SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 4 - 6 Anno LIII 2015

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Roberto Di Scala • Maria Cecilia Luise*

Vita dell'ANILS • dal Convegno di Matera *Milvia Corso • Marilena Nalesso • Clara Vella Annamaria Griselli • Ferdinando Longobardi Maria Teresa Maurichi • Eliana Terzuoli • Ione Garrammone*

Le buone pratiche *Michela Giordano*

Documentazione a cura di *Roberto Di Scala*

La posta di *SeLM* *Gianfranco Porcelli*

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment Part of the University of Cambridge

LŒSCHER EDITORE

E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 4-6/2015, giugno 2015

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Cambridge English

NEW FOR 2015

Cambridge English Empower is a new general English course for adult and young adult learners that combines course content from Cambridge University Press with validated assessment from Cambridge English Language Assessment.

This unique mix of engaging classroom materials and reliable assessment, with personalized online practice, enables learners to make consistent and measurable progress.

Author team: Craig Thaine, Adrian Doff, Herbert Puchta, Jeff Stranks, Peter Lewis-Jones

THE COURSE PROVIDES:

- Intriguing images, texts and video designed to arouse curiosity and get students talking
- Manageable learning with a syllabus informed by English Profile and the Cambridge English Corpus ensuring students encounter the most relevant language at the right point in their learning
- Unit Progress Tests and mid-course and end-of-course Competency Tests delivered through the Cambridge Learning Management System (CLMS)

EnglishProfile
www.englishprofile.org

For more information contact your local Cambridge representative
cambridge.org/empower

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post.
D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46)
art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LIII 4-6 2015

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Elena Porcelli
Direttore Responsabile

Maria Cecilia Luise
Direttore Scientifico
cecilia.luise@gmail.com

Milvia Corso
Direttore editoriale

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati al Direttore Scientifico.

Foto di copertina:
© 2015 Shutterstock.com

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

Comitato dei revisori scientifici
Paolo E. Balboni, Venezia
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Gianfranco Porcelli, Milano
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

Produzione editoriale Loescher
Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione:
Fregi e Majuscole – Torino
Finito di stampare nel mese di giugno 2015 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa. ISSN 2281-5953

I saggi segnati con * hanno seguito un processo di referato anonimo da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici indicato nel colophon.

SOMMARIO

EDITORIALE

2 **Aspettando la Buona Scuola, un nuovo numero di *SeLM***
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **European Stances on Innovation in Language Teaching and Learning: Introductory Notes***
di Roberto Di Scala

10 ***Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2* a cura di I. Fratter e E. Jafrancesco, Aracne, Roma, 2014**
recensione di Maria Cecilia Luise

VITA DELL'ANILS • DAL CONVEGNO DI MATERA

12 **Plurilinguismo: veicolo di cultura e imprenditorialità. Innovare l'educazione linguistica per un'azione comunicativa integrata**
di Milvia Corso e Marilena Nalesso

24 **Diversi ma uguali: nuovi modelli e strategie per gli studenti stranieri nelle classi italiane**
di Clara Vella

26 **Realtà interculturale al confine orientale dell'Italia: il progetto PHARE**
di Annamaria Griselli

31 **L'autobiografia linguistica in contesti didattici plurilingue. Presupposti metodologici e valenza socio-educativa**
di Ferdinando Longobardi

38 **CLIL: Strategie di *scaffolding* per l'insegnamento delle discipline accademiche attraverso una lingua straniera**
di Maria Teresa Maurichi

42 **Intercultura e teatro: un laboratorio per gli insegnanti**
di Eliana Terzuoli

48 **La scrittura creativa: poesia in lingua inglese nella scuola primaria**
di Ione Garrammone

LE BUONE PRATICHE

52 ***Switch on!* Un modulo CLIL per la formazione professionale**
di Michela Giordano

DOCUMENTAZIONE

60 ***Diari nella letteratura internazionale.* Volume 1: *Ottocento e Novecento***
a cura di Roberto Di Scala

LA POSTA DI *SELM*

64 **Samantha la poliglotta**
di Gianfranco Porcelli

Aspettando la Buona Scuola, un nuovo numero di *SeLM*

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

la legge sulla Buona Scuola sta per approdare in Parlamento

Mi dedico a scrivere questo editoriale mentre si attende la versione definitiva del Testo del disegno di legge sulla Buona Scuola che verrà presentato in Parlamento, e non posso non chiedermi che scuola uscirà da questa ennesima riforma, e in particolare quali saranno i cambiamenti per gli insegnanti e gli insegnamenti linguistici. Riprendo solo pochi elementi presenti nella bozza del Disegno di legge:

- tra gli obiettivi per l'autonomia troviamo la valorizzazione delle competenze linguistiche mediante l'utilizzo del CLIL, che dovrebbe essere esteso anche alla scuola primaria e secondaria di primo grado, e l'alfabetizzazione e il perfezionamento della lingua italiana per gli alunni stranieri, da realizzarsi attraverso corsi opzionali di lingua e implementazione di laboratori linguistici. Sono azioni che richiedono risorse umane e soprattutto competenze professionali, linguistiche e glottodidattiche che non possono essere date per scontate nella scuola di oggi;
- il potenziamento dell'inglese nella scuola primaria verrà assicurato utilizzando docenti madrelingua o abilitati nella relativa classe di concorso in qualità di specialisti, ovvero mediante il ricorso alla fornitura di appositi servizi: viene qui proposta di fatto l'esternalizzazione dei servizi e il superamento dell'abilitazione;
- viene istituita la Carta per l'aggiornamento e la formazione del docente, una sorta di buono di 500 euro da spendere per la formazione e l'aggiornamento, sia sotto forma di corsi, sia di materiali informatici, libri, partecipazione a eventi culturali, abbonamenti a riviste e canoni.

Sono azioni e obiettivi importanti, che a mio parere ruotano tutti intorno allo stesso tema: qual è il profilo

professionale dell'insegnante, in questo caso di lingue, richiesto oggi, anzi domani, dalla scuola? Quali sono le competenze irrinunciabili che deve possedere un insegnante di lingue, sia sul piano disciplinare e linguistico, sia su quello didattico? Basta conoscere una lingua, sia essa l'inglese o l'italiano, per poterla insegnare? Il CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado si sta scontrando con i problemi di formazione degli insegnanti: l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda ancora oggi è affidato a volonterosi che non devono dimostrare di avere altro che la loro buona volontà; nella scuola primaria il passaggio da insegnanti di lingua specialisti a insegnanti specializzati deve fare i conti con la penuria di maestri che sappiano innanzitutto l'inglese, ma anche la didattica precoce dell'inglese... La Carta per l'aggiornamento e la formazione è sicuramente un buon incentivo alla qualificazione degli insegnanti, alla quale però ci auguriamo seguano progetti e opportunità formative sistematiche, di ampio respiro e con chiari obiettivi. È un tema al quale ANILS tiene particolarmente: fin dalla sua fondazione uno dei suoi obiettivi fondamentali è stato la formazione dei docenti di tutte le lingue, obiettivo che resta centrale ancora oggi nelle sue azioni.

© 2015 Shutterstock.com

In questo numero di *SeLM*, oltre alle sezioni presenti in ogni numero, abbiamo inserito un Dossier che raccoglie nella sezione "Vita dell'ANILS" una parte degli interventi presentati dal 14 al 16 novembre 2014 a Matera, in occasione del Convegno nazionale dell'ANILS *Diversi ma uguali: lingue e nuovi modelli interculturali*, organizzato da ANILS in collaborazione con l'Università della Basilicata. Il convegno ha visto la partecipazione di rappresentanti di numerose sezioni ANILS e di un considerevole pubblico; il programma è stato articolato in relazioni frontali, workshop, tavole rotonde e dibattiti, nei quali la dimensione teorica e quella pratica sono state entrambe presenti e ben integrate; i temi trattati hanno spaziato, per citarne solo una parte, dallo sviluppo delle competenze e delle abilità linguistiche alla competenza interculturale, dall'apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL) all'utilizzo delle tecnologie per creare ambienti favorevoli all'apprendimento linguistico, dalle nuove prospettive di formazione e autoformazione degli insegnanti ai sempre diversi pubblici che richiedono formazione linguistica, fornendo un'ampia visuale sulle nuove frontiere dell'insegnamento delle lingue e uno sguardo critico sul contesto degli insegnamenti linguistici in Italia oggi e sulle possibili prospettive per il futuro. Il convegno è stato poi valorizzato dalla meravigliosa cornice all'interno della quale si è svolto: Matera, designata Capitale europea della cultura 2019. Ho voluto inserire i saggi ricavati anche solo da una piccola parte degli interventi fatti al convegno non soltanto come resoconto di un'occasione di formazione e confronto che, pur svolgendosi in un luogo non facilmente raggiungibile da ogni parte d'Italia e in tempi di crisi e stagnazione anche per la scuola, è stata frequentata e apprezzata, ma anche per proseguire e ribadire la linea editoriale di questa rivista: c'è sempre spazio per testimoniare esperienze e iniziative dal mondo dell'insegnamento delle lingue e per l'insegnamento delle lingue. Infine, in fondo alla rivista c'è una nuova sezione *La posta di* SeLM, che raccoglie una riflessione che mi è stata inviata da Gianfranco Porcelli: mi piacerebbe che questa sezione diventasse fissa e ospitasse brevi riflessioni, commenti, pensieri, collegati all'attualità e alla quotidianità del mondo delle lingue che i lettori e i soci desiderano condividere. Attendo quindi al mio indirizzo mail (cecilia.luise@gmail.com) la posta di *SeLM*!

European Stances on Innovation in Language Teaching and Learning: Introductory Notes*

Roberto Di Scala

Abstract
The contribution provides an introduction to innovation in language teaching and learning at the European Union level. Some notes on innovative standpoints in language teaching and learning such as translingualism are also presented.

1. Innovation in teaching and learning: an overview

When we think of "innovation" we should think about a process and not merely about a product which would be more properly addressed as "invention". There is innovation when either a new idea or a development of an already existing product, process or method are applied in specific contexts with a view to creating added value (Kirkland, Sutch 2009). In more general terms, innovation refers to implementing products, processes, marketing and organisational methods which are either new or have been improved in a significant way (OECD 2005). Innovation thus refers both to a process and to its possible outcome which must be new either to the user or to the context and be more effective and efficient than similar processes and outcomes already existing (Phills, Deiglmeier, Miller 2008).
While innovation is commonly associated with science and technology, it also concerns new processes in society bringing forward new, future value in terms of economic, technological and social status (see Howaldt, Schwarz 2010; Kao 2007; Altimira *et al.* 2013; Business Panel 2009).
When the concept of innovation is considered from a social perspective, culture and education come obviously into play, and pedagogy is subsequently called into question. The continuous need for innovation is a basic requirement of pedagogical practices: adaptation to the characteristics of learners and to new contexts, problems and needs is among the most inherent aspects of pedagogy itself (Harvey, Green 1993; Henderson, Danaher 2012; Vieluf *et al.* 2012; Woods, Luke 2012).

> recently, the main European Union institutional bodies have applied the concept of innovation to the educational field

Innovation and changes in language teaching have been practiced since as early as the 1970s (Richards 2002). Over time, many approaches have been abandoned and many others have been proposed so that today "there seem to be no clear-cut methods to follows" (Dooly 2008a:2). In spite of all this, innovative practices in the pedagogy of language learning seem to converge on some common ground, namely the idea that communication should be at the basis of language learning and teaching (Grenfell 2000; Phipps, Gonzalez 2004). This call for innovation means that teachers should be able to "integrate emerging resources into the many variants of the language learning process" (Dooly 2008b:157) according to the different contexts of use and learning environments.
As noted by Vieluf and

* L'articolo è stato approvato in forma anonima da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici.

colleagues (2012), one of the most recent pedagogical practices is associated with the socio-constructivist paradigm. It is believed that co-constructive practices will bring added value to learning in terms of conceptual understanding, higher-order thinking, and problem-solving skills, and will provide learners with "the generic, social, and personal skills which they need in today's innovation-driven knowledge society" (Vieluf *et al.* 2012:39; see also OECD 2008).

2. Innovation in teaching and learning: the European perspective

Let us now see how the concept of innovation is applied to education by the EU. An overview of innovation in teaching practices at the European level is provided in the first place which is followed by a close-up on innovative language teaching approaches. Recently, the main European Union institutional bodies have applied the concept of innovation to the educational field. In 2009, the European Council reached its conclusions about ET 2020 (Education and Training 2020), a strategic framework for European cooperation in the field of education and training which was born out of the progresses made within the framework of the former EU programme known as ET 2010. ET 2020 provides common strategic objectives for Member States including principles to achieve said objectives, and common working methods with priority areas relating to different periodic work cycles.

In particular, the conclusions (Council of the EU 2009) aim at creating a knowledge-based Europe by granting all EU citizens the right to lifelong learning. The four strategic objectives set forth in the conclusions are the following: i) making lifelong learning and mobility a reality; ii) improving the quality and efficiency of education and training; iii) promoting equity, social cohesion and active citizenship; and iv) enhancing creativity and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and training.

When associated with education and training, innovation leads to economic development to make Europe play an increasingly central role in international markets. All EU citizens are provided with "transversal key competences" and with ways to make the three components of the "knowledge triangle" (namely, education, research, and innovation) work. In this view, there can be no progress unless innovative ways to conceive of education are matched by equally effective efforts in research.

