna: Nicola Milano, 2000. – 208 p.
5. Morin E. La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero / E. Morin. – Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000. – 138 p.

Таїсія Поклад

асистент кафедри італійської філології та перекладу

Маріупольського державного університету

Маріуполь, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО МЕТОДУ ВИВЧЕННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Останнім часом у систему освіти України інтенсивно впроваджуються нові інформаційні технології. Саме мультимедійні програми представляють собою джерело здобуття знань студентами ВНЗ і загалом всіх тих, хто має бажання опанувати іноземну мову. Застосування Інтернет-ресурсів у ході навчального процесу виступає каталізатором прояву індивідуальної активності та реалізації творчих потенціалів кожного студента, а також пришвидшує процес подачі навчального матеріалу у рамках одного заняття.

Актуальність застосування мультимедійних методів навчання полягає у можливості часткової або повної заміни класичних методів навчання, а саме словесних, наочних та практичних. Впровадження мультимедійних засобів передбачає оновлення педагогічного процесу та сприяє розвитку професійної активності викладачів іноземних мов.

Під мультимедійними методами навчання розуміються сучасні технології інтегрованого представлення всіх видів інформації (звукової зорової, відео, графічної, текстової), представлені у цифровому форматі на електронних носіях у вигляді електронного документу або презентації, що відтворюються за допомогою комп'ютера або проявляється на екрані за допомогою мультимедійного проектору та відповідного мультимедійного обладнання.

Мультимедіа дають можливість ефективніше сприймати і переробляти надану викладачем навчальну інформацію, створюючи схожі до реальності ситуації міжкультурного спілкування, що значно підвищує ефективність навчання [2, с. 246].

Відокремлюють такі засоби мультимедійного навчання як: мультимедійна презентація, слайд-шоу, електронні on-line словники, навчальні фільми та аудіо вправи з іноземної мови [1].

Слід зазначити, що в останні роки інтенсивно розробляється програмне забезпечення для вивчення італійської мови, створене відповідно до різного рівня підготовки. Так, використовуючи Інтернет-ресурси, які знаходяться у вільному доступі, викладач урізноманітнює подачу навчального матеріалу, прискорюючи за допомогою наочності його виклад.

Наочним прикладом ефективності сучасних мультимедійних технологій у рамках навчального процесу є функціонуючі у мережі навчальні програми, спрямовані на поступове вивчення італійської мови.

Прикладом такої програми є мультимедійна розробка «Talk to me – Італійська». Програма включає в себе реалізацію діалогів з використанням різноманітної лексики за рівнем складності. Також передбачена система перевірки контролю засвоєних знань за допомогою вправ на закріплення отриманих знань після кожного навчального блоку. Програма включає в себе аудіо-лінгвальні елементи направлені на коректну постановку та відпрацювання вимови. Особливостями програми є: впровадження інтерактивних діалогів, системи розпізнавання мовлення з подальшою її візуалізацією, знайомство з артикуляцією за допомогою анімованих відеороликів. Пропонується два рівня підготовки: для починаючих та для вже досвідчених. Перший рівень передбачає знайомство з мовою, її вимовними особливостями, представлення мінімального лексичного матеріалу. Другий рівень має на меті вдосконалення вимови і поповнення словникового запасу.

Іншим прикладом ефективності мультимедійного методу навчання є розроблена навчальна програма з італійської мови «Вчіть слова. Італійська»

Програма допомагає освоїти базовий набір фраз і слів італійської мови, сприяє розвитку розуміння мови на слух, а також поліпшити навички вимови. Навчання відбувається за допомогою карток зі стійкими виразами та словами, що представляє собою один з ефективних способів довгострокового запам'ятовування. Взаємодія високоякісної графіки з 3-D інноваціями, текстового матеріалу і аудіо бази сприяє активізації зацікавленості в учня.

Навчальна програма з італійської мови має такі особливості: активне використання флеш-карток, передбачення системи перевірки якості знань у вигляді ігор (знаходження картинок, гра на час), використовуючи мікрофон представляється можливість проаналізувати власну вимову у порівнянні з вимовою носія мови.

Тож, можна зазначити, що наведені вище програми представляють собою потужну навчально-матеріальну базу, що слугує викладачеві у розробці конспектів лекційного та практичного матеріалу, ураховуючи особливості різних аспектів іноземної мови, та безперечно допомагає зацікавити сучасну молодь у розвитку міжкультурного діалогу.

Отже, сучасні методи навчання, а саме мультимедійні, завдяки поєднанню звуку, анімації, графіки, зображення відкривають для студентів нові можливості для реалізації власного потенціалу та вивчення іноземної мови, та відкривають для викладачів іноземних мов додаткові дидактичні можливості в опрацюванні та підготовці цікавого навчального матеріалу.

