

Il profilo del seminarista apprendente di italiano L2

Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma

Annalisa Di Salvatore

Abstract In the teaching of Italian as a second language, the 'learning seminarian', within the larger category of the learning clergy, has a specific profile as for his characteristics, his communication needs, his motivations to study the Italian language and the peculiarities of the learning situation. These features emerged from the Italian language courses for seminarians at the Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum of Rome during the academic years 2010 and 2011. The Italian courses that are held at the Collegium are intended to guide the students, which are absolute beginners at their arrival, to achieve a linguistic and communicative competence at least at level B1, the minimum requirement for the admission at the Pontifical Gregorian University.

Sommario 1. La didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa cattolica. — 2. Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma. — 2.1. Specificità dell'istituzione: Modalità di ammissione degli studenti e caratteristiche del percorso formativo. — 2.2. Analisi della situazione: Il profilo degli apprendenti. — 2.3. Tipologia e obiettivi del corso. — 2.4. La situazione di apprendimento: Peculiarità e problematiche. — 2.5. I risultati di un sondaggio. — 2.6. Dinamiche interattive della classe e strategie didattiche. — 2.6.1. Sfruttamento dell'apprendimento cooperativo. — 2.6.2. Sviluppo delle abilità interattive. — 2.7. Quale italiano? Varietà linguistiche e implicazioni didattiche. — 3. Conclusioni e prospettive.

1 La didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa cattolica

Il complesso rapporto tra la lingua italiana e la Chiesa cattolica sembra non essere ancora oggetto di studi particolarmente numerosi e approfonditi, malgrado l'importanza crescente che il fenomeno sta acquisendo nell'insegnamento dell'italiano a religiosi in Italia.¹

1 Solo l'ultimo decennio ha visto una prima fioritura di studi specifici sulla didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa cattolica: Ronzitti 2004; Diadori, Ronzitti 2005; Masciello 2005; Di Salvatore 2012; Balmas 2012a, 2012b. Per quanto riguarda invece la pubblicazione di materiali didattici specificamente rivolti al profilo si segnalano Furnò 1999; Balboni, Torresan 2003; Chiuchì 2007. Per approfondimenti sul tema generale dei rapporti tra lingue e Chiesa cattolica cfr. Coletti 1983; Maraschio, Matarrese 1998.

D'altra parte, in un recente studio sull'argomento si legge che «non è rintracciabile alcun documento recente pubblicato dalla Santa Sede in cui si dichiara e si codifichi in modo esplicito l'ufficialità di una o più lingue nell'ambito della Chiesa cattolica» (Rossi, Wank 2011, p. 115).

Tuttavia, come ha opportunamente rilevato Balmas (2012a), la richiesta sempre maggiore di corsi di italiano da parte dei religiosi determina la necessità di maggiore attenzione da parte di studiosi e docenti.

Dalla lettura dei dati dell'ultimo *Dossier statistico* sull'immigrazione (Caritas-Migrantes 2011) emerge come sia in aumento il numero dei sacerdoti stranieri in Italia e si avvii a raggiungere la quota del 10%. Nel suo intervento pubblicato su *Vatican Insider* del quotidiano «La Stampa» (10 gennaio 2012), il direttore generale di Migrantes, monsignor Giancarlo Perego, ha ricordato che in Italia i sacerdoti immigrati sono 2.300 su un totale di circa 33.000.²

Non è possibile, invece, stabilire con esattezza il numero dei seminaristi stranieri, cioè dei giovani candidati alla carriera ecclesiastica che vengono in Italia per compiere studi di teologia. In base a quanto emerso da alcuni incontri con i responsabili della Fondazione Migrantes a Roma (gennaio 2012), sembrerebbe che questa abbia già proposto di condurre indagini sistematiche e di realizzare una mappatura perlomeno sul territorio di Roma, ma in effetti si tratta di iniziative ancora allo stato embrionale, di cui piuttosto si segnala l'opportunità. Tuttavia, questi giovani studenti affollano le numerose università pontificie romane, le quali richiedono generalmente agli iscritti stranieri una competenza in italiano verificata attraverso un test d'ingresso.³

Un caso speciale nell'ambito delle questioni linguistiche della Chiesa cattolica, poi, viene occupato dal Vaticano: sebbene gli atti ufficiali vengano redatti in latino, l'italiano è la lingua ufficiale, nonché quella veicolare più corrente, soprattutto in seguito al ruolo determinante che Giovanni Paolo II ha avuto nel processo di trasformazione del volto linguistico della Chiesa cattolica (cfr. Diadori, Ronzitti 2005).

Con quali strumenti, dunque, e in quali specifici contesti formativi imparano l'italiano i religiosi, e in particolare i seminaristi stranieri di area cattolica che ogni anno affluiscono nella capitale, sede di decine di Atenei Pontifici e Collegi Pontifici Internazionali nei quali l'italiano è lingua uffi-

2 Per un approfondimento sulla situazione nell'area romano-laziale si veda Pittau 2010, in cui i dati riportati sono però aggiornati al maggio 2010.

3 Due esempi facilmente rintracciabili nel web: *Regolamento generale* della Pontificia Università Gregoriana, art. 84 (http://www.unigre.it/Univ/documenti/091006_PUG_regolamento_generale_it.pdf); *Kalendarium* della Pontificia Università Urbaniana, *Informazioni generali - Iscrizioni*, 5n (<http://iscrizioni.urbaniana.edu/Kalendarium/Informazioni%20Generali/Iscrizion.aspx>).

ziale della comunicazione accademica, accanto all'inglese, al francese, al tedesco e allo spagnolo?

La presente ricerca si propone di contribuire a richiamare l'attenzione su un fenomeno che merita di essere approfondito, dal momento che l'interesse sempre maggiore della Chiesa cattolica di rispondere con azioni pianificate alla richiesta di formazione in italiano dei suoi funzionari stranieri in Italia rivela la presenza di un concreto bisogno che dovrebbe incontrare l'offerta mirata da parte di quanti si occupano di insegnamento dell'italiano L2.

2 Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma

Il Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum (d'ora in poi, adottando la sigla in uso negli stessi ambienti pontifici, CGU) è un'antica istituzione di ordine gesuita che ha sede nel cuore di Roma, a due passi dal Palazzo Barberini, ed è gemellata con la Pontificia Università Gregoriana, presso la quale i seminaristi del CGU, una volta arrivati a Roma, si iscrivono per compiere i loro studi in teologia e in filosofia. Nato nel 1552 come Collegium Germanicum in collaborazione con Ignazio di Loyola, noto fondatore della Compagnia di Gesù, il Collegio era inizialmente destinato alla formazione di seminaristi di lingua tedesca, ma venne successivamente unito al Collegium Hungaricum, pervenendo nel tempo a quella che è la sua struttura attuale.

2.1 Specificità dell'istituzione. Modalità di ammissione degli studenti e caratteristiche del percorso formativo

Secondo quanto stabilito dai *Documenti di fondazione* del XVI secolo, al CGU vengono ammessi solo seminaristi provenienti dai paesi dell'Europa centrale e settentrionale, e da alcuni paesi dell'Europa centro-orientale. La scelta di andare a Roma per un periodo di studi più o meno lungo non è affidata al seminarista: i candidati vengono scelti dal vescovo della diocesi di appartenenza o dal loro rettore del seminario e i loro nomi vengono proposti al rettore del CGU. L'ammissione è dunque possibile solo per i seminaristi di una diocesi che vengano individuati, selezionati e presentati dai loro responsabili (cfr. <http://www.cgu.it/index.php/it/kolleg/aufnahme>).

Una volta ammesso al CGU il seminarista deve innanzitutto concludere a Roma il ciclo di Teologia con il «Baccellierato», di durata triennale, presso la Pontificia Università Gregoriana. Per potersi immatricolare alla Gregoriana, gli studenti devono presentare un attestato di frequenza di un corso



Figure 1 e 2.
Il Pontificum Collegium
Germanicum et
Hungaricum, ingresso e
cortile interno.
Foto concesse dal
Pontificum Collegium
Germanicum et
Hungaricum.

di lingua italiana di durata non inferiore a 5 settimane (100 ore) rilasciato dall'Ente presso il quale è stato seguito e, per essere infine ammessi all'università, devono superare un test di lingua.