Annex II to the conclusions (Annex II 2009) provides further specifications on innovation and creativity in the educational field when it suggests to develop specific teaching and learning methods to promote creativity and innovation. Teacher training is one means to propose innovative educational strategies and tools. Therefore, teachers are not dispensed from always learning (Council of the EU 2011; 2012). This stance was reinforced in 2011 by the European Network on Teacher Education Policies (ENTEP)[1] when it made an

1 The European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) was created in 2000 with the aim of promoting co-operation among EU Member States in the field of teacher education policies. Among its objectives: raising teacher education quality in order to raise the quality of education and training in the European Union so as to respond to the challenges posed by lifelong learning in a knowledge-based society (see entep.unibuc.eu).

explicit reference to the need of teachers to progress in their field of expertise. ENTEP spoke about Continuous Professional Development (CPD) for educators: "In today's world, no teacher can stand still. Teachers need to be continually engaged in a self-directed, reflective and collaborative process of developing and extending their competences as professionals" (ENTEP 2011:13).
The European Commission endorsed this vision in two Communications of 2012 and 2013 by underlying the importance of "continuing professional development" for teachers (European Commission 2012a:11). Teachers are seen as lifelong learners who should reflect on their professional activity and decide whether innovative approaches can be adopted to implement the quality of education (European Commission 2013). The following year, also the Council of the European Union expressed its concern on the urge for modernizing and improving educational methods (Council of the EU 2014a; 2014b), while the European Commission reiterated its call for renewal in teaching methods and teachers' competences (which should be more grounded on personalized learning, see European Commission 2014). These ideas were matched by the results presented in the TALIS 2013 data collection and released in June 2014 (OECD 2014).[2]

3. Centrality of innovation in language teaching and learning in the EU's policies

According to the EU's vision, language learning is crucial for the economic development of every citizen and for the overall economic growth of the Member States: foreign languages allow for people mobility throughout the Union in terms of work and, in more general terms, of life itself. Therefore, many EU's institutional bodies foster and promote the learning of foreign languages because it helps intercultural understanding in a multicultural environment. The European Commission is committed to the development of policies on language learning which are common to all the Member States. The Commission's work towards improving the levels of competence in foreign languages for European citizens is impressive. The Commission has set forth a number of priorities in the field of languages. These include, among others, the creation of benchmarks for new policies on learning foreign languages derived from the collection of data across all member countries. As a consequence, great attention is obviously paid to language teaching. On the basis of surveys carried out among language learners throughout the EU, and according to the objectives established by the Europe 2020 strategy of bringing the levels of drop-outs below 10%, there are still too many early school leavers who possess a low level of language

2 The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) launched its Teaching and Learning International Survey (TALIS) in 2008. It asks a representative sample of teachers and schools in the participating countries (34 in 2013) about their working conditions and the learning environments. The data collection and results are published as an international report including an interactive database, individual notes on the participating nations, and thematic reports. Its aim is to provide governments with information which may help review their educational policies in order to develop high quality teaching (see http://www.oecd.org/edu/school/talis-about.htm).

competence. At the same time, still too many citizens leaving school after completing their regular *cursus studiorum* possess unsatisfactory language competence. This, in the light of the analyses carried out by EU institutions, is one of the causes of people's poor chances of getting a job. What must be done in order to invert the trend is, then, to reform language syllabi within the education systems of the Member States so that innovative and more effective language teaching methodologies are devised.
In order to help European countries to obtain more satisfactory levels of language competence for their citizens, the Commission has founded the European Centre of Modern Languages (ECML).[3] The mission of the ECML is to encourage innovation and excellence in language teaching and to promote more efficient methods to learn a language (see also European Commission 2012a). The ECML pursues its objective through confrontation among language practitioners and the exchange of good practices, and by supporting research projects in the field. The urge for reform and innovation is further underlined in the final report about the first survey on language competences carried out among different Member States (European Commission 2012b). In the document, the Commission emphasizes that EU countries should rethink their education systems by framing new methodologies for teaching foreign languages.[4]
The Council of Europe has been active since the 1960s to promote both plurilingualism and pluriculturalism across the Member States. One of its many objectives is to develop a harmonious approach to language teaching based on common principles.[5] Among many other initiatives, the Council of Europe has established the Language Policy Unit[6] which, together with the ECML, has become a catalyst for reforming the methodologies of teaching and learning foreign languages while helping the Member States to bring language education policies and practices together. A well known output of the Unit's activities is the European Language Portfolio[7] which was officially launched during the 2001 edition of the European Year of Languages at the close of the Unit's programme Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe (1997 to 2000).
Another – and maybe so far the best known – instrument created by the Council of Europe is the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)[8] which provides a set of six reference levels for assessing learners' achievements across Europe. The Framework has also become the basis of a large number of textbooks used in European schools and of quite all international language competence certifications: the University of Cambridge's KET, PET, and FCE for English, the DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) for Spanish, the DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) for French, and the Goethe-Zertifikate for German.

4. The urge for innovative standpoints in language teaching and learning: from plurilingualism to translingualism

Plurilingualism[9] has always been at the heart of the EU's language policy as a crucial factor in the development of an individual's life. It is also an instrument for fostering innovation in language education: when learners develop their plurilingual competence, they also develop their communicative competence, namely their ability to use languages for communicating and to take part in intercultural interactions (Corcoll 2012:99). They will

3 Founded in 1994, it is based in Graz, Austria (see also www.ecml.at).

4 Other similar instruments are the European Language Label for the exchange of new techniques in language teaching, the European Indicator of Language Competence, and the European Benchmark of Language Competence, all devised to help European governments enhance their national standards of language competence.

5 In particular, the Council of Europe aims at promoting plurilingualism and linguistic diversity to foster mutual understanding, democratic citizenship, and social cohesion.

6 Set up in 1957 and based in Strasbourg, it aims at implementing medium term programmes among governments (see also http://www.coe.int/lang).

7 See http://www.coe.int/portfolio.

8 The CEFR was launched in 1996. In 2001 the European Council issued a Resolution which recommends using the CEFR to devise systems for validating language ability (see www.coe.int/lang-CEFR).

9 *Plurilingualism* refers to the repertoires of varieties of languages as used by individuals, namely their first language(s) and other languages or varieties of languages they may know at different levels of proficiency.

also learn to respect: i) the intrinsic value of any language and language variety, regardless of what their perceived status in society is, and ii) the culture and the cultural identity expressed by any language. From a plurilingual perspective, therefore, foreign language teaching should aim at meeting the pragmatic and intercultural needs of the learners when using the language(s) they are being taught. This can be achieved also by raising the learners' language awareness[10] which should be given a prominent role in language education as it helps learners to develop their critical skills and to become autonomous and independent by offering the tools to learn how to learn (Lazzari, Panichi 2005).[11]
In recent times, pedagogical innovative approaches have gone beyond bilingualism, multilingualism and even plurilingualism by proposing *translingualism*. Translingualism considers competence as the ability of merging resources in different languages to attain new meanings in situated interactions (Pennycook 2008; Canagarajah 2013; 2014; Kafle 2013; Singh 2013). Translingual pedagogy "sees language as an integrated social semiotic practice regardless of the number of the languages a person knows" (Kafle 2013:65). Therefore, language policy should focus more on "translingual language practices rather than language entities" (Pennycook 2008:27). Thus, the urge for innovation in language teaching and learning seems to be matched by the call for a shift "from a traditional monolingual paradigm to an emergent translingual paradigm" (Kafle 2013:67).

from a traditional monolingual paradigm to an emergent translingual paradigm

Conclusions

The main scope of this contribution was to provide a theoretical and institutional framework to justify the need for innovative teaching practices in the field of foreign languages within institutionalized educational systems. It was also devised as an introduction to future contributions on innovative practices in teaching English as a foreign language.

10 *Language awareness* is defined by the Association for Language Awareness (ALA) as "knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use" (ALA 2014).

11 See also Coste, Moore, Zarate when they speak about "deliberate development of a certain linguistic awareness and of an 'ability to learn'" (2009:vii).

Bibliography

– ANNEX II (2009), "Priority Areas for European Cooperation in Education and Training during the First Cycle: 2009-2011. Strategic Objective 4: Enhancing Innovation and Creativity, Including Entrepreneurship, at All Levels of Education and Training", Annex II to Council of the EU 2009.

– CANAGARAJAH A.S. (ed.) (2013), *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classroom*, Routledge, Abingdon-New York.

– CANAGARAJAH A.S. (2014), "Theorizing a Competence for Translingual Practice at the Contact Zone", in MAY S. (ed.), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, Abingdon-New York, pp. 78-102.

– CORCOLL C. (2012), "Developing Plurilingual Competence with Young Learners: 'We Play and We Learn and We Speak in Three Languages'", in GONZÁLEZ D.V., TARONNA A. (eds.), *New Trends in Early Foreign Language Learning: The Age Factor, CLIL and Languages in Contact. Bridging Research and Good Practices*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 97-109.

– COUNCIL OF THE EU (2009), "Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)", in *Official Journal* C 119 of 28 May 2009 (2009/C 119/02).

– COUNCIL OF THE EU (2011), "Conclusions on the Role of Education and Training in the Implementation of the 'Europe 2020' strategy", in *Official Journal* C 70 of 4 March 2011 (2011/C 70/01).

– COUNCIL OF THE EU (2012), "Council Conclusions of 26 November 2012 on Education and Training in Europe 2020: The Contribution of Education and Training to Economic Recovery, Growth and Jobs", in *Official Journal* C 393 of 19 December 2012 (2012/C 393/02).

– DOOLY M. (2008a), "Introduction", in DOOLY M., EASTMENT D. (eds.), *"How We're Going about It": Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 1-9.

– DOOLY M. (2008b), "Introduction to Part II", in DOOLY M., EASTMENT D. (eds.), *"How We're Going about It": Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 156-158.

– GRENFELL M. (2000), "Modern Languages: Beyond Nuffield into the 21st Century", in *Language Learning Journal*, a. 22, pp. 23-29.

– HARVEY L., GREEN D. (1993), "Defining Quality", in *Assessment and Evaluation in Higher Education*, a. 18, n. 1, pp. 9-34.

– HENDERSON R., DANAHER P.A. (2012), "Moving with the Times: Pedagogies for Mobile Students", in DAY C. (ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*, Routledge, Abingdon-New York, pp. 360-372.

– KAFLE M. (2013), "Reconceptualizing EIL Pedagogy: From Mastery to Successful Negotiation", in ZACHARIAS N.T., MANARA C. (eds.), *Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and Tensions*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 59-73.

– KAO J. (2007), *Innovation Nation: How America Is Losing Its Innovation Edge, Why It Matters, and What We Can Do to Get It Back*, Free Press, New York.

– LAZZARI A., PANICHI L. (2005), "Presentazione", in LAZZARI A., PANICHI L., *English in Economics and Business. Guida all'inglese del mondo dell'economia e del commercio*, Hoepli, Milano, pp. i-vii.

– OECD (2005), *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data*, 3rd ed., OECD Publishing, Paris.

– OECD (2008), *Higher Education to 2030*, OECD Publishing, Paris.

– PENNYCOOK A. (2008), "Language-free Linguistics and Linguistics-free Languages", in MAHBOOB A., KNIGHT N. (eds.), *Questioning Linguistics*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 18-31.

– PHILLS J.A. jr., DEIGLMEIER K., MILLER D.T. (2008), "Rediscovering Social Innovation", in *Stanford Social Innovation Review*, a. 6, n. 4, pp. 33-43.

– PHIPPS A., GONZALEZ M. (2004), *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*, Sage Publications, London.

– RICHARDS J.C. (2002), "30 years of TELF/TESL: A personal reflection", in *RELC Journal*, a. 33, n. 2, pp. 1-36.

– SINGH N.K. (2013), *Multilingual Trends in a Globalized World: Prospects and Challenges*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.

– WOODS A., LUKE A. (2012), "Innovative Pedagogies. Introduction", in DAY C. (ed.), *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*, Routledge, Abingdon-New York, pp. 313-318.

Sitography

– ALA – Association for Language Awareness, http://www.languageawareness.org/web.ala/web/about/tout.php (last accessed 14 April 2015).

– ALTIMIRA V.R., BASSI I., DE MELO FREITAS M., FRONDIZI R., MENEGUZZO M., RESENDE J.M. (2013), *1+1=3: How Can Social Innovation Change Cultures and Create Public Value? A Mediterranean Comparative Multiple Case Study*, http://www.med-eu.org/documents/MED6/papers/FRONDIZI.pdf (last accessed 14 April 2015).

– BUSINESS PANEL (2009), *Reinvent Europe through Innovation: From a Knowledge Society to an Innovation Society*, http://ec.europa.eu/enterprise/policies/innovation/files/panel_report_en.pdf (last accessed 14 April 2015).

– COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (2009), *Plurilingual and Pluricultural Competence: Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Language Policy Division, Strasbourg www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/sourcepublications/competenceplurilingue09web_en.pdf (last accessed 14 April 2015).

– COUNCIL OF THE EU (2014a), *Conclusions on Efficient and Innovative Education and Training to Invest in Skills. Supporting the 2014 European Semester*, 24 February 2014, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/141138.pdf (last accessed 14 april 2015).

– COUNCIL OF THE EU (2014b), *Conclusions on Effective Teacher Education*, 20 May 2014, http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142690.pdf (last accessed 14 April 2015).

– ENTEP (2011), *Continuous Professional Development (CPD) in the Continuum of EU Teacher Education; Individual Participation, Partnerships and Systemic Approaches*, ENTEP Papers, http://entep.unibuc.eu/documents/papers/ENTEP%20CPD%20v%206%20corrected_RE_8iul.pdf (last accessed 14 April 2015).