Література

1. Молянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования): моногр. / О. Г. Молянинова. – Красноярск: Изд. КрасГУ. 2002. – 300 с.
2. Угольков В. В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе [Електронний ресурс] / В. В. Угольков. – Режим доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua>

3. Навчальна програма «Вчіть слова. Італійська». Режим доступу:
<http://www.movi.com.ua/obuchajuchi-programi-po-italianskiy-movi-skachati/456-programa-vchit-slova-italianska>

4. Навчальна програма «Talk to me – Італійська» Режим доступу:
<http://www.movi.com.ua/obuchajuchi-programi-po-italianskiy-movi-skachati/457-program-talk-to-me-italianska>

Єлизавета Стасенко

студентка I р.н. ОС «Магістр», спеціальності «Переклад (італійська)»

Маріупольського державного університету

Маріуполь, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ ПРИ НАВЧАННІ ІТАЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У сучасному світі Інтернет став найдешевшим й найпопулярнішим джерелом автентичної інформації. Там можливо знайти текстову, графічну й звукову інформацію іноземною мовою. До головних переваг Інтернету відносяться:

- переписка у соціальних мережах із носіями мови, чи з тими хто вивчає італійську мову як іноземну в інших країнах. Завдяки цьому студенти мають можливість познайомитися із сучасною «живою» мовою та з культурою Італії та інших країн;
- участь у інтернет-конкурсах, олімпіадах різного рівня. Такі заходи дають об'єктивну оцінку знанням, завдяки чому студенти можуть самі побачити свої слабкі та сильні місця;
- безкоштовна публікація творчих робіт студентів, а це є безперечним плюсом для майбутнього працевлаштування;
- оволодіння методикою самоосвіти через дистанційне навчання.

Спілкування у режимі он-лайн з іноземцями змінює відношення студентів до іноземної мови: з навчального предмету він перетворюється на реальний засіб спілкування. А згодом починає грати велику роль у мотивації до вивчення італійської мови. Під час навчання студенти можуть користуватися електронними посібниками, словниками, програмами-перекладачами, спілкуватися в чатах, на форумах, у соціальних мережах тощо. Інтернет зробив можливим використання дистанційних форм навчання, що засновуються на принципі самостійного навчання студента. Це дає можливість викладачам впроваджувати інтерактивні технології викладання матеріалу, а студентам – обирати час і місце навчання, при цьому підвищуючи їх творчий й інтелектуальний потенціал за рахунок прагнення до знань, розвитку самоорганізації та вміння працювати із різноманітними комп'ютерними програмами.

Інтернет – прекрасний спосіб отримати інформацію про останні події у світі, він допоможе підібрати ті чи інші автентичні матеріали для читання чи аудіювання по досліджуваній темі усного мовлення. До того ж існує безліч навчальних відео, які імітують повсякденні ситуації італійською мовою, що дозволяє познайомитися й з екстралінгвістичними засобами спілкування, які використовують італійці під час розмови (типу жести, постава, міміка).

Наразі поширюється використання на заняттях он-лайн щоденників чи блогів. Блог – це особистий веб-сайт, який оформлений у вигляді журналу чи щоденнику. Кожну запис датовано, записи відображаються на веб-сторінці у зворотному хронологічному порядку. Хоча блоги розглядаються, як правило, як особисті щоденники, в них висвітлюються найрізноманітніші теми. Більшість користувачів мережі Інтернет люблять вести блоги, описуючи справи на роботі, захоплення, соціальні і політичні проблеми. В цілому, блог – творчість однієї людини, хоча останнім часом стали популярними групові блоги. Такі сайти загальнодоступні й передбачають дискусії, обговорення відвідувачами блогу розміщених матеріалів. Часто такі записи супроводжуються відео та фотоматеріалами. Прийом використання блогів на уроках італійської мови

дозволяє поринути у мовне середовище, ближче познайомитись з італійськими реаліями, італійським менталітетом та пізнати особливості італійської дійсності.

Література

1. Щипачева Д. С. Использование интернета и блог-ресурсов при обучении иностранному языку [Електронний ресурс] / Д. С. Щипачева. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1204>

Ганна Трифонова

доцент кафедри італійської філології та перекладу

Маріупольського державного університету

Маріуполь, Україна

ПЕРШОРЯДНІ ТРУДНОЩІ В ОПАНУВАННІ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМЦЯМИ

Сучасна італійська мова характеризується низкою особливостей, які стають перепонами для іноземців слов'янського походження на шляху оволодіння навичками розуміння, говоріння, коректного написання.

Серед них слід зазначити, по-перше, важливу роль голосних звуків у формуванні складу та закінчення майже всіх слів голосною, яка у ненаголошеній позиції не змінює вимови й промовляється чітко з дотриманням правил артикуляції.