Il CGU promuove e organizza dunque ogni anno un corso intensivo per i propri seminaristi, allo scopo di metterli in condizione di affrontare il test e i primi momenti della vita in Italia.

Alla strutturazione di un'offerta linguistica ben articolata, finalizzata a precisi obiettivi e affidata a docenti di italiano L2 con una formazione specifica, l'istituzione è pervenuta grosso modo solo nell'ultimo decennio, e più esattamente a seguito della decisione della Pontificia Università Gregoriana di predisporre un test di lingua italiana per gli studenti stranieri.⁴

2.2 Analisi della situazione. Il profilo degli apprendenti

I seminaristi del CGU sono giovani adulti di età compresa tra i 20 e i 33 anni, di madrelingua prevalentemente tedesca, croata e ungherese (con alcune ridotte presenze scandinave), particolarmente abituati allo studio, di cui quello delle lingue straniere costituisce forse uno degli aspetti più significativi. Tutti, inoltre, sono legati al paradigma delle lingue classiche - latino per tutti, greco per molti, ebraico per alcuni - e hanno una formazione almeno iniziale in teologia e in filosofia, rispondendo dunque a un profilo che, sebbene condivida con quello dell'apprendente religioso i tratti principali, non è forse ancora sufficientemente individuato e descritto nella recente letteratura glottodidattica, soprattutto riguardo ai suoi bisogni comunicativi e alle conseguenti azioni didattiche possibili, che lo caratterizzano ulteriormente rispetto ad altri apprendenti religiosi come, ad esempio, sacerdoti e suore.

Nelle tabelle 1 e 2 è fotografato il profilo degli studenti che hanno frequentato il corso di italiano nel 2010 e nel 2011. I dati sono relativi all'età, alla provenienza, agli studi universitari di teologia («teo») e di filosofia («fil») compiuti fino al momento dell'arrivo in Italia, alla lingua madre («L1») e alle lingue straniere («L2») conosciute al momento dell'inizio del corso di italiano. Per il momento, ed esclusivamente in relazione ai dati presentati nelle tabelle, con L2 intendiamo la lingua o le lingue che l'individuo impara dopo che si è stabilizzata la prima, indipendentemente dal contesto di apprendimento, secondo i criteri della cronologia, della competenza e dell'uso che differenziano la L2 dalla L1 (cfr. Bettoni 2008).

4 È possibile leggere il testo integrale dell'intervista a P. Franz Meures SJ, rettore del CGU dal 2005 al 2011, in Di Salvatore 2012, pp. 93-101.

Tabella 1

Profilo studenti corso 2010

N.	Età	Provenienza	Studi universitari	L1	L2
1	22	Germania	fil/teo, 3 anni (di cui 1 a Gerusalemme)	tedesco	inglese, francese
2	22	Romania	teo/fil, 3 anni	ungherese	inglese, tedesco
3	20	Croazia	teo/fil, 2 anni	croato	tedesco, inglese
4	23	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco	inglese, francese
5	22	Romania	teo/fil, 3 anni	ungherese	inglese, tedesco
6	32	Danimarca	fil, 2 anni a Parigi; latino, 3 anni; master in Retorica	danese	inglese, francese, tedesco
7	23	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco	inglese, francese
8	22	Ungheria	teo/fil, 2 anni	ungherese	tedesco
9	25	Germania	teo/fil, 3 anni	tedesco	inglese, francese
10	22	Ungheria	teo/fil, 2 anni	ungherese	inglese, tedesco
11	26	Austria	teo/fil, 6 anni	tedesco	inglese, francese
12	21	Bosnia-Erzegovina	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, tedesco

Tabella 2

Profilo studenti corso 2011

N.	Età	Provenienza	Studi universitari	L1	L2
1	21	Bosnia-Erzegovina	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, tedesco
2	21	Croazia	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, tedesco
3	20	Croazia	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, tedesco
4	34	Finlandia	teo, 2 anni a Londra; laurea in teologia evangelica	finlandese	svedese, inglese, tedesco
5	23	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco	inglese, francese, spagnolo, greco
6	24	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco	spagnolo, inglese
7	21	Croazia	teo/fil, 2 anni	croato	inglese, spagnolo, tedesco
8	21	Ungheria	teo/fil, 2 anni	ungherese	inglese, tedesco, italiano
9	26	Germania	teo/fil, 2 anni; medicina, 3 anni	tedesco	inglese, francese
10	23	Germania	teo/fil, 2 anni	tedesco-polacco*	inglese
11	25	Bosnia-Erzegovina	teo/fil, 2 anni	croato	inglese
12	21	Croazia	teo/fil, 3 anni	croato	inglese, tedesco, italiano

* Lo studente n. 10 della tabella 2 ha genitori polacchi emigrati in Germania. Dichiara il polacco come lingua parlata in casa e il tedesco come lingua parlata in tutte le altre situazioni.

Come si vede, i dati relativi al livello di istruzione e alla competenza in altre lingue straniere contribuiscono ad avvalorare l'ipotesi generale, suggerita da Ronzitti (2004) e da Diadori, Ronzitti (2005), di un pubblico dal profilo linguistico e culturale alto.

Generalmente, prima dell'arrivo in Italia, quasi nessuno frequenta un corso di italiano nel proprio paese e la competenza è un livello di principiante (la presenza, nel gruppo del 2011, di due studenti con una competenza in italiano, lingua studiata al liceo, costituisce un'eccezione rispetto ai profili consueti del CGU). Si tratta, tuttavia, di un livello principiante con peculiarità da osservare: europei, abituati alla mobilità, educati allo studio e alla lettura delle Sacre Scritture, in alcuni casi già competenti in un'altra lingua neolatina, particolarmente sensibili al plurilinguismo, allenati ad adattarsi con facilità ad ogni nuova situazione di apprendimento e, infine, favoriti dalla giovane età e dagli studi universitari, i seminaristi del CGU sono in grado fin dai primi momenti del corso di orientarsi nella comprensione di brevi testi scritti senza eccessiva difficoltà e, soprattutto, di processare rapidamente la lingua nei momenti di riflessione deduttiva della lezione.

A mancare sono, come è ovvio, le abilità orali e sono queste a richiedere i maggiori sforzi, soprattutto per la particolare situazione di apprendimento, alla quale saranno dedicate le opportune considerazioni (cfr 2.4).

Completiamo il quadro delle caratteristiche con una serie di informazioni, non meno rilevanti per la loro ricaduta didattica, sulle personalità del gruppo. I seminaristi del CGU accedono alla realtà pontificia romana a seguito di una selezione che il Collegio garantisce essere piuttosto rigorosa e che avviene non solo dopo l'ovvia indagine sull'aspirazione vocazionale ma anche e soprattutto sulla base di requisiti di merito, in termini di risultati ottenuti negli studi nel proprio paese. Dopo essere stato individuato dal vescovo della diocesi di appartenenza o dal rettore del proprio seminario d'origine, il candidato deve infine ottenere anche la conferma del rettore del CGU a Roma, decisiva per l'ammissione al Collegio. L'abitudine al successo personale, unitamente alla tendenza a un approccio decisamente ambizioso in campo formativo e intellettuale, è una caratteristica, comune a tutto il gruppo, che in parte influenza anche l'esperienza di apprendimento linguistico, in quanto gli obiettivi che lo studente si pone con se stesso non riguardano esclusivamente il superamento del test di lingua alla Gregoriana, ma anche l'ambizione a raggiungere un livello elevato nella propria capacità espressiva. Se da una parte queste caratteristiche hanno come effetto un atteggiamento di grande determinazione rispetto all'esperienza del corso di lingua da frequentare, dall'altra rischiano spesso di creare un considerevole grado di tensione emotiva controproducente, che l'insegnante ha la responsabilità di monitorare e mantenere a livelli accettabili. Non è del resto necessario insistere sulle ragioni, sempre valide ed efficaci, dell'ipotesi

del 'filtro affettivo' che interessa il processo di acquisizione linguistica (cfr. Krashen 1981).