– EUROPEAN COMMISSION (2012a), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes*, COM(2012) 669 final of 20 November 2012, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf (last accessed 14 April 2015).

– EUROPEAN COMMISSION (2012b), *First European Survey on Language Competences. Final Report*, http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf (last accessed 14 April 2015).

– EUROPEAN COMMISSION (2013), *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*, http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (last accessed 14 April 2015).

– EUROPEAN COMMISSION (2014), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Taking stock of the Europe 2020 strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, COM(2014) 130 final/2 of 5 March 2014, http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_en.pdf (last accessed 14 April 2015).

– HOWALDT J., SCHWARZ M. (2010), *Social Innovation: Concepts, Research Fields and International Trends*, http://www.internationalmonitoring.com/fileadmin/Downloads/Trendstudien/IMO%20Trendstudie_Howaldt_englisch_Final.pdf (last accessed 14 April 2015).

– KIRKLAND K., SUTCH D. (2009), *Overcoming the Barriers to Educational Innovation: A Literature Review*, archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Barriers_to_Innovation_review.pdf (last accessed 14 April 2015).

– OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en (last accessed 14 April 2015).

– VIELUF S., KAPLAN D., KLIEME E, BAYER S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en (last accessed 14 April 2015).

Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC.

Le lingue straniere e l'italiano L2 a cura di I. Fratter e E. Jafrancesco, Aracne, Roma, 2014

***Recensione di* Maria Cecilia Luise**

Il volume collettaneo curato da Fratter e Jafrancesco parte dall'idea di fondo che le TIC, insieme alle lingue straniere, vadano considerate come strumenti cognitivi fondamentali per il raggiungimento degli obiettivi che la società della conoscenza richiede al cittadino.
Il volume è diviso in cinque sezioni:

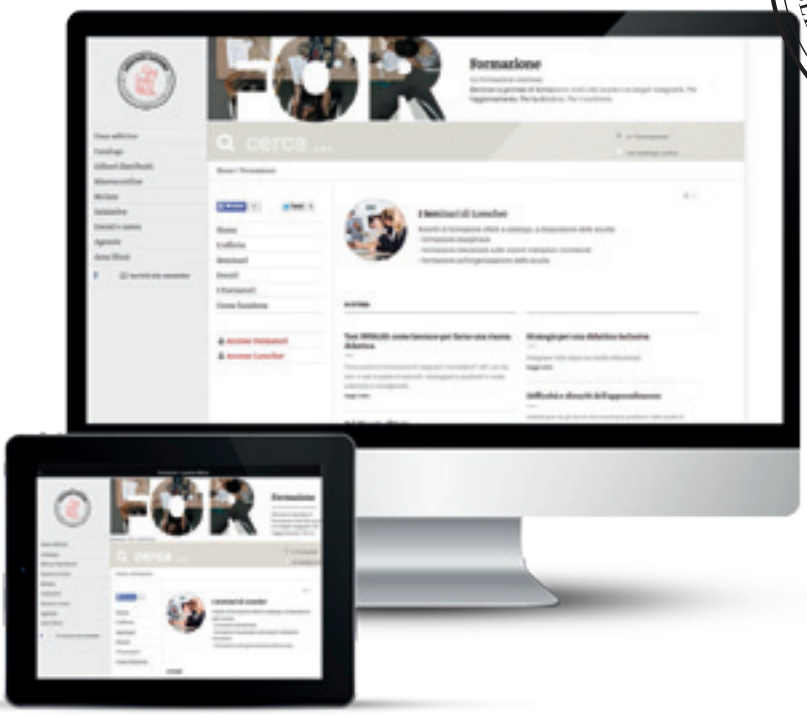
- *La formazione del docente di lingue all'uso delle TIC*: contiene quattro contributi di taglio teorico-pratico;
- *Contesti di apprendimento nel Web 2.0*: propone quattro saggi che si occupano dell'insegnamento delle lingue all'interno di contesti virtuali quali Skype, Facebook, social network;
- *Nuovi strumenti per una nuova didattica*: nei quattro saggi contenuti si propone un uso integrato degli strumenti tecnologici e delle piattaforme e-learning nella didattica delle lingue;
- *Esempi di buone pratiche con l'uso delle TIC*: contiene ancora quattro articoli scritti da docenti che riportano esperienze di percorsi didattici di insegnamento delle lingue con le TIC;
- *Nozioni utili per la gestione di contenuti e di corsi e-learning 2.0*: gli ultimi due contributi si occupano delle normative che regolano la gestione di materiale didattico per la rete.

> l'insegnante può trovarvi utili riflessioni e spunti per l'approfondimento dei legami tra didattica delle lingue e tecnologie 2.0

Come si nota anche dal sintetico riassunto dei contenuti dell'opera, si tratta di un volume corposo, che vuole dare un panorama il più possibile ampio dell'applicazione delle TIC all'insegnamento delle lingue, spaziando da contributi di tagli teorico a resoconti di esperienze didattiche.
È impossibile offrire un panorama dettagliato di tutti i contributi presenti in un volume di quasi cinquecento pagine; qui ci limitiamo a richiamare alcuni temi esemplificativi della ricchezza degli argomenti, trattati sia dal punto di vista teorico sia da quello pratico: i principi che ne stanno alla base e l'esemplificazione di esperienze di *digital storytelling*, cioè la pratica di creare un video dalla forma narrativa da condividere in Rete (Petrucco; Baron, Zanetti; Di Carlo); l'insegnamento delle microlingue e dei linguaggi specialistici attraverso le TIC in diversi contesti didattici, da quelli scolastici agli ambiti lavorativi e professionali (Troncarelli; D'Eugenio, Longo, Vitale; Bottaro); la dimensione interculturale connessa all'insegnamento delle lingue, affrontata soprattutto all'interno di contesti virtuali del Web 2.0 quali ad esempio i social network (Guarda, Guth, Helm; Telles, Cecilio; Ming).
L'unitarietà all'interno del volume è assicurata innanzitutto dall'aderenza, dichiarata in modo esplicito da molti degli autori, al paradigma educativo del costruttivismo socio-culturale e alla centralità che essi attribuiscono al concetto di *lifelong learning*, richiamato più volte anche all'interno del contesto della politica europea a favore del multilinguismo.
Il volume si pone come un utile strumento per la formazione e l'autoformazione dell'insegnante di lingue straniere o seconde, che può trovarvi utili riflessioni e spunti per l'approfondimento dei legami tra didattica delle lingue e tecnologie 2.0, oltre a esemplificazioni di percorsi didattici e descrizioni di strumenti e risorse informatiche e multimediali per la classe di lingue.

LA FORMAZIONE LŒSCHER

Seminari di formazione per docenti



BENESSERE A SCUOLA

- BES
- DSA
- Inclusione
- Disagio
- Bullismo
- Identità sessuale
- Omofobia

PROFESSIONE DOCENTE

- Competenze
- Adulti
- Scuola-Lavoro
- Nuove tecnologie
- Internet
- Scuola 2.0
- Invalsi

DIDATTICA E DISCIPLINE

- Linguistica
- Letteratura italiana
- Lingue straniere
- Scrittura

L'OFFERTA CONTINUA ONLINE

Altri seminari di formazione sono a disposizione sul sito. Sempre online puoi effettuarne la prenotazione. Rivolgiti al tuo agente di zona per eventuali informazioni.

formazione.loescher.it

Plurilinguismo: veicolo di cultura e imprenditorialità

Innovare l'educazione linguistica per un'azione comunicativa integrata

Milvia Corso e Marilena Nalesso

Milvia Corso, ANILS Trieste, Consigliere nazionale ANILS – Marilena Nalesso, ANILS Trieste

Abstract
L'articolo presenta un progetto di formazione per insegnanti di lingue e di altre discipline, realizzato dalla sezione ANILS di Trieste e finanziato dalla Regione Friuli-Venezia Giulia (FVG), sull'importanza della competenza plurilingue a sostegno della comunicazione interculturale. La regione FVG, crocevia di lingue e culture diverse, rappresenta un ambiente socio-economico e culturale particolarmente stimolante per l'esplorazione di approcci e percorsi formativi utili a migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

1. Il progetto: finalità e percorso formativo

Il progetto, realizzato nel Friuli-Venezia Giulia con il finanziamento della Regione,[1] è stato coordinato dalla sezione ANILS di Trieste, in collaborazione con il CIP (Centro internazionale sul plurilinguismo, Università di Udine) e con l'esperto Luciano Mariani, e si rivolgeva a insegnanti e studenti di tutti i gradi e ordini scolastici, a dirigenti scolastici e ad altri attori portatori di interesse del territorio.
Il partenariato è cresciuto nel corso di due anni, arrivando a coinvolgere più di dieci istituti sparsi in tutta la regione, creando così una rete di scuole per la promozione dei temi affrontati e per la diffusione delle esperienze realizzate.

Il forte interesse mostrato per il progetto è dovuto al particolare contesto della nostra regione che, per posizione geografica e per ragioni storiche, risulta punto di incontro privilegiato fra popoli con diversa storia, cultura e tradizioni: normalmente le nostre classi offrono una varietà di lingue e culture ed è importante far diventare questa caratteristica motivo di arricchimento e non di divisione.

Vari sono stati gli ambiti in cui il progetto si è mosso nei due anni:
- le competenze europee trasversali:
  1. del plurilinguismo;
  2. dell'imprenditorialità e della creatività;
  3. della consapevolezza e dell'espressione culturale;
- lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la costruzione di nuovi ambienti di apprendimento;
- la cultura cooperativa quale opportunità di formazione culturale e sociale.

La formazione, che si è svolta con incontri in presenza e attività online realizzate sulla piattaforma di e-learning Moodle dell'ANILS, ha avuto i seguenti obiettivi:
- fornire linee guida per introdurre il tema del plurilinguismo nell'attività didattica;
- formare i docenti alla consapevolezza di come il plurilinguismo possa aiutare gli studenti ad acquisire "competenze interpersonali, interculturali, di imprenditorialità";

1 Bando 2012: decreto dipartimentale del 4 giugno 2012, n. 821; titolo del progetto: *Il plurilinguismo: veicolo di cultura e di imprenditorialità*. Bando 2013: decreto dipartimentale del 29 maggio 2013, n. 921/IST; titolo del progetto: *Più lingue e culture: innovare l'educazione linguistica per una azione comunicativa integrata*.

- fornire strumenti per facilitare le diverse esigenze comunicative degli studenti;
- valorizzare le pratiche migliori;
- formare insegnanti tutor per promuovere la diffusione dei risultati progettuali;
- promuovere il riutilizzo della documentazione.

2. Plurilinguismo: ruolo e competenze degli insegnanti

È stato realizzato un percorso di formazione per gli insegnanti coinvolti al fine di condurli a progettare e realizzare in classe attività in ottica plurilingue e interculturale sulla base degli esempi forniti negli incontri di formazione.
La realizzazione e il successo di qualsiasi innovazione curricolare possono avvenire grazie all'interesse e alla disponibilità degli insegnanti a mettersi in gioco e ad acquisire nuove competenze per favorire la crescita intellettuale degli studenti. È importante quindi riflettere sul contributo degli insegnanti nella loro funzione formativa e pedagogico-didattica per un percorso didattico innovativo. In altre parole, come si afferma nella *Guida per lo Sviluppo e l'Attuazione di curricoli per un'Educazione Plurilingue e Interculturale* (Consiglio d'Europa 2011:63) si tratta di individuare strategie formative "che consentano di modificare la rappresentazione che gli insegnanti hanno del loro ruolo e di condurli a superare i confini della loro disciplina per aprirsi alla cooperazione con gli insegnanti di altre materie". La difficoltà a costruire relazioni fra gli insegnanti per formare gruppi di lavoro con finalità e metodologie condivise rappresenta una delle debolezze del sistema scolastico italiano ed è sempre più auspicabile un lavoro d'équipe per abituare lo studente a non lavorare "a compartimenti stagni".
L'educazione plurilingue e interculturale, oltre a favorire l'acquisizione di capacità linguistiche, mira anche alla formazione della persona e alla cittadinanza attiva attraverso la consapevolezza della diversità e dei suoi valori in una società sempre più multilingue e multiculturale. Attraverso la promozione di un ambiente favorevole alle lingue i docenti possono individuare percorsi e modalità per sostenere la mobilità degli studenti, coinvolgendoli attivamente attraverso la sperimentazione di attività in classe e la riflessione sui processi attivati e sui prodotti.
L'azione formativa rivolta agli insegnanti ha cercato di individuare le **competenze professionali** necessarie per lo sviluppo della Competenza comunicativa interculturale (CCI) dei loro studenti. Essendo la CCI un processo lungo tutto l'arco della vita, insegnanti e studenti sono continuamente chiamati a rifinire, ampliare, a mettere a punto le loro competenze a mano a mano che vivono nuove esperienze interculturali e riflettono su di esse. Il profilo del docente deve tuttavia necessariamente includere competenze sia professionali che personali, e le prime devono essere chiaramente definite affinché possano diventare linee guida per la formazione iniziale e in servizio. La griglia che si propone in SCHEDA 1 prende in considerazione le competenze del docente come l'interazione di tre dimensioni principali: conoscenze, convinzioni ed atteggiamenti, abilità e strategie.
Un approccio metacognitivo basato sulla pratica riflessiva può infine aiutare gli studenti a progettare, monitorare e valutare il proprio apprendimento e a leggere con consapevolezza e a riflettere sulle loro esperienze interculturali.[2] L'acquisizione di strategie metacognitive rinforza la comunicazione interculturale e il plurilinguismo in quanto abitua, come ha osservato