По-друге, в італійській мові наголос вільний. Ми можемо спостерігати, що здебільшого він падає на передостанній склад, проте це спостереження не є обов'язковим правилом, оскільки існують слова типу: *città, schiavitù, compito, fragola, tavola ecc.*

Особливістю італійської мови є механізм формування зменшувально-пестливих або зневажливих іменників, або тих, що передають відтінок великого розміру за допомогою специфічних суфіксів, закономірності використання яких

можна тільки запам'ятати, а форми слід не плутати з формами звичайних іменників. Наприклад, *postino* – це не маленьке місце, а поштар, а *lampona* – це не велика блискавка, а малина.

В італійській мові при формуванні вербальних часових форм не обов'язково вживати власні займенники в якості підмета. Наприклад, *mangio, scriviamo, leggono* замість *io mangio, noi scriviamo, loro leggono*. Цікавою особливістю є наявність дієслів типу *piovere, nevicare* ecc.. Фразу йде дощ / йде сніг ми маємо перекладати *piove / nevicca* без додавання підмета. Пор., англ. *it rains*.

Характеристикою італійської мови є утворення словосполучень за схемою: артикль – іменник – прикметник. Лише в окремих випадках прикметник може передувати іменнику, проте тоді змінюється його значення (з прямого на переносне). Напр., *un amico vecchio* (старий за віком) *un vecchio amico* (давній). В українській мові, на відміну, прикметникове словосполучення утворюється за зворотною схемою: прикметник (означення) іменник. Наприклад, пор. *мамина книга, червоні квіти; il libro di mamma, i fiori rossi*.

Проблемним моментом є опанування правил використання артиклів (означеного та неозначеного) в італійській мові, оскільки цієї частини мови в українській мові зокрема та в слов'янських мовах загалом немає. Навіть у царині італійської мови, серед носіїв, існують нестабільні й неузгоджені моменти, що стосуються вживання артиклів. Наприклад, у північній Італії часто використовують означений артикль перед власними іменниками на позначення імені особи. Наприклад, *Ho visto l'Alberto*. Проте це регіональні особливості, які не фіксуються в межах стандартизованої італійської літературної мови. Згідно з правилами граматики, артикль перед власними іменами вживається, коли мова йде про відомих осіб. Наприклад, *il Manzoni*.

В італійській мові відносно вільний порядок слів у висловлюванні. Наприклад, *Claudio ha detto = Ha detto Claudio; Il mese prossimo Marco verrà a Milano = A Milano Marco verrà il mese prossimo = A Milano il mese prossimo verrà Marco*.

Наявність двох родових форм іменних частин мови (жіночої та чоловічої), які часто не співпадають зі значеннєвими еквівалентами в українській мові, викликає чимало питань. Наприклад, *il libro* (чоловічий рід), *книга* (жіночий рід); *la sedia* (жіночий рід), *стілець* (чоловічий рід). Нестабільною нормою італійської мови є особливості утворення жіночого роду окремих професій типу: *presidente, ministro, architetto, deputato, vigile, senatore, giudice, medico, avvocato, poliziotto, questore, magistrato, cancelliere, sindaco, notaio ecc.*, оскільки упродовж тривалого періоду ці посади обіймали лише чоловіки і необхідність вживання правильної форми жіночого роду виникла відносно нещодавно. У деяких випадках граматичну форму чоловічого роду вживають на позначення професії жіночого роду (наприклад, *avvocato*). В інших пропонують форми типу *avvocata, avvocatessa, donna avvocato*.

Суперечливе питання стосується граматичної та значеннєвої відповідності в реченнях, у яких присутні іменники на позначення групи (певної кількості) людей (*gente, gruppo di, parte di, serie di ecc.*). Відповідно до правил граматики дієслова мають узгоджуватись із підметом за зразком форми третьої особи однини. Наприклад, *Un gruppo di studenti ha imparato una regola nuova. Alla festa c'era una decina di persone*). Але за значенням висловлювання дієслово має узгоджуватись із підметом за формою третьої особи множини. Наприклад, *Un gruppo di studenti hanno imparato una regola nuova. Alla festa c'erano una decina di persone*.

У галузі морфології існує невизначеність щодо вибору й вживання особових займенників третьої особи однини й множини. Наприклад, *egli/lui/esso; ella/lei/essa; essi, esse/loro*. Наразі займенник *egli* вживається рідше й зустрічається в офіційних текстах на позначення лише особи чоловічого роду. *Lui* зустрічається в усіх різновидах італійської мови (формальному та неформальному) та позначає як особу, так і тварину чоловічої статі. У свою чергу *esso* вказує на тварину або річ чоловічого роду. У сучасній італійській мові *esso* використовується вкрай рідко й зазвичай за змістом відповідає вказівному займеннику *quello*. Відповідник жіночого роду *ella* дуже рідко

зустрічається в сучасній італійській мові, навіть у письмових текстах. Найчастіше використовується *lei* на позначення осіб та тварин жіночої статі. У письмовій мові присутній займенник *essa*, що може замінити *quella*.