Riguardo alle motivazioni allo studio dell'italiano e i bisogni comunicativi di questo profilo, Masciello 2005 e, con specifico riferimento al seminarista nell'ambito della più ampia categoria dell'apprendente religioso, Balmas 2012a hanno già provveduto a fornire un quadro.

Ricavando i dati da questi due studi e integrandoli con i nostri a disposizione, il profilo è così individuato:

Tabella 3

Profilo seminarista		
Caratteristiche	Motivazioni	Bisogni
- Età: 20-35 anni	- Frequenza di corsi universitari in Italia per un periodo relativamente lungo (almeno 3 anni)	- Sviluppo, nel breve periodo, delle abilità linguistiche
- Livello di istruzione: studente universitario di teologia e filosofia con una formazione iniziale già avvenuta nel proprio paese	- Conseguimento di un titolo di studio presso una università pontificia	- Buona pronuncia nella lettura
- Conoscenza delle lingue classiche		- Saper ripetere e commentare le Sacre Scritture
- Competenza in almeno due lingue straniere (soprattutto inglese e francese)		- Dialogo con la comunità di inserimento e conoscenza del tessuto sociale
- Elevato livello culturale		
- Vita in comunità internazionali caratterizzate da un certo grado di chiusura verso l'esterno		

2.3 Tipologia e obiettivi del corso

Il corso intensivo di italiano si svolge in un periodo di poco più di 5 settimane tra la metà di agosto e la fine di settembre, per una durata complessiva di 170 ore, di cui 108 svolte in maniera collettiva e articolate in incontri quotidiani di 4 ore, e 62, svolte nel pomeriggio, dedicate a incontri

individuali e in piccoli gruppi stabiliti sulla base delle specifiche necessità che via via emergono durante il corso, monitorato attraverso test di verifica in itinere a cadenza settimanale (ogni venerdì). Agli incontri pomeridiani, inoltre, è riservata l'assistenza alle attività di lettura ad alta voce e di commento alle Sacre Scritture, compiti che i seminaristi sono chiamati a svolgere a brevissima distanza dal loro arrivo in Italia. Durante il corso, infine, l'istituzione affida all'insegnante anche la cura del «Cineforum», parte del programma delle attività culturali del Collegio che prevede la proiezione di film italiani (in lingua originale e con sottotitoli italiani) una sera alla settimana.

Obiettivo del corso è il raggiungimento di una competenza corrispondente almeno al livello B1, livello richiesto dal test di italiano previsto dalla Pontificia Università Gregoriana per l'ammissione degli studenti stranieri. Il test si tiene nel mese di novembre e, una seconda volta per coloro che non lo abbiano superato al primo turno, nel mese di marzo. Il mancato superamento del test non ha ripercussioni sulla validità dell'immatricolazione e dell'iscrizione all'anno in corso, compresa la possibilità di sostenere gli esami del proprio semestre di studi, tuttavia il superamento è necessario per l'iscrizione all'anno accademico successivo. Gli studenti del CGU sostengono quindi il test a novembre, un mese e mezzo dopo la fine del corso. Nell'intervallo di tempo tra il corso e il test le competenze e le abilità acquisite vengono rinforzate attraverso un breve ciclo di incontri (circa 2-3 ore alla settimana). In questa seconda fase gli studenti non fruiscono di un vero e proprio corso, ma di un supporto fornito dal personale dell'istituzione, di madrelingua italiana, che offre la propria disponibilità a piccoli gruppi o a singoli, suddivisi sulla base delle indicazioni lasciate dall'insegnante alla fine del corso, al quale viene affidata la responsabilità della formazione iniziale in L2.

2.4 La situazione di apprendimento: Peculiarità e problematiche

Osservando i dati presentati nelle tabelle 1 e 2, soprattutto quelli relativi all'età e al livello di istruzione, si potrebbe a prima vista commettere l'errore di assimilare il profilo in esame a quello, ben individuato in letteratura, dello studente universitario (cfr. Balboni 2002, Lo Duca 2006).

Si tratta, invece, di un profilo completamente differente, che con lo studente universitario condivide esclusivamente la giovane età e un piano di studio. Si provi a immaginare, per esempio, il caso di uno studente Erasmus - confronto efficace, relativamente al CGU, anche per la condivisione dell'appartenenza europea. Lo studente Erasmus si trova a interagire quotidianamente con parlanti nativi anche al di fuori dell'ambiente universitario, in situazioni pratiche legate alla vita quotidiana: fare la spesa, andare all'ufficio postale, andare in farmacia o fare una visita medica, trattare con



Figura 3.
La Villa di San Pastore.
Foto concessa dal
Pontificium Collegium
Germanicum et
Hungaricum.

proprietari di appartamenti per l'affitto di una stanza, interagire con eventuali coinquilini italiani, con le figure amministrative dell'università, cercare un 'lavoretto', orientarsi nella città e muoversi con i mezzi pubblici.

Tutte queste situazioni sono completamente estranee allo studente seminarista, che vive in comunità e riceve da questa vitto, alloggio e assistenza. Ciò interessa la vita di tutti i seminaristi e, più in generale, di tutti i religiosi. Ma esaminiamo ancora più da vicino il caso preso in esame in questo articolo.

Il codice della socialità all'interno del CGU è il tedesco, lingua ufficiale della comunità che anche gli studenti di lingua non tedesca sono tenuti a parlare nelle occasioni pubbliche di scambi comunicativi con i propri pari e soprattutto con le figure istituzionali, tutte tedesche (rettore, prefetto agli studi, padre spirituale, ministro).

Per quanto riguarda invece i rapporti con la realtà esterna all'istituzione, vanno osservati degli aspetti che divengono addirittura fondamentali nelle scelte degli interventi didattici da attuare. Sebbene il CGU si trovi nel cuore di Roma, la sede del corso di italiano è tradizionalmente fissata nella Villa di San Pastore, residenza estiva del Collegio situata nella zona rurale di Galliciano nel Lazio, piccolo comune a trenta chilometri dalla capitale.

Qui, e non a Roma, gli studenti arrivano direttamente dai rispettivi paesi pochi giorni prima dell'inizio del corso e qui vivono per cinque settimane insieme ai responsabili dell'istituzione e all'insegnante di italiano, che alloggia a tempo pieno nella comunità nei giorni feriali. L'osservazione attenta del dato spaziale e delle condizioni di vita quotidiana suggerisce un'informazione che ha un suo peso e una ricaduta nell'esperienza didattica, incidendo in maniera sostanziale sulle soluzioni di lavoro. Gli studenti, durante il corso (e, in misura poco diversa, anche in seguito), non hanno contatti con l'esterno e, quindi, l'occasione di verificare la propria compe-

tenza nell'interazione con parlanti nativi, di verificare in itinere le prime personali ipotesi interlinguistiche e – aspetto non di poco conto per una buona tenuta della motivazione – di percepire l'effettiva spendibilità immediata, ai fini delle interazioni comunicative, di quanto quotidianamente appreso in classe.

In un ambiente di questo tipo la fondamentale distinzione, non solo terminologica ma soprattutto operativa, tra Lingua Seconda (L2) e Lingua Straniera (LS) viene in parte a confondersi: l'italiano costituisce la lingua della classe e, fuori dalla classe, della comunicazione con l'insegnante, la quale costituisce l'unico modello linguistico realmente disponibile. L'uscita dall'aula alla fine della lezione, per dedicarsi alle altre attività del giorno, sancisce, giustifica e legittima lo switching immediato verso il codice ritenuto, e di fatto, necessario per la sopravvivenza nella comunità. L'italiano, infine, è la lingua della prova che determina l'ammissione all'università ed è quindi estremamente importante per il proprio progetto di vita ma, al tempo stesso, poco determinante rispetto al raggiungimento dell'obiettivo formativo una volta superato il test, nei confronti del quale è avvertita semplicemente l'esigenza di 'studiare bene la grammatica'.