SCHEDA 1 – COMPETENZE DEL DOCENTE PER PROMUOVERE LA COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE

Secondo l'elaborazione ad opera di Mariani e Nalesso per il progetto CROMO, la griglia organizza le competenze del docente in quattro gruppi principali:

1. la prima area riguarda gli *insegnanti stessi* e si focalizza sulla loro conoscenza delle relazioni (somiglianze e differenze) fra lingue e culture, dei meccanismi di apprendimento e delle diverse metodologie di insegnamento. Si tratta di assumere un atteggiamento sperimentale verso aspetti innovativi e trasversali nel curricolo e di apertura all'alterità nel proprio approccio all'insegnamento. Ciò permetterà di essere in grado di definire obiettivi e contenuti utili all'acquisizione di una competenza plurilingue e interculturale, di affrontare nuovi ambienti multiculturali e di mettere a confronto il proprio insegnamento con quello dell'altro;
2. la seconda area riguarda le *azioni degli insegnanti verso gli studenti* partendo dalla conoscenza del contesto in cui si opera e delle diversità linguistiche del territorio. L'insegnante deve acquisire la capacità di apprezzare – e di utilizzare – la diversità linguistica e culturale che è ormai una costante dell'ambiente classe. Deve quindi saper mettere in atto strategie appropriate per promuovere un approccio plurilingue e trasversale all'apprendimento delle lingue, scegliendo, adattando, creando materiali e attività e adottando compiti interculturali nella sua pratica di classe. Deve attivare strategie di mediazione fra diverse lingue e linguaggi;
3. la terza area è focalizzata sui *contatti interculturali* e l'abilità a progettare, mettere in pratica e valutare progetti interculturali. Si basa sull'esperienza personale del docente e sulla sua capacità di promuovere negli studenti efficaci strategie di apprendimento e di comunicazione in programmi/incontri multiculturali valutando anche i processi messi in atto e i risultati;
4. la quarta area si concentra sulla *valutazione della competenza*, dalla conoscenza dei diversi livelli nello sviluppo della CCI alla consapevolezza del valore della riflessione come strumento di crescita, all'abilità di valutare – e aiutare gli studenti ad autovalutare – i processi e i risultati di esperienze interculturali. Il docente stesso dovrà acquisire abilità e competenze per autovalutare lo sviluppo della propria competenza comunicativa interculturale, la crescita della propria professionalità come docente riflessivo.

Conoscenze	Convinzioni/atteggiamenti	Abilità/strategie
Area 1 • relazione fra lingue e culture diverse (somiglianze/differenze) • approcci/metodologie di insegnamento diverse • principi formulati nei documenti europei per un'integrazione nel proprio insegnamento	• atteggiamento sperimentale e di apertura al nuovo, all'alterità, al dialogo interculturale • atteggiamento sperimentale verso aspetti curricolari interdisciplinari (CLIL) con un focus interculturale • atteggiamenti culturali diversi nell'insegnamento delle discipline	• definire obiettivi realistici per l'acquisizione della competenza plurilingue e interculturale • definire contenuti anche in termini di esperienze di apprendimento • mettere a confronto l'efficacia delle proprie strategie nella conduzione del percorso formativo (gestione della classe, procedure...) con quelle dell'altro • cooperare con colleghi di altre discipline e adottare un approccio interdisciplinare individuando gli obiettivi trasversali alle diverse discipline • affrontare nuovi ambienti di apprendimento multiculturali (ad es. seminari e/o gruppi di lavoro internazionali)
Area 2 • contesto socio-culturale ed economico • diversità linguistica e culturale dell'ambiente di appartenenza	• apprezzamento del valore aggiunto all'ambiente classe da tutte le forme di diversità, specialmente da allievi con identità e background culturali diversi • comprensione e risoluzione dei conflitti/difficoltà/svantaggi degli studenti che non padroneggiano la lingua di scolarizzazione • consapevolezza dei fattori/atteggiamenti/convinzioni che influenzano la motivazione a imparare altre lingue	• promuovere un approccio plurilingue e trasversale all'apprendimento delle lingue (varietà di compiti e di attività) • attivare strategie di transfer e/o di mediazione da una lingua all'altra • scegliere/adattare/progettare/creare materiali e attività a seconda delle diverse situazioni interculturali; usare e integrare compiti interculturali nel proprio insegnamento, così da promuovere modi diversi di pensiero e di ricerca congiunta fra insegnanti e studenti • utilizzare la conoscenza di altre lingue da parte degli allievi per progettare attività

Area 3 • opportunità di contatti interculturali	• apprezzamento del valore di contatti personali a livello transnazionale (ad es. stabilire reti) • apprezzamento del valore dell'esperienza personale nello sviluppo di una competenza comunicativa interculturale	• lavorare in attività extracurriculari: definire finalità e obiettivi per eventi, scambi, programmi di cooperazione interculturali; preparare gli studenti all'incontro con l'altro e a valutare i risultati nell'apprendimento • promuovere strategie efficaci di apprendimento e di comunicazione nei contatti ed esperienze multiculturali
Area 4 • fattori che sviluppano la CCI	• apprezzamento del valore della riflessione attraverso il monitoraggio e l'autovalutazione	• valutare (e aiutare gli studenti ad autovalutare) – la conoscenza da parte degli studenti di fatti ed eventi culturali delle comunità target – apprendimento non formale/informale – i processi e i cambiamenti nell'acquisizione da parte degli studenti di nuovi e diversi atteggiamenti/convinzioni e abilità/strategie nelle esperienze interculturali • trovare percorsi e modalità per – autovalutare lo sviluppo della propria competenza comunicativa interculturale – autovalutare le pratiche innovative introdotte nella prassi didattica – promuovere il proprio sviluppo come docente riflessivo e come modello per gli studenti

Mariani durante gli incontri di formazione, "a inquadrare il messaggio - pianificare le mosse - prendere e dare la parola - cooperare con l'altro - far fronte all'imprevisto - chiedere aiuto - controllare l'esecuzione - riparare le incomprensioni".

3. Il Consiglio d'Europa e la Commissione Europea per il plurilinguismo

Un valido aiuto per costruire un'offerta didattica innovativa viene fornito dai documenti e dagli strumenti del Consiglio d'Europa e della Commissione Europea, che testimoniano il comune interesse e impegno a tutelare la diversità culturale e a far crescere il patrimonio linguistico in Europa, come fonte di reciproco arricchimento di tutti i suoi abitanti.

Nella definizione del percorso di formazione si sono seguite le indicazioni della Commissione Europea – Istruzione e Cultura che nel documento *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*[3] ha indicato come principi comuni per un insegnamento di qualità la necessità di "lavorare con gli altri, lavorare con la conoscenza, la tecnologia e le informazioni, lavorare con e nella società". È auspicabile una "professione basata su partnership: lavoro collaborativo con altre scuole, con ambienti di lavoro a livello locale, attenzione alle richieste dei portatori di interesse [...] una formazione basata sulla conoscenza ma anche su abilità pratiche" (Commissione Europea 2010:2). In particolare, si raccomanda di valorizzare l'aspetto cooperativo del lavoro in classe abituando gli studenti ad avere non solo un ruolo attivo e ad assumersi le proprie responsabilità ma anche ad apprendere dal lavoro con gli altri.

Il Consiglio d'Europa ha prodotto, fra gli altri, due importanti strumenti, quali il *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER) per l'insegnamento linguistico e il *Portfolio europeo delle lingue* (PEL) che possono offrire un valido sostegno al miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, volto a sviluppare una competenza comunicativa e pluriculturale negli studenti. Il possesso di più lingue costituisce indubbiamente un'opportunità in

2 Può essere utile al proposito consultare il progetto CROMO – Crossborder Modules – nel sito Konkat (http://www.didatticazanon.net/spazio/scuoleincontatto/documentazione.php), frutto del lavoro congiunto di ricercatori, insegnanti e studenti di tre paesi confinanti (Austria, Italia, Slovenia). Come strumento didattico CROMO ha inteso fornire un supporto flessibile alle diverse esigenze comunicative e agli interessi interculturali degli studenti dai 15 anni in su.

3 Consultabile in http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf.

più per scoprire culture diverse e per stimolare l'intelletto, e la competenza plurilingue è la base per la partecipazione dei cittadini alla vita sociale, economica e politica delle comunità a cui appartengono (Mariani 2012).
Il PEL indica fra le diverse finalità, oltre allo sviluppo dell'apprendimento linguistico e di abilità interculturali, il "facilitare la mobilità educativa e lavorativa in Europa".
La sua funzione pedagogica e metacognitiva aiuta lo studente a capire il proprio stile di apprendimento e a riflettere su quali strategie utilizzare per migliorare conoscenze e competenze.
Nei documenti europei appaiono fondamentali i concetti complementari di *lifelong language e life-wide language learning* che aiutano a far capire che tutti i momenti di incontro/confronto con l'alterità linguistica e culturale sono in relazione tra di loro e costituiscono un continuum culturale nella crescita dell'individuo, cittadino autonomo e responsabile.
Viene inoltre raccomandato di sostenere non solo l'apprendimento formale ma anche le esperienze acquisite, sia linguistiche che culturali, in ambiti di apprendimento non formali e informali.
Un altro documento importante per la creazione di percorsi condivisi è rappresentato dal *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF),[4] il cui scopo prioritario è il collegamento fra i sistemi nazionali di qualificazione dei diversi Paesi membri.
La Raccomandazione[6] offre numerosi spunti di riflessione e utili suggerimenti su come preparare gli studenti alla mobilità. Attraverso otto livelli di riferimento – conoscenze/abilità/competenze – gli studenti e i lavoratori potranno descrivere con maggiore facilità il proprio livello di abilità e di competenze ai potenziali datori di lavoro, sia a livello nazionale che di altri paesi. L'EQF e il sistema ECVET[5] per il riconoscimento e il trasferimento dei crediti formativi sono strumenti importanti per la mobilità in Europa e per un collegamento fra fornitori di servizi di istruzione e formazione, ma anche per la valorizzazione di esperienze lavorative e la validazione di apprendimento non formale e informale.

4 Commissione Europea 2009, http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf.

5 Il sistema di trasferimento di crediti per l'istruzione e la formazione professionale (ECVET) nasce su proposta della Commissione Europea (2002), con l'obiettivo di definire un approccio comune per consentire il trasferimento e la capitalizzazione dei risultati dell'apprendimento da un contesto nazionale a un altro o di passaggi fra sistemi VET diversi.

6 Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006.

4. Plurilinguismo e imprenditorialità a scuola: imparare più lingue per parlare un linguaggio comune

La scuola deve attrezzarsi per affrontare la sfida interculturale se vuole preparare futuri cittadini del mondo che, oltre a essere consapevoli della propria identità culturale, sappiano rapportarsi correttamente con le altre culture, rispettandone tradizioni e valori, riconoscendo nella diversità un valore aggiunto al loro arricchimento individuale, relazionale e professionale.
Quali modalità di apprendimento/insegnamento e quali strumenti può fornire la scuola a individui in età evolutiva in corso di formazione per riconoscere sé stessi e la propria identità culturale e allo stesso tempo la cultura e l'identità degli "altri"?
Nella costruzione del nostro percorso si è partiti dalle sei *competenze chiave*, che indicano i campi di conoscenza e gli obiettivi da raggiungere per un apprendimento di qualità, condiviso a livello europeo, tra le quali ricordiamo:

- comunicazione nella madrelingua;
- comunicazione nella lingua straniera;
- competenze interpersonali, interculturali e sociali;
- imprenditorialità;
- competenza digitale;
- imparare a imparare.

L'analisi fatta con gli insegnanti, che a loro volta hanno coinvolto gli studenti, ha messo in luce i numerosi punti di raccordo fra le varie competenze attraverso una serie di *parole chiave* comuni e ricorrenti nella descrizione delle caratteristiche e degli obiettivi delle competenze:

> nella definizione dei rispettivi POF le scuole devono innanzitutto tener conto del contesto socio-economico e culturale a cui appartengono

- conoscenza e consapevolezza;
- partecipazione e collaborazione;
- negoziazione e risoluzione di conflitti;
- pianificazione e gestione di progetti;
- spirito di iniziativa e assunzione di rischi;
- creatività e innovazione;
- motivazione e determinazione.