У сучасній італійській граматиці вимальовується тенденція використовувати займенникову форму *gli* не лише на позначення *a lui*, але й стосовно *a lei* та *a loro* замість *le* та *(a) loro*. Наприклад, *Ho visto Mario e gli ho parlato. Ho visto Clara e gli ho parlato. Ho visto Mario e Clara e gli ho parlato.* Наразі в стандартизованій італійській мові немає норми щодо заміни *a lei* на *gli* замість *le*. Такі випадки вважають розмовними або діалектними. Але форма *gli* на заміщення *a loro* фіксується граматичними нормами як у розмовній, так і в письмовій італійській мові.

Особливістю італійської мови є використання ввічливого звертання й спілкування, що передбачає вживання займенника *lei*. Проте у сучасному суспільстві активно поширюється мода використовувати звертання на *tu* навіть у формальних контекстах, коли між собою спілкуються не знайомі колеги, члени тієї ж самої спільноти.

Ще одним цікавим і водночас складним для розуміння аспектом сучасної італійської мови є існування двох паралельних та подекуди взаємозамінних форм *qui*, *qua* та *lì*, *là*. Часто на Півночі Італії вказівні займенники *questo* та *quello* в розмовній мові посилюються за допомогою *qui*, *qua* та *lì*, *là*. Наприклад, *Ti piace quel ragazzo lì? No, io preferisco questo qui.* Форма *ciò*, зафіксована нормами письмової формальної італійської мови, у розмовній мові замінюється за допомогою використання певної кількості інших форм: *questo*, *quello*, *questa cosa*, *quella cosa*, *ci*, *ne*, *lo*. Наприклад, *Questo non mi conviene = ciò non mi conviene. Me ne occupo io = di ciò mi occupo io. Questa cosa non è possibile = ciò non è possibile. Non ci credo = Non credo a ciò. Non ci penso = Non penso a ciò.*

Широкий спектр проблем викликає розгалуженість часових вербальних форм у італійській мові. В українській мові фіксується абсолютна система часів дієслів (минулий, теперішній, майбутній час). В італійській мові, на відміну від

української, система часів відносна. Проте навіть італійські часові форми тяжіють до спрощення. Наприклад, в практичному використанні більше не існує пасивного залугу Trapassato Remoto (*io fui stato ascoltato*). У розмовній італійській мові теперішній час Presente Indicativo може замінювати майбутній час Futuro, якщо мова йде про заплановану дію відповідно до розкладу, графіка. Наприклад, *Domani è il tuo primo giorno a scuola*. Також теперішній час можна використовувати на місці наказового способу дієслів. Наприклад, *Adesso basta: la chiami al telefono e ne parli e ti scusi con lei*.

У розмовній італійській мові час Passato Remoto все частіше поступається часу Passato Prossimo. На Півночі Італії взагалі не вживають Passato Remoto, навіть коли мова йде про події, хронологічно віддалені від моменту мовлення або ті, що викликають негативні почуття. Також Passato Prossimo вживається на місці Futuro Anteriore. Наприклад, *Appena ho finito questo lavoro me ne vado in vacanza*. У розмовній італійській мові час Imperfetto Indicativo вживається на позначення умовного способу дієслів на місці Condizionale Composto та Congiuntivo Trapassato. Наприклад, *Se sapevo, non venivo. Se me lo chiedevi, venivo prima*. Труднощі викликає взагалі розуміння та особливості використання в італійській мові Modo Congiuntivo після дієслів, іменників та прикметників, що виражають особисті думки, ставлення. Самі носії італійської мови іноді ігнорують форми Congiuntivo, замінюючи їх дієсловами дійсного способу. Наприклад, замість *Ho idea che Franca abbia fatto tardi* вживають *Ho idea che Franca ha fatto tardi*.

Особливою рисою італійської мови є явище репризи з метою логічного наголошення прямого додатка. Наприклад, *La pizza, la offrirà Mario*.

Таким чином, основні труднощі в опануванні сучасної італійської мови пов'язані з неусталеними процесами всередині італійського мовного середовища, впливом діалектів і регіональних мовних особливостей та їх змішуванням з нормами стандарту, а також тенденцією до спрощення складних часових форм у розмовній площині і їх фіксацією в нормах італійської стандартизованої мови.

Література

1. Consulenza linguistica // Accademia della Crusca [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica> .
2. Patota G. Percorso Italia / G. Patota, N. Romanelli. – Novara: De Agostini Scuola SpA, 2013. – 111 p.