Le lezioni alla Pontificia Università Gregoriana, infatti, pur svolgendosi prevalentemente in italiano e richiedendo quindi una buona competenza perlomeno ricettiva, ammettono eventualmente l'uso delle altre quattro lingue ufficiali (inglese, francese, tedesco, spagnolo). Qualora il docente sia disponibile, poi, lo studente può decidere di sostenere gli esami in una lingua diversa dall'italiano e, allo stesso modo, può scegliere di elaborare e discutere in un'altra lingua l'elaborato finale del I ciclo («Baccellierato», di durata triennale), o la tesi conclusiva del II ciclo («Licenza», di durata biennale) o del III ciclo (Dottorato).⁵

Per quanto riguarda l'italiano in uso nelle lezioni, va inoltre osservato il carattere fortemente internazionale della Pontificia Università Gregoriana, come del resto delle altre realtà legate alla Santa Sede. Basterà l'esempio della Facoltà di Teologia, dove più del 70% dei docenti in servizio per l'anno accademico 2011/2012 è di origine straniera, con una competenza in italiano spesso inadeguata allo scopo. Docenti e studenti stranieri, dunque, condividono l'esperienza di apprendimento dell'italiano con l'ausilio costante dell'inglese, che resta la lingua franca della comunicazione accademica e di tutte le situazioni di difficoltà di intercomprensione.

Almeno nella fase iniziale del corso di italiano, e finché l'insegnante non stabilisce un contatto emotivo con la classe, la distanza psicologica dalla lingua target è ben più ampia di quella che si può osservare in un effettivo contesto di apprendimento L2.⁶

5 Cfr. Pontificia Università Gregoriana, *Ordo Anni Academici 2011/2012*.

6 Cfr. Ceracchi 2007 relativamente alle implicazioni psico-affettive dell'apprendimento lin-

Se assumiamo, come è bene fare, che la sostanziale differenza tra L2 e LS è individuabile nella dimensione spaziale e nell'utilizzo primario del codice per gli scambi comunicativi ordinari e quotidiani (Balboni 1994, 2002), allora per gli studenti del CGU, come del resto per molte altre realtà legate agli ambienti pontifici, l'italiano è una lingua che, pur appresa in Italia e dunque partecipante alla natura della L2, possiede in larga parte i tratti distintivi di una LS, per le caratteristiche dell'input, dell'output e dei tipi di interazione.

La conseguenza più ovvia e rilevante, da tenere presente quando si operi in queste realtà, è il notevole divario che si crea tra un sapere linguistico di tipo dichiarativo e un sapere di tipo procedurale.

Data l'impossibilità di sfruttare a pieno le opportunità offerte dai contesti di insegnamento/apprendimento dell'italiano L2, l'insegnante deve chiedersi in quali modalità alternative proporre una didattica **orientata all'azione**, incoraggiata dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), il cui approccio, vogliamo ricordarlo, «considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come 'attori sociali', vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione» (2.1).

2.5 I risultati di un sondaggio

Circa un anno dopo la fine del corso del 2010, con il consenso del rettore e del prefetto agli studi del CGU, ho predisposto un questionario con il principale obiettivo di raccogliere in forma schematica le considerazioni e le valutazioni degli studenti, giunti al termine del loro primo anno di studi alla Pontificia Università Gregoriana, rispetto alle difficoltà incontrate durante il corso di italiano a San Pastore e al rapporto percepito tra l'esperienza di apprendimento formale della lingua e l'esperienza maturata nel primo anno di vita in Italia. Il questionario, composto di 5 domande chiuse a scelta multipla e 2 domande aperte, è stato sottoposto all'attenzione del Collegio, il quale ha provveduto a somministrarlo agli studenti via e-mail. Gli studenti hanno compilato il questionario in completa autonomia e lo hanno rispedito per posta elettronica all'istituzione, la quale si è riservata di controllare i documenti prima di inoltrarli via e-mail.

guistico, ma soprattutto Tronconi 2011, p. 124, che anzi individua nella distanza psicologica tra lo studente e la lingua target uno dei caratteri della LS.

Questionario 2010

- 1 In quali situazioni prevedeva di usare l'italiano, **prima di frequentare il corso a San Pastore?** (Può dare più di una risposta).
- a Frequentare le lezioni all'università.
 - b Parlare con altri religiosi.
 - c Parlare con i giovani, religiosi e laici.
 - d Altro:
-
- 2 In quali situazioni ha effettivamente usato l'italiano, **dopo il corso a San Pastore?** (Risponda indicando le lettere della domanda n. 1).
-
- 3 In quale percentuale l'italiano è stato presente nei corsi che ha frequentato e negli esami che ha sostenuto all'università nell'anno accademico 2010/2011?
- a Meno del 50%.
 - b 50%.
 - c Più del 50%.
 - d Ho frequentato l'università interamente in italiano.
-
- 4 Se alla domanda n. 3 ha indicato la risposta a, b o c: in quali altre lingue ha frequentato i corsi e sostenuto gli esami all'università nell'anno accademico 2010/2011? (Le indichi nell'ordine di maggiore uso).
-
- 5 Secondo Lei, lo sviluppo di quali abilità è più importante nella Sua esperienza di apprendimento dell'italiano? (Può dare più di una risposta).
- a Ascoltare.
 - b Dialogare.
 - c Monologare - argomentare (scritto e orale).
 - d Prendere appunti.
 - e Leggere.
 - f Riassumere.
 - g Tradurre.
-
- 6 Quanto ritiene Le sia stato complessivamente utile il corso di italiano a San Pastore rispetto ai Suoi obiettivi e perché?
- a Molto utile perché
 - b Abbastanza utile perché
 - c Poco utile perché
 - d Inutile perché
-
- 7 Quali sono le difficoltà maggiori che ha incontrato nell'apprendimento dell'italiano, durante il corso a San Pastore? (Può dare una risposta libera).
-

I dati emersi dai questionari ricevuti sono i seguenti:

- a. Prima di arrivare nel nostro paese, e quindi di iniziare a frequentare il corso di italiano, la quasi totalità del gruppo (11 su 12 studenti) riponeva nel corso offerto dal CGU l'aspettativa di acquisire gli strumenti necessari ai propri scopi: frequentare le lezioni all'università è infatti la prima situazione d'uso per loro di maggiore interesse, alla quale si affianca anche quella di interazione con gli altri, soprattutto giovani religiosi e laici (7 preferenze) e poi religiosi in generale (4 preferenze). Solo due studenti hanno indicato in «Altro» l'aspettativa di interagire con altri italiani e di usare l'italiano in situazioni quotidiane.
- b. Dopo l'arrivo nel nostro paese e dopo la frequenza del corso, l'aspettativa iniziale è stata soddisfatta, ma raramente gli ambiti d'uso dell'italiano si sono rivelati più estesi rispetto all'attesa, soprattutto nel caso di interazioni con parlanti nativi in situazioni quotidiane (2 su 12).
- c. Durante il primo anno di studi universitari in Italia, la frequenza dei corsi e gli esami si sono svolti interamente in italiano solo per la metà del gruppo. Per quattro studenti l'italiano è stato presente più del 50% nei corsi e negli esami, per due studenti solo al 50%.
- d. I sei studenti che non hanno svolto l'università interamente in italiano dichiarano il tedesco come lingua maggiormente usata soprattutto in sede d'esame, seguito dall'inglese soprattutto in sede di seminari e, infine, dal francese nel caso di alcuni esami.
- e. La totalità degli studenti attribuisce maggiore importanza all'abilità di dialogare, probabilmente avvertita come quella più difficilmente esercitabile nel loro ambiente di vita quotidiana e la più preziosa. L'abilità di monologare e argomentare (scritta e orale) segue immediatamente con 7 preferenze, fatto piuttosto ovvio per uno studente universitario che, al contempo, sia anche un seminarista chiamato ad esercitarsi sul commento alle Sacre Scritture durante le omelie. Segue l'importanza della lettura con 6 preferenze e solo successivamente dell'ascolto, con 5 preferenze. Il fatto che meno della metà della classe consideri importante lo sviluppo dell'abilità di comprensione orale si spiega col fatto che l'ascolto è ciò che meno manca nella pratica quotidiana a questo tipo di studente, abituato alla monodirezionalità della comunicazione in ambienti accademici dove il modello della lezione frontale, *ex cathedra*, è ancora piuttosto forte. Per quanto riguarda le abilità integrate di riassumere e di tradurre, solo due studenti le avvertono come importanti, mentre nessuno studente si preoccupa di saper prendere appunti in italiano. Ciò è forse dovuto al fatto che queste tre abilità sono strettamente connesse con lo sviluppo della l1, per cui un adulto di elevato livello culturale le considera forse già parte del proprio bagaglio. Sul prendere appunti, inoltre, c'è probabilmente da tenere presente che metà degli studenti

non ha avuto interamente bisogno dell'italiano per seguire le lezioni all'università.