Ne emerge chiaramente il rapporto che esiste fra la funzione educativa della scuola e l'imprenditorialità, intesa come "complesso di qualità e di capacità quali intraprendenza, attivismo, disponibilità a rischiare [...] spirito di iniziativa [...] comunicazione, negoziazione [...] capacità di lavorare sia individualmente sia in collaborazione" (Corriere della Sera, *Dizionario* http://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/I/imprenditorialita.shtml).
Un incontro con alcune importanti imprese della regione, che da anni lavorano per un coinvolgimento attivo dei giovani attraverso attività culturali e mostre, ha permesso la presa di coscienza e l'approfondimento del rapporto fra la conoscenza di più lingue e il mondo del lavoro.
I rappresentanti delle imprese nell'illustrare le rispettive attività e campi di interesse hanno fornito agli studenti esempi realistici sull'uso delle lingue nei complessi rapporti e scambi con Paesi stranieri.
Nella definizione dei rispettivi POF le scuole devono innanzitutto tener conto del contesto socio-economico e culturale a cui appartengono in quanto le decisioni relative all'insegnamento sono fortemente influenzate dal contesto educativo, sociale e ambientale in cui si opera, dalle risorse a disposizione a scuola nelle attività extrascolastiche e dai limiti istituzionali. Il contesto è predeterminato dalle esigenze dei curricoli nazionali, ma nella nostra regione, proprio per la sua peculiarità/specificità di regione autonoma a forte valenza multilinguistica e multiculturale, si potrebbe pensare a un curricolo "locale".
A questo proposito parecchi dirigenti scolastici si sono rivolti all'autorità regionale per poter attivare dei percorsi *ad hoc* che rispondano ai bisogni specifici e alle aspettative degli studenti e delle famiglie di questa regione e alle richieste delle imprese.
Lingue/culture ed economia sono diventati un binomio integrante delle politiche imprenditoriali, come hanno più volte ribadito i rappresentanti delle imprese, per evitare "incidenti critici" con i clienti e perché questi "sono più aperti verso le persone che parlano la loro lingua, si mettono sulle stesso livello". Ha affermato il dottor Carlo Dell'Ava, Prosciuttificio DOK di San Daniele del Friuli, "la cultura è anche qualcosa che si mangia". Come ha ribadito il dottor Roberto Ganzitti,[7] "l'aspetto culturale è il substrato dell'imprenditorialità"; è

7 In rappresentanza delle aziende sono intervenuti Roberto Ganzitti (vicepresidente Industriali di Udine), Andrea Barbaro (EUROTECH, Amaro, Udine), Peter Strukelj (ILLY, Trieste).

importante, hanno sottolineato Andrea Barbaro e Peter Strukelj facendo riferimento alle proprie esperienze di imprenditori, "relazionare la propria cultura con quella dell'altro, individuare strategie diverse per una migliore comunicazione e mediazione linguistica e culturale, interagire sul piano socio-affettivo, relativizzare il proprio punto di vista, collaborare nel gruppo, osservare comportamenti, descrivere e riflettere sulle proprie esperienze interculturali; sapersi esprimere nella lingua degli ospiti, dimostrare curiosità e interesse nei confronti dell'altro, aprirsi e accettare un'altra realtà linguistica e culturale".
Se riflettiamo su queste affermazioni risulta chiaro il compito della scuola nell'adottare una visione interculturale trasversale a tutte le discipline. L'uso di strategie appropriate per favorire la comunicazione avviene innanzitutto nella propria classe, nel rapporto quotidiano fra docenti e studenti e fra studenti e studenti; l'apprendimento delle lingue integra e rafforza il dialogo (inter)culturale.
La competenza comunicativa interculturale può quindi riassumersi in breve in due elementi fondamentali:

- conoscenza culturale: comprensione delle differenze culturali, sia fattuali che affettive;
- abilità culturali: abilità ad agire e a reagire in una varietà di culture per un'interazione efficace. Tali abilità comprendono atteggiamenti di apertura e di tolleranza, e la capacità di gestire l'ambiguità.

L'incontro tra studenti e imprese, oltre a rivelare la possibile vicinanza fra il mondo della scuola e quello del lavoro, ha sottolineato la necessità che i giovani siano "attrezzati" per affrontare con consapevolezza i rapidi cambiamenti della società, sapendo che la conoscenza delle lingue rappresenta un fattore imprescindibile per il successo. Grazie alla padronanza di competenze trasversali è possibile operare con consapevolezza e con una partecipazione attiva e costruttiva alle richieste sempre più pressanti del mondo del lavoro, aperto all'innovazione, alla ricerca e a contatti sempre più frequenti con Paesi stranieri: si tratta quindi di preparare gli studenti all'innovazione e alla "diversità", per renderli in grado di "parlare il mondo": parlare

(con) il mondo, parlare (del) mondo, parlare (nel) mondo, parlare (per) il mondo, parlare (dal) mondo, parlare (al) mondo.

5. Collaborazione online

Per educare gli allievi all'ascolto, alla riflessione, al dialogo, alla mediazione e alla negoziazione servono metodologie innovative, basate sulla partecipazione e l'apprendimento cooperativo. L'uso delle ICT permette di costruire nuovi ambienti di apprendimento che promuovono un sapere consapevole e la cultura della cooperazione. Il lavoro in gruppo/cooperativo deve diventare trasversale a tutte le discipline e caratterizzare tutti gli insegnamenti per la sua valenza formativa e sociale, in quanto approfondisce la conoscenza reciproca e favorisce la condivisione e la soluzione di problemi.

Nel progetto l'attività formativa si è svolta in modalità *blended*, più adatta della formazione esclusivamente online alle esigenze dei digitali migranti come gli insegnanti, che riescono a comunicare meglio dopo aver conosciuto in presenza i vari partner.
L'uso della piattaforma Moodle ha permesso quindi lo scambio di idee e riflessioni fra i corsisti nell'arco di tutto il progetto e non solo nei momenti di incontro in presenza, ma soprattutto ha permesso agli insegnanti di fare pratica con uno strumento di comunicazione mediata dal computer che va incontro alle modalità comunicative tipiche degli studenti di oggi.
Il gap generazionale che separa le nuove generazioni, i "nativi digitali", da quelle dei "nativi migranti" è diverso da qualunque altro: esso infatti non è dovuto alla differenza

di età e quindi non si può far riferimento a una fase della vita che "anche noi abbiamo passato". I nativi digitali sono stati esposti fin dalla nascita a una serie di stimoli che influiscono non solo sul loro comportamento ma soprattutto sul loro modo di apprendere, e che hanno prodotto lo sviluppo di strategie di apprendimento basate su di essi.
Se quindi gli insegnanti non adeguano a queste nuove esigenze il loro stile di insegnamento, corrono il rischio di impedire agli studenti di utilizzare tali strategie, diminuendo le loro possibilità di successo scolastico.
Anche la documentazione effettuata attraverso le ICT presenta dei vantaggi: la piattaforma, che rimane attiva anche dopo la chiusura del progetto, permette la diffusione e la disseminazione della documentazione del corso, a disposizione sia degli insegnanti tutor formati, sia dei soci ANILS interessati ai temi trattati.

La piattaforma, infatti, conserva:
- tutto il percorso del progetto, documentato con i programmi delle singole giornate di formazione e i contenuti degli interventi degli esperti;
- i materiali messi a disposizione dal team di progetto;
- le attività realizzate nelle classi da tutti gli insegnati partecipanti, documentate ognuna attraverso la scheda esperienze e il prodotto.

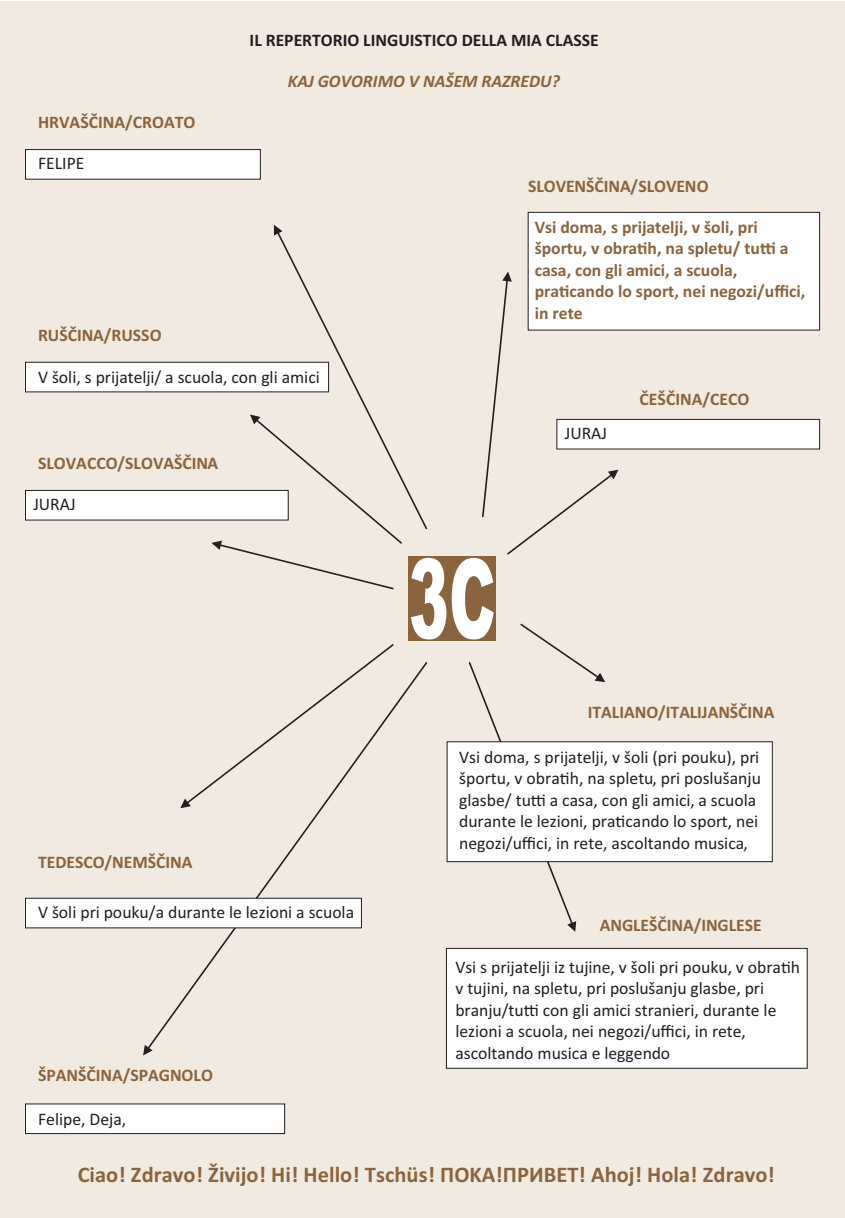
6. I progetti delle scuole

Nel testo del Consiglio d'Europa *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale* (Consiglio d'Europa 2011), fra le diverse abilità e competenze di uno studente plurilingue si insiste molto sulla capacità di "mediazione, interpretazione, valutazione" come frutto di esperienze di incontri interculturali reali o virtuali.
Si consiglia di promuovere

una didattica progettuale (realizzazione di giornali di classe, progetti multimediali, raccolta di fiabe, tradizioni) che implica il lavoro di gruppo, la distribuzione di ruoli e responsabilità, la negoziazione, il prendere decisioni, come sottolineato più volte dagli imprenditori. "La didattica per progetti privilegia infatti un uso consapevole sia di competenze già acquisite in una o più discipline coinvolte nella realizzazione del progetto – superando in tal modo le barriere disciplinari – sia, direttamente e contemporaneamente, di apprendimenti relativi a più discipline. L'obiettivo in entrambi i casi è quello di promuovere l'autonomia dell'apprendente" (Consiglio d'Europa 2011:31).

Per permettere la documentazione e la condivisione fra i corsisti dei progetti e delle esperienze svolte con gli studenti è stata predisposta una "scheda esperienze" che riassume le varie fasi della progettazione e della realizzazione delle attività, visibile nella piattaforma.
A titolo esemplificativo proponiamo un progetto del liceo Preseren di Trieste, con lingua d'insegnamento slovena.[8] Il progetto dal titolo *Hot Off the Press*[9] rappresenta un'interessante modalità di collaborazione con il giornale locale in lingua slovena per la costruzione di un video di presentazione dell'istituto in più lingue: un chiaro esempio di plurilinguismo e imprenditorialità.
Come si può vedere nella scheda 2, i ragazzi hanno scritto articoli su eventi scolastici per informare gli altri sulla propria vita scolastica, ma anche per scoprire l'offerta formativa di un istituto straniero. Hanno imparato a collaborare nel gruppo, a discutere e mediare nelle decisioni oltre che a utilizzare e accrescere le proprie competenze plurilingui.
Sempre del liceo Preseren inseriamo un materiale prodotto dagli studenti durante un'attività di analisi del repertorio linguistico della loro classe (v. FIG. 1).

FIGURA 1 – IL REPERTORIO LINGUISTICO DELLA MIA CLASSE



8 Molti sono i progetti e le esperienze attivate dalle numerose classi che hanno partecipato con interesse e competenza all'iniziativa. Nella piattaforma Moodle dell'ANILS, nell'area riservata al progetto, sono disponibili tutte le schede esperienze e i prodotti realizzati dalle scuole partner nei due anni.

9 Si tratta di un progetto eTwinning in collaborazione con la scuola turca 'Izmir Ozel Camlaralti Anadolu Lisesi' di Izmir.