- f. Tutti gli studenti percepiscono l'utilità del corso di italiano offerto dall'istituzione rispetto alla grande portata dell'impatto con la vita universitaria, di cui il corso costituisce però una componente 'ingressiva' che agisce forse più sull'aspetto emotivo che su quello operativo. Non va dimenticato, infatti, che non tutti gli studenti stranieri che accedono alle università pontificie usufruiscono preliminarmente di un corso di lingua di base e che molti si attivano solo una volta arrivati all'università, parallelamente all'inizio dell'anno accademico, rivolgendosi agli enti esterni ai quali le università li indirizzano.
- g. Sulle difficoltà incontrate durante il corso, va primariamente considerato (e non sottovalutato nemmeno nella prassi didattica quotidiana) il tipo di atteggiamento di questo profilo di studente, che, in linea con il profilo più generale dell'apprendente religioso, non lamenta mai apertamente eventuali problemi o disagi. Ciò è maggiormente evidente quando si provi a confrontare le risposte libere di questionari valutativi compilati da giovani religiosi con quelli compilati, ad esempio, da studenti Erasmus. Malgrado questo dato, qualche informazione resta sicura ed evidente: gli studenti di lingua non tedesca lamentano la grande difficoltà di apprendere contemporaneamente due lingue straniere, che sembra in qualche modo svantaggiarli o limitarli rispetto alle loro possibilità in condizioni di minore stress (potremmo inoltre riformulare le testimonianze orali raccolte durante colloqui privati in questo modo: «Gli studenti non tedeschi sono due volte stranieri»). Le difficoltà comuni a tutti riguardano il tempo a disposizione e la situazione di apprendimento: più di uno studente sente la tensione dovuta all'aspettativa di raggiungere obiettivi piuttosto elevati in un arco di tempo relativamente breve (non si dimentichi mai che tutti loro arrivano in Italia grosso modo digiuni di italiano e che in circa due mesi devono dimostrare di poter frequentare l'università in Italia). Più di uno studente lamenta la scarsità di situazioni di interazione con parlanti nativi durante l'esperienza di studio dell'italiano. Quest'ultimo punto costituisce il vero nocciolo della questione, che si è già cercato di evidenziare con attenzione, e che accomuna gli studenti del CGU a quelli di altri collegi pontifici, nonché agli apprendenti in ambienti religiosi più in generale.

2.6 Dinamiche interattive della classe e strategie didattiche

Con 'classe' si intende anzitutto quell'universo di socialità che è dato da «un contesto di scambi sociali che i soggetti sviluppano in rapporto a un generale intento di apprendimento. Tale intento esiste come carattere intrinseco di una istituzione sociale, cioè il sistema formativo, che dalle

società umane è stato creato come struttura finalizzata a gestire la trasmissione della conoscenza e delle competenze entro il sistema sociale» (Vedovelli 2002, pp. 116-117).

In questo senso va subito sottolineata, per la forte ricaduta didattica che essa ha, una caratteristica peculiare degli studenti del CGU, come anche di altri collegi e realtà affini, abituati a vivere e agire all'interno di una comunità che si costituisce **preliminarmente** al corso di italiano e **indipendentemente** da esso, e fortemente legati ad un senso di appartenenza a un gruppo che condivide norme, valori, credenze, codici comportamentali, nonché – è bene ricordarlo – spazi e tempi quotidiani.

Si osservi, a questo proposito, il modo in cui l'istituzione stessa si propone al pubblico in «Vita comunitaria nel CGU», nella sezione «Abitanti» disponibile nel menù della homepage del sito ufficiale all'indirizzo <http://www.cgu.it/index.php/it/bewohner>.

Ciò per noi significa che, sebbene ogni anno i nuovi studenti arrivino in Italia solo pochi giorni prima dell'inizio del corso di italiano e abbiano quindi poco tempo per conoscersi, alla prima giornata di lezioni il gruppo sociale è già costituito, riconosce i suoi membri nella condivisione identitaria e concepisce l'esperienza di apprendimento come un'ulteriore esperienza comune, che andrà ad affiancarsi a tutte le altre attività del gruppo. Il corso, anzi, sembra costituire per loro, al di là degli specifici obiettivi prestabiliti, un'ottima occasione per approfondire e rinforzare le relazioni sociali appena nate e rappresenta quindi un valore aggregante al quale viene attribuito un utilizzo successivo perfino dalle stesse figure istituzionali, le quali richiedono settimanalmente all'insegnante non solo un feedback sul profitto nell'apprendimento della lingua ma anche un monitoraggio delle dinamiche relazionali e un profilo del gruppo.

Se da un lato questo particolare tipo di situazione può creare difficoltà nella selezione del tipo di attività da proporre – nel più banale degli esempi, non è possibile in attività di interazione orale confrontare le esperienze personali quotidiane degli studenti, dal momento che sono le stesse per tutti e dunque l'attività risulterebbe poco verosimile – dall'altro va piuttosto visto come una grande risorsa, immediatamente disponibile per lo sfruttamento didattico, che consente di creare una 'comunità nella comunità', in cui la prima, linguistica e italiana, si innesta nella seconda più ampia, religiosa e internazionale.

2.6.1 Sfruttamento dell'apprendimento cooperativo

Le attività collaborative risultano estremamente motivanti più che in altre situazioni di insegnamento, direi anzi che appaiono 'naturali' allo studente e che si rivela perciò efficace la scelta di valorizzare e sfruttare didatticamente queste caratteristiche preesistenti proponendo un

apprendimento di tipo cooperativo, secondo le modalità del *Learning together*.⁷

I gruppi di lavoro per lo svolgimento delle attività - ad esempio quelle più consuete di scambio di informazioni durante la lettura di testi (metodo Jigsaw), quelle di scrittura o riscrittura collettiva e correzione di un testo, quelle di comprensione globale - vengono generalmente formati seguendo una procedura per livelli e dunque creando delle coppie o dei gruppi, di tre o quattro studenti, in cui le competenze siano eterogenee, variando di volta in volta la composizione in modo che ciascuno studente non abbia l'impressione di vedersi assegnare un ruolo fisso per tutta la durata del corso. Sfruttando poi l'analogia con gli sport di squadra - non è da dimenticare nemmeno che tutti gli studenti partecipano quotidianamente, subito dopo le lezioni pomeridiane del corso di italiano, alle attività sportive organizzate dall'istituzione, che si svolgono nelle ampie aree circostanti gli edifici - l'invito all'apprendimento cooperativo è generalmente ben accolto. Gli studenti non mostrano problemi nell'aiutare il compagno in difficoltà né nel farsi aiutare per raggiungere obiettivi comuni, per le ragioni già osservate in precedenza: l'interdipendenza positiva è insita nel gruppo.

Tuttavia, ad un'analisi più attenta la realtà risulta più complessa. Appare infatti difficile riconoscere se il gruppo sia effettivamente 'cooperativo' e di che tipo: gli studenti mostrano di accettare volentieri di lavorare insieme in classe e appaiono anzi felici di farlo, ma andrebbe considerato che si tratta di un atteggiamento acquisito e in qualche modo etero-imposto, previsto dai codici comportamentali dell'istituzione, che l'insegnante trova già predisposto al suo arrivo.

Per questa ragione, non sono meno efficaci, se dosati con cura e con obiettivi precisi, intermezzi di apprendimento di tipo più competitivo e in questo caso vengono piuttosto valorizzate le caratteristiche individuali all'interno del gruppo, che - non va dimenticato - è composto da studenti selezionati sulla base di requisiti di merito, abituati al successo personale negli studi, come emerge anche dai colloqui preparatori che il rettore del CGU ha con l'insegnante prima dell'inizio del corso di italiano.

2.6.2 Sviluppo delle abilità interattive

Come abbiamo detto, le abilità interattive sono quelle che richiedono agli studenti del CGU i maggiori sforzi, data l'impossibilità di verificare gli stadi del proprio apprendimento nel contatto con parlanti nativi. L'abilità di interazione, infatti, «non è la somma di fasi di comprensione e di pro-

7 Cfr. Johnson, Johnson, Holubec 1996; Comoglio, Cardoso 1996; Sharan, Sharan 1998; Kagan 2000; Comoglio 2001.

duzione, bensì una co-costruzione del significato cui partecipano tutti gli interlocutori» (Balboni 2008, p. 144).

Per colmare il divario, talvolta profondo in questi ambienti, tra un sapere linguistico di tipo dichiarativo e uno di tipo procedurale, vanno dunque massimizzate le attività che hanno tra gli obiettivi lo sviluppo di questa abilità

Tra i più classici dei suggerimenti proposti dagli approcci comunicativi, il role-play, generalmente apprezzato dagli studenti, risulta addirittura ideale in una classe di giovani seminaristi che vivono in un collegio, per diverse ragioni. In primo luogo, avendo come obiettivo quello di esercitare nel dialogo sia la competenza propriamente linguistica sia la competenza socio-pragmatica, sviluppa le preziose abilità interattive di cui gli studenti lamentano la mancanza.

In secondo luogo, per la sua natura immaginativa, risolve il problema dell'identità già ben note fra i compagni e di una situazione di vita quotidiana poco soggetta al fattore della novità, offrendo la possibilità di reinventare identità e situazioni nuove.

In terzo luogo, richiedendo agli studenti di improvvisarsi attori e di recitare un ruolo, è compatibile con le caratteristiche personali dei membri del gruppo, educati fin da giovanissimi all'idea stessa di 'rivestire un ruolo' e di essere osservati nel mettere in atto strategie comunicative.

Il role-play, dunque, preso nella sua semplicità di base e lasciato in mano alla creatività degli studenti, offre possibilità inattese di applicazione.

Non in ultimo, l'abitudine a sorvegliare attentamente il proprio eloquio, fondamentale per le letture in chiesa, trova nel role-play un'occasione ulteriore di esercizio accanto alle attività più tradizionali per la cura dell'aspetto fonetico e intonativo.

Nel suo studio dedicato all'apprendente religioso, Ronzitti (2004) considera poi *Strategic interaction* e *Project work* come altre due possibilità offerte dalla didattica comunicativa efficaci in questi ambienti, dove le occasioni d'uso effettivo della lingua fuori dall'aula sono limitate e vanno quindi continuamente create, stimolate e sostenute.

L'Interazione Strategica, approccio teorizzato da Robert Di Pietro agli inizi degli anni ottanta del secolo scorso, si basa sul presupposto che l'interazione sociale consista nella realizzazione di obiettivi e programmi personali da ottenere per mezzo di negoziazioni che richiedono un uso strategico della lingua. Poiché l'aspetto interessante dell'Interazione Strategica risiede proprio nell'uso e nell'applicazione della lingua alle situazioni, secondo Serra Borneto (1998, p. 207) questo approccio non sarebbe altro che una buona spiegazione di come andrebbe usato in classe un role-play ben fatto, inserito però all'interno di un contesto metodologico comunicativo generale.

Per quanto riguarda invece la didattica progettuale, si potrà facilmente intuire che, in base a quanto detto in questo contributo, appare difficile

l'applicazione della sua variante esplorativa: un progetto aperto verso l'esterno, infatti, è orientato al contatto con parlanti nativi, per cui è (purtroppo) da escludere a priori nel tipo di situazione di insegnamento descritto.

Possibile, invece, appare una didattica progettuale orientata all'elaborazione di testi. Si veda a questo proposito la serie di proposte di Cassandro e Maffei (2007, pp. 265-266).

Tuttavia, dal momento che un progetto non può esaurirsi in un solo incontro o due – gli stessi autori già citati propongono, ad esempio, progetti testuali stimando una durata di 40 ore –, nel caso specifico dei corsi al CGU una didattica progettuale nel suo senso più stretto appare ancora difficile da adottare rispetto ai livelli in ingresso, agli obiettivi richiesti dall'Istituzione e al tempo di cui si dispone (mentre sarebbe, forse, piuttosto gradito agli studenti). Se però, come fanno Cassandro e Maffei (2007, p. 236), si intende la didattica per progetti come una serie di task collegati tra loro in un periodo di tempo più o meno lungo, allora quello che si dovrebbe cercare di fare è orientarsi piuttosto verso un tipo di didattica *task-based* (Scalzo 1998, pp. 143-145). Implicando un sapere procedurale, infatti, una didattica basata sul compito porta l'apprendente a sviluppare la sua competenza d'azione, in linea con i principi del QCER (7.1).

2.7 Quale italiano? Varietà linguistiche e implicazioni didattiche

Per quanto riguarda il delicato rapporto tra scelte metodologiche e modelli linguistici di riferimento, appare ragionevole chiedersi: quale italiano insegnare a studenti seminaristi che vivono all'interno di un'istituzione regolata da precisi codici di formalità, che devono intraprendere un percorso di studi universitari in ambito teologico e filosofico, e che hanno familiarità con specifiche tipologie testuali? Quale o quali varietà ritagliare dal complesso panorama sociolinguistico del nostro paese?

In riferimento all'aspetto degli studi universitari, alcune indicazioni utili provengono da Balboni e Torresan (2003), i quali rilevano l'esistenza di caratteristiche proprie dell'«italiano di Dio», una microlingua del cattolicesimo, cioè una varietà dell'italiano che si caratterizza sul piano formale e si distingue per questo dall'italiano della vita quotidiana.

Lo sfruttamento didattico dei testi delle Sacre Scritture è certamente efficace, necessario e consigliabile (cfr. Masciello 2005). Tuttavia andrebbe considerato che questa scelta, pur avendo le sue valide motivazioni, dovrebbe essere adottata solo se inserita in un panorama di proposte didattiche più variegato: gli studenti, infatti, hanno bisogno di percepire la varietà dei materiali utilizzati in classe e delle attività svolte. Proporre in aula dei testi già frequentati in misura considerevole e in forma guidata in momenti estranei al corso di lingua – non si dimentichi mai l'ausilio costante che i seminaristi ricevono dalle figure responsabili dell'istituzio-

ne durante il loro percorso formativo – potrebbe avere l'effetto opposto di perdere il fattore della novità e generare noia. Il corso di italiano è un'occasione, spesso rara, in molti casi l'unica, di compiere un bagno linguistico e culturale nella quotidianità degli italiani, alla quale lo studente si mostra vivacemente interessato. La proposta massiccia di materiali autentici, testuali, audio e audiovisivi attinti alla vita di ogni giorno (articoli di giornale, brani letterari, canzoni, notiziari televisivi e radiofonici, film ecc.) e la massimizzazione delle attività mirate allo sviluppo delle abilità di interazione orale otterranno non solo buoni risultati in termini di apprendimento, ma anche e soprattutto un feedback positivo rispetto all'esperienza stessa dell'apprendimento da parte degli studenti, il cui particolare stato di isolamento tende a enfatizzare la curiosità nei riguardi degli usi di una lingua **viva**.⁸

Per quanto riguarda gli usi particolarmente informali e colloquiali, e quelli più frequenti dell'italiano comune, questi vanno proposti in misura più ridotta che in altre situazioni di insegnamento, almeno relativamente allo sviluppo delle abilità interattive (lo studente percepisce che «non gli servono» per esprimersi attivamente nella sua vita seminariale), mentre ritengo comunque utile favorirne perlomeno il riconoscimento (lo studente, malgrado il senso di protezione garantito dal suo status di seminarista pontificio, è consapevole di trovarsi in Italia e vuole sapere come i parlanti nativi si esprimono ogni giorno): una reale integrazione non può non passare per questa strada e in tal senso è poco rilevante che si tratti di una categoria di immigrato indubbiamente sui generis, estranea ai disagi concreti più tipici di chi si trova ad affrontare la vita di tutti i giorni in un paese straniero.