SCHEDA 2 – PRESENTAZIONE DI ESPERIENZE EDUCATIVE INTERCULTURALI/PREDSTAVITEV ŠOLKE MEDKULTURNE IZKUŠNJE

Contesto/ Kontekst	**DRŽAVNI ZNANSTVENI LICEJ PREŠEREN TRST**/LICEO SCIENTIFICO STATALE FRANCE PREŠEREN TRIESTE **eTWINNING PROJEKT *HOT OFF THE PRESS*** v sodelovanju s turško šolo İZMİR ÖZEL ÇAMLARALTI ANADOLU LİSESİ iz Izmirja **PROGETTO eTWINNING *HOT OFF THE PRESS*** in collaborazione con la scuola turca İZMİR ÖZEL ÇAMLARALTI ANADOLU LİSESİ di Izmir. **Udeleženci**/Partecipanti: PREŠEREN: **Razred**/Classe 3C (15) **Profesor**/Insegnante MelitaValič (ing) ÇAMLARALTI: **Razred**/Classe 11B (14) **Profesor**/Insegnante Özge Özkeresteci (ing)
Tema/ Tema	***HOT OFF THE PRESS*** – *Scrivere articoli su eventi scolastici per informare gli altri sulla propria vita scolastica*/***Pisanje člankov o dogajanju na šoli in obveščanje drugih o lastnem šolskem življenju***
Splošni cilji/ Educativi generali	• Uzavestiti raznolikost šolske vzgojno-izobraževalne ponudbe; • uzavestiti cilje posameznih dejavnosti; • načrtovati večjezično brošuro; • razmišljati o učinkih posameznih dejavnosti na šolsko populacijo; • sodelovati v skupini; • razpravljati in posredovati pri odločanju; • izboljšati počutje v razredu; • **opazovati obnašanja, opisovati in razmišljati o lastnih medkulturnih izkušnjah;** • **izvedeti o šolski ponudbi v tujini.** • Prendere consapevolezza dell'offerta formativa del proprio istituto; • identificare gli obiettivi delle attività svolte; • progettare un opuscolo informativo in diverse lingue; • riflettere sugli effetti delle attività sulla popolazione scolastica; • collaborare nel gruppo; • discutere e mediare nelle decisioni; • migliorare il clima di classe; • osservare comportamenti, descrivere e riflettere sulle proprie esperienze interculturali; • scoprire l'offerta formativa di un istituto all'estero.
Specifični cilji/Specifici disciplinari	• **Migliorare le abilità di scrittura e lettura in inglese;** • **migliorare la capacità di sintesi nelle altre lingue studiate a scuola (sloveno, italiano, tedesco, russo);** • **sviluppare l'abilità di scrivere articoli;** • **riflettere sulle somiglianze linguistiche individuando le parole chiave usate in diverse lingue;** • **prendere appunti;** • **migliorare l'uso di ICT.** • Izboljšati zmožnosti pisanja v angleščini; • izboljšati sposobnost sinteze v drugih jezikih (slovenščini, italijanščini, nemščini in ruščini); • razvijati sposobnost pisanja člankov; • razmišljati o jezikovnih podobnostih ob primerjanju ključnih besed v različnih jezikih; • pisanje zapiskov; • izboljšati rabo ICT.
Pričakovani rezultati, t.j. nova/drugač na stališča in odnos ter veščine, ki naj bi jih dijaki in dijakinje pridobili oz. razvili/ Atteggiamenti e strategie attesi negli studenti	• **Biti radovedni in vedoželjni do novih šolskih pobud;** • **poročati drugim o šolskih izkušnjah;** • **uporabljati svoje večjezikovne zmožnosti;** • **opazovati in spoznavati šolsko stvarnost partnerske šole;** • **razpravljati in posredovati pri izražanju prepričanj, stališč in odločitev;** • **prepoznati ob delu z drugimi priložnost osebne in poklicne rasti in jezikovno-medkulturnih kompetenc.** • Dimostrare curiosità e interesse nei confronti di nuove iniziative scolastiche; • trasmettere la propria esperienza scolastica ad altri; • utilizzare le proprie competenze plurilingui; • osservare e conoscere la realtà scolastica dell'istituto partner; • discutere e mediare nelle convinzioni, posizioni o decisioni; • riconoscere nella collaborazione con gli altri opportunità di crescita personale e professionale e di competenze linguistico-interculturali.

Prima/Pred	• **Uvodna predstvitev projekta in partnerske šole;** • **porazdelitev v skupine;** • **porazdelitev nalog.** • Presentazione del progetto e della scuola partner; • formazione di gruppi di lavoro; • divisione e condivisione dei compiti.
Durante/Med	• **Sodelovanje pri šolskih pobudah;** • **sestavljanje člankov ali powerpointov o različnih šolskih pobudah, ki so namenjene razredu in/ali drugim razredom na šoli (znanje več jezikov)** • **sestava šolske redakcije (timsko delo, sodelovanje, debate o vsebini časopisa po elektronski pošti in v razredu);** • **razdelitev vlog;** • **vloga fotografskega gradiva;** • **prebiranje in ocenjevanje prejetih izdelkov na eTwinning portalu;** • **prebiranje in ocenjevanje lastnih izdelkov pred nalaganjem le-teh na portal eTwinning.** • Partecipazione attiva alle iniziative/attività scolastiche; • raccolta informazioni e commenti sulla ricaduta delle attività nella popolazione scolastica, fra gli amici e in famiglia; • stesura degli articoli e composizione di presentazioni Power Point delle varie iniziative scolastiche rivolte al gruppo classe e/o altre classi dell'istituto (conoscenza delle lingue); • formazione della redazione scolastica (lavoro di gruppo, collaborazione, discussioni sui contenuti dell'opuscolo in classe e anche tramite posta elettronica); • divisione dei compiti; • il ruolo del materiale fotografico; • lettura e commento degli articoli della scuola partner scaricati dal portale eTwinning; • lettura e commento dei propri articoli e presentazioni prima della loro pubblicazione sul portale eTwinning.
Dopo/Po	• **Izbira in objava nekaterih člankov tudi v več jezikih na šolski spletni strani in platformi ANILS;** • **izbira lastnih člankov tudi v več jezikih in partnerskih člankov za objavo;** • **brošure *HOT OFF THE PRESS*;** • **evalvacija projekta:** a) učinkovitost objavljenega dela; b) razmislek o učinkovitosti timskega dela; c) razmislek o pomenu znanja jezikov v delovnem okolju; • **širitev informacij o šolskem dogajanju doma in na partnerski šoli.** • Scelta e pubblicazione di alcuni articoli in più lingue per la pagina web dell'istituto e per la piattaforma ANILS; • scelta di articoli propri in più lingue e dei partner per *l'opuscolo HOT OFF THE PRESS*; • valutazione del progetto: a) incisività dei lavori prodotti e pubblicati; b) riflessione sul valore del lavoro di gruppo; c) riflessione sull'importanza delle lingue nel mondo del lavoro; • divulgazione di informazioni sulla propria vita scolastica e quella della scuola partner.
Risorse/Sredstva	***Portale eTwinning***/*Portal eTwinning* ***Sito dell'istituto***/*Šolska spletna stran* ***Piattaforma ANILS***/*Platforma ANILS* ***CROMO*** ***Questionario sul plurilinguismo***/*Vprašalnik o večjezičnosti* ***Supporti multimediali***/*Multimedijski pripomočki*

Bibliografia

– COMMISSIONE EUROPEA (2010), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, in http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf (visionato il 21 aprile 2015).

– CONSIGLIO D'EUROPA (2011), *Guida per lo sviluppo e per l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale*, traduzione dall'originale *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, pubblicato su concessione del Consiglio d'Europa in *Italiano LinguaDue*, supplemento al n. 1, http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/issue/view/253 (visionato il 21 aprile 2015).

– MARIANI L. (2012), "Insegnare ad interagire in un'educazione linguistica plurilingue e interculturale", in *Le strategie comunicative interculturali*, www.learningpaths.org, http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2825/3028.

Three simple steps to success in English

Focus

Whether preparing for an exam, an important business meeting or simply learning English for fun, Cambridge books make better use of your time, by focusing on the language your students need to succeed.

Be confident

Our authors study the ***Cambridge English Corpus*** – a multi-million word collection of written and spoken English from around the world – to see how English is really used. So you can be confident the language you're teaching is natural, up-to-date and genuinely useful for your students.

Get it right

No-one wants to make mistakes, and some areas of English are particularly tricky. Our authors use the ***Cambridge Learner Corpus*** – a unique bank of exam candidate papers – to identify typical learner errors. That means Cambridge books target common problems and train students to avoid mistakes, so you can be sure they get it right!

Together we can get it right

www.cambridge.org/corpus

CAMBRIDGE ENGLISH CORPUS

CAMBRIDGE QUALITY GUARANTEE

Diversi ma uguali: nuovi modelli e strategie per gli studenti stranieri nelle classi italiane

Clara Vella
ANILS Firenze

Abstract
Il mio intervento ha l'obiettivo di riflettere brevemente sul tema generale del convegno – per affrontare poi in modo più pratico l'argomento – considerando il flusso di studenti immigrati nella nostra scuola in relazione alla nuova normativa che li include fra gli studenti con "bisogni educativi speciali".

Introduzione

Il titolo di questo convegno me ne richiama alla memoria un altro tenutosi a Firenze molti anni fa sul tema *Nuovo Umanesimo dei popoli*, dal quale riporto le riflessioni di Mario Gozzini: "La creazione di Adamo, unico capostipite, significa che l'uomo è chiamato, attraverso la storia, a farsi creatore di "unità", a comporre le diversità dei vari popoli senza confonderle, consentendo a ciascuno di mantenere la propria peculiarità singolare ed irripetibile".
L'attenzione alla *diversità* è una parte costitutiva della pedagogia contemporanea, concentrata sulla dicotomia identità/alterità come dinamica psicologica, relazionale, culturale e sociale, come "io" e come "noi".

1. Alunni stranieri nella scuola italiana

La presenza di alunni stranieri nella scuola italiana costituisce un impegno per la scuola che li accoglie: non di tratta solo di alfabetizzare e integrare, creando un ambiente sereno e accogliente, ma anche di sanare il disagio causato dal fatto di essere bambini immigrati con culture, tradizioni, e abitudini diverse dalla comunità scolastica di accoglienza.
Nello stesso tempo è un'importante opportunità per la scuola che li accoglie, perché offre la possibilità di sperimentare un laboratorio quotidiano di confronto su culture e valori diversi.
Il flusso migratorio, in continuo aumento, è un fenomeno relativamente recente in Italia: si comincia a datare in modo significativo a partire dagli anni '70 per raggiungere punte alte nel XXI secolo. È un fenomeno difficile da limitare, interessa tutta l'Europa, ha carattere epocale, di enormi dimensioni: pensiamo ai continui sbarchi a Lampedusa e al Mare Mediterraneo diventato' "mare di morte". Secondo gli ultimi dati Istat, la presenza di alunni stranieri è in continuo aumento: al momento si registra una percentuale del 9-10% sul totale degli studenti presenti nella scuola italiana. Sempre secondo i dati statistici, si riscontra che gli studenti stranieri abbiano difficoltà a raggiungere lo stesso successo formativo degli studenti italiani a causa della situazione di disagio che vivono.
Le Indicazioni Nazionali emanate con il decreto ministeriale del 7/12/2012 hanno incluso gli studenti stranieri fra quelli con "bisogni educativi speciali": nei loro confronti la scuola è chiamata a sviluppare strategie didattiche che realizzino una piena integrazione evitando così fallimenti precoci e conseguente dispersione scolastica.

2. Per una didattica inclusiva

Una didattica che punti al successo scolastico di tutti può essere una *didattica inclusiva* e le sue principali linee d'azione possono essere:

- sviluppare un clima positivo nella classe;
- costruire percorsi di studio partecipati;
- chiarire agli alunni il percorso di studio coinvolgendoli nella scelta dei contenuti e delle modalità per svilupparli: un

apprendimento condiviso ha più garanzie di successo rispetto a un apprendimento imposto;
- partire dalle conoscenze e dalle abilità già possedute: i docenti, prima di programmare le attività debbono accertarsi dei prerequisiti, dei livelli e delle competenze raggiunte dagli studenti;
- contestualizzare l'apprendimento e svilupparlo in situazioni di concretezza e operatività;
- partire da problemi reali; ad esempio, per l'insegnamento della matematica, si suggerisce di affrontare elementi concreti: misurare oggetti reali, fare leggere l'orario ferroviario, calcolare quanto impiega un treno a percorrere il territorio nazionale ecc.;
- attuare interventi didattici personalizzati nei confronti delle diversità: la scuola attuale è caratterizzata da una complessità rilevante nella composizione delle classi; al loro interno infatti, convivono studenti con livelli di apprendimento disomogenei, con interessi e culture diverse, con bisogni educativi molteplici;
- attuare quindi percorsi personalizzati che aiutino gli studenti a raggiungere gli stessi obiettivi degli altri allievi;
- realizzare attività didattiche basate sulla cooperazione.

La didattica cooperativa, in particolare, fa leva sulla capacità degli alunni di collaborare fra loro, al fine di raggiungere comuni obiettivi di apprendimento; viene sviluppata alla fine del Settecento in Inghilterra da due pedagogisti, Bell e Lancaster, come risposta alla necessità di gestire l'istruzione popolare attraverso forme di mutuo apprendimento. La didattica cooperativa presenta innumerevoli vantaggi: motiva gli studenti perché si sentono parte di un gruppo, potenzia le loro capacità cognitive, la riflessione, la capacità di analisi e di sintesi; può assumere diverse forme: l'interazione fra pari (*peer education*), il tutoring (a coppia o in piccoli gruppi), oppure si può sviluppare a livello di classe, con attività che coinvolgano tutti gli studenti. Le indicazioni ministeriali, inoltre, pongono all'attenzione dei docenti l'importanza di sviluppare percorsi di apprendimento attraverso attività di laboratorio. Le motivazioni che stanno alla base di questa indicazione consistono nel fatto che il laboratorio favorisce l'operatività, il dialogo, la riflessione su ciò che l'alunno fa: nei laboratori gli studenti diventano protagonisti del loro sapere e realizzano scoperte che li gratificano e li valorizzano.