3 Conclusioni e prospettive

In questo lavoro abbiamo cercato di individuare le specificità del profilo 'apprendente seminarista' nell'ambito della più ampia categoria dell'apprendente religioso in Italia, in relazione alle sue caratteristiche, ai suoi

8 È necessario, naturalmente, prestare la massima attenzione al contenuto degli input proposti ed evitare accuratamente testi che abbiano riferimenti, espliciti o allusivi, a sfere esperienziali lontane dallo stile di vita seminariale. Non ci si riferisce, banalmente, solo all'ovvia sfera delle relazioni amorose e della sessualità, ma anche alle attività quotidiane svolte e agli ambienti sociali in cui si svolgono. È bene che l'insegnante, se non ha l'opportunità di vivere nella comunità durante il periodo del corso, cerchi comunque di farsi un'idea della giornata-tipo di un seminarista, ad esempio procurandosi presso l'istituto un calendario delle sue attività settimanali o confrontandosi con le figure responsabili. Questa conoscenza sarà importante, quando non fondamentale, per la preparazione di attività didattiche effettivamente vicine alla loro esperienza quotidiana, ma anche per costruire un 'lessico familiare' da impiegare insieme, insegnante e studenti, nelle ore passate in classe.

bisogni comunicativi, alle sue motivazioni allo studio dell'italiano e agli obiettivi di apprendimento.

La ricerca, che si è concentrata in area romana e si è basata sulle esperienze di insegnamento ai seminaristi del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma, ha avuto inoltre come obiettivo quello di mettere in luce le specifiche problematiche connesse all'ambiente di apprendimento che caratterizza normalmente le realtà legate alla Chiesa cattolica.

Relativamente alle caratteristiche del profilo, sulla base dei dati emersi abbiamo definito che questo tipo di apprendente:

- a. È un individuo generalmente giovane, di età compresa tra i 20 e i 30 anni.
- b. È uno studente universitario di teologia e di filosofia che ha già ricevuto una formazione iniziale in questo ambito nel proprio paese.
- c. Conosce le lingue classiche, in particolare il latino.
- d. Parla in genere almeno due lingue straniere, normalmente l'inglese e il francese, o l'inglese e il tedesco.
- e. Ha un elevato livello culturale.
- f. Vive in comunità internazionali caratterizzate da un certo grado di chiusura verso l'esterno.

Relativamente alla motivazione allo studio dell'italiano, abbiamo rilevato che lo studia perché deve frequentare l'università in Italia per un periodo di tempo relativamente lungo e deve conseguire un titolo presso una università pontificia a Roma. Ha dunque bisogni comunicativi da soddisfare soprattutto in ambito accademico.

In base al caso di studio preso in esame abbiamo poi rilevato alcuni aspetti problematici che sono da tenere presenti nella scelta degli interventi didattici da compiere. Le situazioni di apprendimento più tipiche degli ambienti in cui questo profilo vive e opera risultano collocarsi a metà strada tra i contesti di apprendimento di una lingua seconda e quelli di apprendimento di una lingua straniera. Dei primi, esse hanno la caratteristica di verificarsi geograficamente nel paese in cui la lingua target è parlata. Dei secondi, hanno la caratteristica dell'assenza o della rarità di occasioni d'uso al di fuori dei momenti di apprendimento guidato. La possibilità di verificare le ipotesi formulate sulla lingua nell'interazione quotidiana con parlanti nativi è infatti sensibilmente più ridotta che in altre situazioni di apprendimento.

L'effetto di questa condizione è un certo grado di spaccatura tra 'teoria' e 'pratica', tra conoscenza e abilità, tra un sapere linguistico di tipo dichiarativo e un sapere linguistico di tipo procedurale, e, in definitiva, il rischio di una certa staticità del modello linguistico acquisito, poco aderente alle molteplici realtà d'uso.

Le soluzioni di lavoro adottate, sul piano dei metodi, delle strategie didattiche e dei materiali utilizzati, hanno principalmente cercato di favorire l'avvicinamento tra il modello linguistico proposto e le realtà d'uso della lingua target, cercando però di soddisfare l'aspettativa e le abitudini degli studenti, negoziando insieme non tanto gli obiettivi, i quali sono in buona misura predeterminati, quanto piuttosto le modalità per raggiungerli.

Le reazioni degli studenti alle proposte metodologiche della didattica comunicativa risultano molto positive e mostrano entusiasmo per un tipo di apprendimento orientato non solo al **prodotto** ma anche al **processo** dell'acquisizione linguistica. Tali modelli operativi non sono comunque da adottare senza riserve, ma è piuttosto consigliabile variare l'offerta alternandola a soluzioni che ristabiliscono, ad esempio, gerarchie di iniziativa tra docente e discente, soddisfacendo così l'attesa di quest'ultimo in alcuni passaggi delicati della lezione, in particolare quelli riservati al trattamento della grammatica. È perciò opportuno che l'insegnante, soprattutto se fortemente 'comunicativo' o proveniente da precedenti esperienze lontane da una situazione come quella descritta, sia disposto a rivedere eventualmente le proprie personali convinzioni in materia di insegnamento e disponibile a modularle sulle reali esigenze dei destinatari. In definitiva, un approccio di tipo eclettico, in grado di integrare proposte differenti, è forse quello più indicato.

Per quanto riguarda gli esiti dei due corsi presi in esame, i dati sono i seguenti:

- Dei 12 studenti del CGU che hanno frequentato il corso di italiano del 2010, 9 hanno superato il test di ammissione all'università al primo appello (8 alla Pontificia Università Gregoriana, 1 alla Pontificia Università della Santa Croce) e i restanti 3 al secondo, e sono stati dunque ammessi a frequentare i corsi nell'anno accademico 2010/2011.
- Dei 12 studenti che hanno frequentato il corso di italiano del 2011, divenuti successivamente 11 per via dell'abbandono del seminario da parte di uno studente che ha deciso di fare ritorno nel proprio paese, tutti hanno superato il test al primo appello e sono stati dunque ammessi a frequentare i corsi nell'anno accademico 2011/2012.

Non è stato possibile, né nel 2010 né nel 2011, avere notizie sicure sul tipo di test che la Gregoriana somministra, né su chi ha la responsabilità della progettazione, ma è noto che il test si compone di due parti, una multimediale al PC e una di interazione orale con un esaminatore, e che il test viene considerato superato anche con un livello tra A2 e B1.

Ad ogni modo, al superamento del test, il CGU considera raggiunti gli obiettivi prestabiliti per i corsi di lingua che ha organizzato, promosso e

finanziato, in quanto gli studenti possono iscriversi regolarmente all'università e iniziare a frequentare le lezioni e sostenere gli esami.

Dal punto di vista di chi si occupa di didattica, invece, molto resta da fare.

Nel campo dell'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia, quello ai religiosi, e più in particolare quello ai seminaristi, non pare ancora inserirsi tra i temi di maggiore interesse e urgenza, i quali ragionevolmente si orientano verso il più ampio dibattito sull'inserimento sociale e lavorativo degli adulti immigrati e sull'inserimento scolastico dei figli di immigrati.