Queste sono delle prime, generali riflessioni sulle strategie didattiche da usare in presenza di alunni stranieri nelle classi: l'obiettivo è quello di considerare il bambino straniero una ricchezza e un valore, è quello di costruire una "unità" che integri senza distruggere ma anche senza ammassare, perché la diversità è un valore.

Realtà interculturale al confine orientale dell'Italia: il progetto PHARE

Annamaria Griselli
Università di Trieste

Abstract
Il progetto europeo PHARE Italia/Slovenia è stato pensato per promuovere il concetto di interculturalità in un ambiente plurimultilinguistico e plurimulticulturale quale è il territorio della provincia di Trieste e della Slovenia Istroveneta. Scopo centrale era individuare le strategie metodologiche e l'implementazione sperimentale delle stesse atte a sviluppare l'educazione interculturale in ambito familiare e scolastico nell'area prescelta. Il tema del progetto mirava infatti a favorire una migliore conoscenza e comprensione della politica della convivenza.

1. L'ambiente

Accogliere i valori, le norme, gli atteggiamenti e le convinzioni delle singole culture è un atteggiamento positivo, promosso dagli educatori e dalla scuola tramite la trasmissione modelli di comportamento che siano di esempio ai giovani. Se si crede che la consapevolezza interculturale possa influenzare in maniera positiva la società contemporanea, allora si è consapevoli della ricchezza dell'ambiente multiculturale e si è disposti a trovare le opportunità per scoprire differenti culture, siano esse maggioritarie, minoritarie o altre.
L'ambiente promuove lo scambio di idee, di concetti e di esperienze arricchendo le singole persone. Una di queste opportunità è rappresentata dai contatti formali e informali tra i membri delle diverse comunità.

2. Comunicazione interculturale e interculturalità

Il termine, coniato dall'olandese Hofstede negli anni '80 evidenzia ancora oggi come i concetti di cultura e di civiltà siano alla base di una qualunque società.
Il problema dell'educazione interculturale rappresenta una delle sfide più innovative e interessanti apparse nel secolo scorso. Esso rimette in discussione l'intera ricerca pedagogica del mondo occidentale, elaborata, sin dalle origini, per una società monoculturale. La società odierna, invece, sta diventando sempre più plurietnica e pluriculturale, causando il contagio tra due o più lingue e culture: per contagiarsi bisogna comunicare, accostarsi all'altro, provando curiosità e interesse nell'accogliere ciò che l'altro può darci (Desinan 2000:455).
La comunicazione è il punto centrale del processo: comunicare, dialogare, parlare diventano sinonimi, permettono di entrare in sintonia con l'altro, conoscerlo e conoscere la cultura di cui è portatore e trasmettitore allo stesso tempo. Se entrambi conoscono la stessa lingua, l'atto comunicativo mette in gioco diversi fattori a seconda dell'età e del livello di conoscenza della lingua.[1]
La linguistica pragmatica produce atteggiamenti e comportamenti linguistici

1 Interessante è ricordare che l'atto comunicativo è l'elemento pragmatico minimo della comunicazione. Esso rappresenta uno scopo minimo di uso della lingua (salutare, ringraziare, chiedere ecc.). Attraverso gli atti comunicativi si realizzano le funzioni linguistiche. Secondo Austin (1962) *atto comunicativo* è un'espressione calcata su *atto linguistico*, elemento minimo di analisi pragmatica della lingua, caratterizzato dall'intenzionalità (perché altrimenti non sarebbe un atto). Il concetto di atto linguistico è alla base dell'atto comunicativo impiegato nella glottodidattica contemporanea e dell'atto del discorso, che è sinonimo della *communicative function* nella terminologia di Wilkins e del Consiglio d'Europa, nonché espressione fatta propria dalla glottodidattica contemporanea.

di natura antropologica notevolmente differenziati. Lingua e cultura si intrecciano costantemente dando luogo a modelli linguistico-comportamentali in continua evoluzione. Insegnare una lingua/cultura non comporta solo l'impiego di una o dell'altra tecnica, ma piuttosto di una didattica culturale intesa nella sua accezione più ampia.

3. Perché e come conoscere le lingue e le culture?

L1, L2, L3, lingua materna, lingua del vicinato, lingua di comunicazione europea e globale: quando e dove si imparano? Tale opportunità la si vive là dove convivono più gruppi nazionali poiché il confronto quotidiano con le sue diversità costringe le persone a conoscere le lingue/culture dell'ambiente. Questo è il caso dei territori del confine italosloveno, un'area di contatto di culture prevalentemente romanze e slave. Gli appartenenti alla comunità minoritaria dell'area triestina parlano lo sloveno – lingua indoeuropea appartenente al ceppo slavo – che sottostà a una precisa codificazione grammaticale-sintattica.
Lungo la fascia carsica e, più precisamente, nella zona di insediamento storico sono presenti numerose varietà di dialetti dello sloveno ufficiale.
La competenza linguistica dei parlanti sloveno può variare da persona a persona a seconda dello status sociale e culturale: essi conoscono almeno qualche varietà del diasistema[2] italiano e, oltre ai rispettivi dialetti, parlano correttamente lo sloveno e l'italiano. L'una e l'altra lingua vengono utilizzate in situazioni diverse e con ruoli diversi.
La maggior parte degli italiani, al contrario, non conosce lo sloveno, neppure passivamente e usa solamente la lingua italiana standard o il dialetto locale.

4. Aspetti culturali e politici

Sia nell'Istria slovena che nella regione Friuli-Venezia Giulia coesistono zone di convivenza di culture autoctone come quella slovena e italiana. Nella prima si annoverano altre culture quali quelle croata, serba, bosniaca, albanese, macedone e le culture dei recenti immigrati. Nella seconda coesistono, oltre all'italiana e alla slovena, quella croata, ebrea, friulana, greca, tedesca, oltre a quelle degli immigrati dai Balcani, dalla Cina, da altri Paesi asiatici e africani.
La comunità slovena in regione è dislocata in tre province: Trieste, Gorizia, Udine.
La presenza storica degli insediamenti sloveni coinvolge 36 comuni lungo il confine.
Entrambe le comunità godono di alcuni riconoscimenti da parte dei due Stati, tutelati dall'approvazione della legge 23 febbraio 2001, n. 38, *Norme a tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli-Venezia Giulia*. Oltre a questa legge, bisogna ricordare la 482/1999 rivolta alle minoranze linguistiche storiche presenti sul territorio: friulani, sloveni e germanofoni. Questa riconosce con vari gradi di intensità il diritto all'uso della lingua minoritaria (Sussi 2001).
La comunità slovena in Italia ha intessuto una rete di enti e associazioni per soddisfare le esigenze di crescita linguistica, culturale ed economica della comunità stessa. Nelle province di Trieste e Gorizia essi dispongono di scuole – che vanno dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore – in cui l'istruzione viene impartita nella madrelingua. Nella provincia di Udine, invece, esiste una scuola dell'infanzia e primaria bilingue a San Pietro al Natisone.
Nell'educazione culturale è la stessa famiglia che ricopre un ruolo importante favorendo gli approcci ed esercitando influenze e pressioni sulla formazione della consapevolezza individuale, ma in modo diverso da quello delle istituzioni scolastiche. È proprio la scuola che ha il compito di intervenire in maniera decisa e incoraggiare il contatto tra comunità linguistiche diverse.
I bambini che in Italia frequentano scuole con lingua d'insegnamento slovena e gli alunni che in Slovenia frequentano scuole con lingua d'insegnamento italiana provengono di solito da una delle seguenti situazioni familiari:

1. la prima lingua di entrambi i genitori è la lingua minoritaria: lo sloveno in Italia, l'italiano in Slovenia; questa lingua viene usata parlando ai figli che apprendono la lingua maggioritaria dall'ambiente o guardando la televisione, mentre la conoscenza della madrelingua viene approfondita nella scuola dell'infanzia e dell'obbligo;
2. la prima lingua dei genitori è diversa e ciascuno usa la propria parlando con i figli: uno la lingua maggioritaria, l'altro quella minoritaria. La conoscenza di quest'ultima viene approfondita dai bambini nelle scuole;
3. la prima lingua di entrambi i genitori o di uno di essi è la lingua minoritaria,

2 Sistema linguistico di livello superiore che comprende due o più sistemi aventi dei tratti in comune.

ma in famiglia si usa prevalentemente la lingua maggioritaria. I genitori si aspettano che i figli apprendano la lingua minoritaria a scuola;
4. nessuno dei genitori parla la lingua minoritaria aspettandosi che i figli la imparino a scuola;
5. nessuno dei genitori parla una lingua ufficiale, ma il dialetto o un'altra lingua quale il croato, il serbo o altro. In quest'ultimo caso (di solito il più frequente), le abitudini linguistiche sono molto complesse e richiedono un'attenzione particolare.

Nella scelta della scuola e della lingua è importante tenere in giusta considerazione alcune variabili:
- se si parte dal principio che l'apprendimento di una lingua dipende dal livello di esposizione alla stessa e dalla sua presenza nell'ambiente, quella maggioritaria offre naturalmente molti più stimoli linguistici rispetto a quella minoritaria. È necessario allora offrire più occasioni e stimoli nella lingua minoritaria sia all'interno che all'esterno dell'ambito famigliare;
- frequentare una scuola con lingua d'insegnamento diversa dalla madrelingua rappresenta un'occasione per apprendere questa lingua, anche se l'esposizione alla stessa è solo per il tempo del processo educativo. Tale esperienza va però accompagnata da un consapevole atteggiamento verso la diversità delle altre culture presenti sul territorio.

5. Interculturalità e didattica interculturale

Territori multiculturali come la fascia lungo il confine italosloveno offrono molte opportunità per scoprire culture diverse (anche se simili, come in questo caso) per formare una coscienza interculturale. Dipende da ogni persona e dalla società se queste opportunità vengono riconosciute come tali e ritenute socialmente utili. Attraverso la conoscenza delle realtà minoritarie i giovani si inseriscono più saldamente nell'ambiente in cui vivono. Secondo uno studio di Larcher (1995) si osservano tre modelli socio-culturali sviluppatisi su un territorio in cui esistano relazioni di convivenza tra due o più popoli:
1. *assimilazione*: è il momento in cui la cultura di maggioranza domina quella di minoranza, la quale può continuare a esistere solo se viene assimilata in tutte le sue sfaccettature;
2. *separazione*: comporta il rispetto per cui tutte le lingue/culture presenti sul territorio mantengono le proprie tradizioni;
3. *integrazione*: prevede convivenza e comunicazione senza il predominio dell'una sull'altra.
   Quest'ultimo è il modello da seguire per avviare una vera pedagogia interculturale (Ricci Garotti 2000:213).

> la competenza dialogica interculturale si acquisisce con le conoscenze linguistiche e con la riflessione sugli aspetti culturali dell'altra civiltà

Nella pedagogia interculturale il processo di apprendimento linguistico diventa l'interazione intesa come un fare qualcosa mediante la lingua, un agire linguistico, un agire comunicativo tra persone che devono interagire e costruiscono un tessuto comunicativo in cui ognuno è portatore dei propri valori e li condivide con l'altro. Quest'atto conduce alla "competenza dialogica interculturale" ossia la capacità di utilizzare codici diversi a seconda del contesto, delle scelte linguistiche, della comprensione dei dialoganti. Questa competenza si acquisisce attraverso la conoscenza delle strutture linguistiche e attraverso un processo di riflessione sugli aspetti culturali dell'altra civiltà in contrapposizione alla propria e su come questa può essere recepita. Secondo Ròttger, "non l'acquisizione linguistica ma il miglioramento dei contatti tra gli appartenenti a diversi gruppi culturali è l'obiettivo privilegiato della didattica interculturale" (Ròttger 1998:8).
Le attività interculturali che hanno come obiettivo la conoscenza delle diverse comunità del territorio possono essere inserite nel processo d'insegnamento nei seguenti modi:
1. utilizzo degli Universalia cioè dei temi legati ai bisogni fondamentali dell'uomo, anche attraverso il racconto delle esperienze personali in relazione all'età degli alunni, in modo che possano osservare più facilmente le analogie e le differenze, mettere in relazione i propri punti di riferimento con quello degli altri e apprendere così nuovi saperi che si inseriscano comodamente all'interno delle competenze che già possiedono;
2. una discussione attiva sulle varie tradizioni culturali locali, sotto forma di lezioni, laboratori, visite a persone

© 2015 Shutterstock.com

o istituzioni interessanti presenti sul territorio, ricerche sul terreno condotte dagli insegnanti assieme agli allievi;

3. incontri tra scolari/allievi di scuole con lingua di insegnamento italiana e slovena al di qua e al di là del confine per un confronto diretto su lingua e cultura;
4. progetti comuni di scuole con lingua d'insegnamento diversa da entrambe le parti del confine (programmi europei transfrontalieri e regionali) che permettono di realizzare un progetto come questo.