Va osservato che l'accesso ai dati e alle informazioni sugli ambienti religiosi che si occupano della formazione non è sempre semplice come invece è stato nel nostro caso e che, analogamente, le linee di intervento attuate dalla Chiesa in merito alla formazione linguistica dei suoi funzionari stranieri non sono sempre trasparenti. In molte situazioni, peraltro, l'insegnamento dell'italiano L2 è ancora affidato a figure operanti al di fuori dello specifico settore professionale (ciò non accade solo in ambito religioso e si ricollega anzi a problematiche più generali relative all'inquadramento professionale del docente di italiano per stranieri e al riconoscimento della sua figura su un piano sociale e istituzionale).

Ad ogni modo, sarebbe auspicabile riportare l'attenzione sull'argomento e rinnovare un dialogo, ad esempio nell'ambito di convegni in area glottodidattica o giornate d'incontro specifiche sul tema, tra docenti che lavorano, sia stabilmente che occasionalmente, con questo tipo di profilo, con l'intento di raccogliere, aggiornare e confrontare i dati sulle esperienze e le ricerche svolte in singole realtà isolate.

Successivamente, se risultasse opportuno, si potrebbe ipotizzare la creazione di strumenti operativi e materiali su misura allestiti in maniera organica, in termini di manuali di italiano specifici per il profilo dello studente seminarista, il quale, come altri profili di studenti universitari, ha motivazioni e bisogni sufficientemente riconoscibili e frequenta le aule di università pontificie così come studenti Erasmus o Marco Polo frequenta le aule di università pubbliche. Abbiamo d'altra parte rilevato come il nostro profilo di studente, gravitando intorno al circuito degli atenei pontifici, non rientri ovviamente nei monitoraggi sugli accessi stranieri alle università pubbliche. Ciò si traduce anche in un'offerta ancora esigua nel ricco panorama editoriale dell'italiano L2.

Su un piano ideale, sarebbe necessario un intervento puntuale e mirato, che tenga scrupolosamente conto delle specifiche caratteristiche del profilo, del suo livello di competenza in ingresso, dei suoi obiettivi formativi, degli ambienti universitari che frequenta, degli ambienti comunitari in cui vive, e dei tipi di testualità scritta e orale con cui tali ambienti lo mettono realmente in contatto.

Quand'anche il profilo che qui abbiamo cercato di delineare si rivelasse ancora quantitativamente poco incisivo all'interno del ricco panorama dei pubblici dell'italiano L2, non andrebbero comunque sottovalutati certi aspetti quali, ad esempio, la natura sovraterritoriale della Chiesa cattolica. Grazie infatti alla sua diffusione capillare a livello internazionale, la presenza religiosa tra i giovani universitari stranieri in Italia potrebbe rivelarsi interessante, se non numericamente, politicamente. Con ciò intendiamo che quanto è emerso relativamente all'interesse sempre crescente della Chiesa cattolica di rispondere con azioni pianificate a un bisogno di formazione linguistica dei suoi funzionari stranieri in Italia rivela la messa in atto di una politica linguistica che, nel nostro campo, merita attenzione: il mondo cattolico, in altre parole, mostra di orientarsi verso la richiesta di un'offerta linguistica ad alti livelli che sarebbe opportuno considerare al pari delle altre.

La situazione andrebbe perciò sistematicamente monitorata nell'ambito delle indagini sui pubblici dell'italiano L2. Di tale situazione, ci si augura di aver almeno in parte colto ed evidenziato gli aspetti più utili per future ipotesi di lavoro.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2008). *Fare educazione linguistica: Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E.; Torresan P. (2003). *L'italiano di Dio*. Perugia: Guerra.
- Balmas, P. (2012a). «Il profilo del seminarista come apprendente dell'italiano L2: I risultati di un sondaggio» [online]. *Bollettino ITALS*, supplemento alla rivista *ITALS*, 10 (45), giugno. <http://venus.unive.it/italslab/modules.php>.
- Balmas, P. (2012b). «Il profilo del seminarista come apprendente dell'italiano L2: Una proposta metodologica» [online]. *Bollettino ITALS*, supplemento alla rivista *ITALS*, 10 (46), settembre. <http://venus.unive.it/italslab/modules.php>.
- Bettoni, C. (2008). *Imparare un'altra lingua: Lezioni di linguistica applicata*. 7a ed. (1a ed. 2001). Roma; Bari: Laterza.
- Caritas-Migrantes (2011). *Dossier statistico immigrazione: XXI rapporto*. Roma: Idos.
- Cassandro, M.; Maffei, S. (2007). «Didattica per progetti». In: Benucci, A. (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri: Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra, pp. 233-269.

- Ceracchi, M. (2007). «Lingua madre e lingua straniera: Le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento» [online]. *Studi di Glottodidattica*, 1. http://www.glottodidattica.net/Articoli/articolo1_02.pdf.
- Chiuchiù, A. (2007). *Italiano in Chiesa*. Perugia: Guerra.
- Coletti, V. (1983). *Parole dal pulpito: Chiesa e movimenti religiosi tra latino e volgare*. Casale: Marietti.
- Comoglio, M. (2001). «Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni». *Orientamenti Pedagogici*, 1, pp. 28-48.
- Comoglio, M.; Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprende in gruppo: Il Cooperative Learning*. Roma: LAS.
- Council of Europe (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento insegnamento valutazione*. Trad. it. di F. Quarapelle e D. Bertocchi. Milano: La Nuova Italia - Oxford.
- Diadori, P.; Ronzitti, M. (2005). «Chiesa cattolica e italiano L2: quale politica linguistica?». In: Guardiano, C. et al. (a cura di), *Lingue, istituzioni, territori: Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica = Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana (SLI)* (Modena, 23-25 settembre 2004). Roma: Bulzoni, pp. 95-127.
- Di Salvatore, A. (2012). *Didattica dell'italiano L2 e Chiesa cattolica: Esperienze di insegnamento ai seminaristi del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma* [tesi di specializzazione]. Siena: Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena.
- Furnò, L. (1999). *Parlo l'italiano*. Roma: Città Nuova.
- Kagan, S. (2000). *Apprendimento cooperativo: L'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Johnson, D.; Johnson, R.; Holubec, E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trad. it. di L. Marinelli. Trento: Erickson.
- Lo Duca, M. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Maraschio, N.; Matarrese, T. (a cura di) (1998). *Le lingue della Chiesa: Testi e documenti dalle origini ai nostri giorni*. Pescara: Libreria dell'Università.
- Masciello, E. (2005). «L'italiano a religiosi». In: Jafrancesco, E. (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti = Atti del XIII Congresso nazionale ILSA* (Firenze, 16 ottobre 2004). Roma: Edilingua, pp. 89-111.
- Pittau, F. (2010). «I sacerdoti stranieri in servizio pastorale in Italia e nel Lazio». In: Caritas Diocesana di Roma (a cura di), *Osservatorio romano sulle migrazioni: VII Rapporto*. Roma: Idos, pp. 114-120.
- Ronzitti, M. (2004). *La didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa*

- cattolica* [tesi di specializzazione]. Siena: Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena.
- Rossi, L.; Wank, R. (2011). «La diffusione dell'italiano nel mondo attraverso la religione e la Chiesa cattolica: Ricerche e nuove prospettive». In: Arcangeli, M. (a cura di), *L'italiano nella Chiesa tra passato e presente*. Torino: Allemandi, pp. 113-171.
- Scalzo, R.A. (1998). «L'approccio comunicativo: Oltre la competenza comunicativa». In: Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo: Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci, pp. 137-171.
- Sharan, Y.; Sharan, S. (1998). *Gli alunni fanno ricerca: L'apprendimento in gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Tronconi, E. (2001). «Quale italiano insegnare agli stranieri nei diversi contesti di insegnamento/apprendimento». In: Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 120-127.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del «Quadro Comune Europeo per le lingue»*. Roma: Carocci.