6. Il Progetto PHARE

Tenendo presenti queste variabili e queste riflessioni si è dato inizio al progetto PHARE intitolato *I giovani in ambiente interculturale*.
Erano partner: la allora facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Trieste e la facoltà di Studi umanistici dell'Università del Litorale di Capodistria, la SSIS di Trieste e lo Slori (Centro di studi sloveno) di Trieste.
Il progetto era diretto agli alunni delle scuole medie inferiori e ha coinvolto quattro scuole dei due territori e, precisamente, una scuola con insegnamento di lingua italiana di Opicina (Trieste), una con insegnamento di lingua slovena sempre a Trieste e altre due scuole con le stesse caratteristiche nell'area Capodistriana. In questo modo si potevano mettere a confronto le scuole a due a due, a seconda della lingua di insegnamento, e intervenire in itinere sulla metodologia impiegata e alla fine comparare i risultati ottenuti nelle quattro scuole coinvolte.
Il primo passo è stato incrociare le date e osservare le coincidenze: giorni di vacanza come la pausa estiva o il Natale, la Pasqua, la ricorrenza del santo patrono o del Carnevale potevano coincidere e quindi ognuno era in grado di cogliere le similitudini ed elencare, per esempio, quali erano le usanze e i cibi ricorrenti in queste circostanze.
Il passo successivo è stato scambiarsi ricette e opinioni. Si sa che la cucina è cultura, aiuta quindi ad avvicinare i popoli, per cui frequentare le sagre – molto frequenti sul territorio in entrambi i Paesi – è elemento di confronto per cogliere le differenze di cucina, costumi e balli al di qua e al di là del confine: per esempio, a Monrupino, paese carsico di etnia slovena della provincia di Trieste, si celebrano ogni anno a fine agosto le "nozze carsiche" tra due giovani del luogo; questa cerimonia coinvolge praticamente tutte le comunità slovene della fascia carsica riproducendo quanto più fedelmente possibile i riti nuziali e le abitudini di costume e culinarie della zona.
Inoltre, gli alunni coinvolti erano tenuti a osservare le scritte bilingui in entrambi i territori e interpretarne i significati; anche la lettura dei quotidiani rappresentava un ulteriore punto di contatto per cogliere similitudini e differenze.

L'uso del computer ha reso più facile la comunicazione tra i singoli, stabilendo in seguito rapporti di amicizia.
Il condurre gli allievi a conoscere usi e costumi degli altri, anche se non tutti parlavano la stessa lingua, ha portato a osservare come molte delle usanze seguite in famiglia fossero simili alle abitudini di coloro che vivono nell'altro Stato e parlano una lingua diversa.
Ciò si spiega perché territorio triestino, capodistriano e fascia carsica appartengono storicamente allo stesso ceppo culturale, distinguendosi per lingua ma non per costumi.
Si vuole concludere con questo pensiero di Ausubel (1985): "Non impariamo perché riceviamo dagli altri ciò che non sappiamo, ma perché ci convertiamo in costruttori di usi di quello che stiamo imparando".

Bibliografia

– AUSTIN J.L. (1962), *How to Do with Words*, Oxford University Press, Oxford (trad. it. *Come fare con le parole*, Marietti, Genova 1987).
– AUSUBEL D. (1985) "Learning as constructing meanings", in N.J. ENTWISTLE (a cura di), *New Directions in Educational Psychology*, The Palmer Press, Londra.
– BALBONI P.E. (1999), *Educazione bilingue*, Guerra, Perugia.
– CAMBIAGHI B., MILANI C., PONTANI P. (a cura di) (2005), *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Vita e Pensiero, Milano.
– DESINAN C. (2000), "Educazione interculturale e comparazioni metodologiche", in CZERWINSKY DOMENIS L. (a cura di), *Obiettivo bambino. Dalla ricerca pura alla ricerca applicata*, FrancoAngeli, Milano.
– EHNERT R. (1990), *Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Frendsprache*, Universität des Landes Hessen, Goethe Institut, München.
– LARCHER D. (1994), "Didattica interculturale delle lingue", in MONTALI S., BAUR S. (a cura di) *Lingue tra culture. Per una didattica creative delle lingue seconde e straniere*, Alpha Beta, Merano.
– LARCHER D. (1995), *Das neue Curriculum für den Deutschunterricht an italienischsprachigen Schulen der Provinz Bozen*, in CARLI A., LARCHER D., BAUR S. (a cura di), *Interkulturelles Handlen. Agire tra le culture*, Alpha Beta, Merano.
– MICOLIC V., PERTOT S., ZUDIC N. (a cura di) (2006), *Tra lingue e culture*, Annales, Capodistria.
– RICCI GAROTTI F. (2000), "La prospettiva interculturale nella didattica delle lingue", in RICCI GAROTTI F., ROSANELLI M. (a cura di), *Programmi di scambio con i paesi di lingua tedesca e dimensione interculturale*, FrancoAngeli, Milano.
– ROTTGER E. (1998), "Zur Bedeutung migrationsbezogener Forschung für die interkulturelle Frendsprachendidaktik", in *Zeitschrift für interkulturellen Frendsprachenunterricht*, n. 2.
– SUSSI E. (2001), "Gli Sloveni", in JARC M. (a cura di), *Minoranze linguistiche nella regione Friuli-Venezia Giulia. Aspetti educativi e culturali*, IRRSAE, Trieste.

www.cambridgeenglish.org/teaching-challenges
CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment

L'autobiografia linguistica in contesti didattici plurilingue

Presupposti metodologici e valenza socio-educativa

Ferdinando Longobardi
Università della Basilicata

Abstract
In questo contributo si intende richiamare l'attenzione sul tema dell'autobiografia linguistica mostrando i legami teorici e terminologici con la tradizione socio-linguistica ed epistemologica precedente e con il dibattito coevo. Il lavoro verte sul raffronto e sull'analisi dei risultati delle sperimentazioni sulle autobiografie linguistiche nei corsi per apprendenti stranieri di italiano L2/LS, con l'intento di confermare le potenzialità didattiche ed euristiche di questo strumento.

1. L'autobiografia linguistica da genere letterario a strumento metalinguistico

L'autobiografia linguistica, il racconto che una persona fa della propria esperienza linguistica, è un "genere" che sempre più si va diffondendo sia in Italia sia all'estero,[1] un "prezioso tesoro di attestazioni e potenziale oggetto di riflessioni ed analisi" (Corti 2012:448), del quale si possono trovare illustri esempi nella saggistica scientifica oltre che in campo letterario (Canobbio 2005:74). Inizialmente lo "strumento autobiografico" è stato utilizzato nella letteratura italiana del Novecento per documentare, attraverso la "storia linguistica dell'io narrante", il passaggio dell'Italia da paese contadino (e dialettofono) a paese industriale (e italofono) (Groppaldi 2010:89). La riflessione sulla propria esperienza linguistica, "nuova frontiera dell'introspezione", perché "frammento di un'esperienza biologica e sociale, comune ad altri" non può, dunque, esaurirsi in sé stessa, ma deve proporre sempre più temi per la ricerca sperimentale (Renzi 2002:330). La pratica della stesura della propria autobiografia linguistica, quindi, non solo costituisce per il parlante una "proficua riflessione sul complesso delle sue competenze", frutto delle sue vicende personali e di quelle complessive, stratificate, della sua famiglia e della sua comunità di appartenenza, del processo sociale che le ha formate, ma si rivela uno strumento prezioso per ricostruire le dinamiche che hanno interessato il territorio, le quali sono già conosciute dai linguisti e che, dunque, sono confermate nei fatti (Canobbio 2005:73-75). La "riflessione metalinguistica del parlante, la sua osservazione, percezione e categorizzazione del proprio spazio linguistico" se osservate con validi strumenti, tra i quali rientrano l'autobiografia linguistica, possono far emergere "le cause ed i processi operanti nell'interpretazione del proprio *habitat* linguistico" da parte del parlante (Ciccolone, Montebello 2008:3-4).

2. L'autobiografia linguistica come strumento didattico

Lo strumento della narrazione autobiografica negli ultimi tempi è stato impiegato in ambito accademico, a scopo didattico, anche "per facilitare il processo d'insegnamento/apprendimento della lingua italiana da parte di studenti stranieri" (Corti 2012:450). L'autobiografia linguistica, in particolare, risulta essere uno strumento che stimola

1 "In tempi recenti su quest'argomento si è tenuto un convegno in Svizzera e almeno un paio di volumi miscellanei sono stati pubblicati (Adamzik-Roos 2002; Franceschini-Miecznikowski 2004) nella stessa Svizzera e in Germania" (Telmon 2006:221).

l'apprendente straniero a raccontare "in prima persona le esperienze linguistico-comunicative nella propria L1, nella L2/LS che sta apprendendo e/o nella L2 che ha acquisito come lingua di comunicazione e di studio nel suo paese di origine" (Groppaldi 2010:95). Attraverso l'esercizio di scrittura, l'apprendente straniero è sollecitato a riflettere autonomamente sulle sue esperienze linguistiche e culturali in rapporto al proprio apprendimento linguistico, sia nella lingua materna sia in più di una lingua straniera. Allo stesso tempo, lo strumento dell'autobiografia linguistica permette di cogliere le motivazioni, le attitudini, le percezioni e gli atteggiamenti all'apprendimento, nello specifico della lingua italiana, "rendendo meno volatile il sapere acquisito, e sollecitando ad avere consapevolezza del proprio repertorio linguistico, del suo valore, delle sue funzioni e del suo uso" (Corti 2012:462). A livello metodologico è, dunque, molto importante che gli apprendenti e gli insegnanti acquisiscano una maggiore consapevolezza delle percezioni e degli atteggiamenti nei confronti dell'apprendimento della propria lingua o di una o più lingue straniere e delle culture che le utilizzano, impegnandosi a farli emergere dalla loro dimensione nascosta o implicita (Mariani 2010:260). A loro disposizione esistono determinati strumenti di raccolta, alcuni dei quali prevedono l'osservazione degli effettivi comportamenti e altri, invece, la verbalizzazione orale o scritta: a questi ultimi appartengono le narrazioni autobiografiche (Mariani 2010:260). In particolare, l'autobiografia linguistica è uno strumento utile nell'approccio a una didattica dell'italiano L2/LS, poiché agisce sia sul livello cognitivo "dei saperi e delle informazioni" sia sul livello affettivo delle "rappresentazioni, delle relazioni e dei vissuti emotivi", oltre a promuovere "la narrazione e il racconto condivisi, l'espressione artistica e creativa, l'attenzione al clima relazionale, alle interazioni, alle forme visibili o nascoste delle discriminazioni", allo scopo di prevenire gli stereotipi (Groppaldi 2010:92). L'insegnante d'italiano L2/LS, attraverso l'autobiografia linguistica, può scoprire quali sono gli atteggiamenti degli studenti nei confronti dell'apprendimento linguistico dell'italiano e delle sue varietà, può intuire le motivazioni che hanno portato a studiare la lingua italiana e le possibili difficoltà che essi hanno affrontato o si trovano ad affrontare. Inoltre, è possibile per il docente conoscere le strategie di apprendimento degli studenti, il loro repertorio linguistico, le loro competenze linguistiche, acquisire informazioni riguardanti

i "contesti d'uso dei vari codici" e i metodi didattici che hanno permesso loro, fino a quel momento, di apprendere le lingue (Corti 2012:450).[2] Attraverso l'autobiografia in lingua seconda e, dunque, attraverso la narrazione della propria storia linguistica in una "lingua altra", ogni apprendente straniero cercherà di rinominare il mondo e di ricomporlo, dando senso alla propria esperienza, assegnando alla lingua che sta apprendendo uno status e una dignità nuovi, che la porranno nella propria mente allo stesso livello della lingua madre e potrà entrare a far parte "del proprio repertorio linguistico, degli strumenti conoscitivi di cui dispone" (Corti 2012:463). L'esercizio dell'autobiografia linguistica può, dunque, essere utile nell'apprendimento della nuova lingua, soprattutto per gli studenti adolescenti stranieri di recente immigrazione ma non nati in Italia, poiché essi hanno più difficoltà nel percepirsi parte di una comunità differente da quella d'origine. In questi casi l'autobiografia linguistica può aiutare gli insegnanti ad acquisire consapevolezza dei vissuti di questi studenti non nati in Italia ma comunque presenti nella scuola italiana. L'approccio all'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 attraverso l'autobiografia linguistica consente, inoltre, di prendere coscienza, nella gestione didattica, della naturale variabilità[3] del processo di apprendimento, un processo che coinvolge il singolo apprendente, poiché persona differente in tutti i suoi aspetti rispetto agli altri compagni della sua classe. Anche il "concetto d'interlingua" può essere soggetto alla variabilità.[4] Indagare le percezioni e gli atteggiamenti degli studenti rispetto a sé stessi, all'apprendimento e alle lingue e culture di studio attraverso l'autobiografia linguistica in L2/LS può aiutare l'insegnante a pianificare un percorso didattico "realmente centrato sullo studente" (Menegale 2011:97), adeguato il più possibile al suo vissuto e al suo profilo linguistico, "ai suoi bisogni e al suo sviluppo di apprendente autonomo" (*ibid*).

3. Dal racconto dei protagonisti al dato linguistico: le autobiografie linguistiche di studenti d'italiano L2/LS

Alcune esperienze d'insegnamento dell'italiano ad apprendenti stranieri non residenti in Italia, nel corso delle quali è stata sperimentata l'autobiografia linguistica, sono state realizzate presso il CALCIF (Centro di Ateneo per la promozione della lingua e della cultura italiana Chiara e Giuseppe Feltrinelli), che fa capo all'Università degli studi di Milano, nei corsi di lingua e cultura italiana. Altre esperienze hanno interessato la facoltà di Mediazione linguistica e culturale dell'Università degli studi di Milano, che ha coinvolto, invece, apprendenti stranieri residenti in Italia (studenti d'italiano L2), iscritti al primo anno. In entrambi i corsi agli studenti, provenienti da varie parti del mondo, in particolare dai Paesi europei, nordafricani e dalla Cina, è stato somministrato un test d'ingresso per valutare le loro conoscenze e competenze linguistiche e comunicative, allo scopo di creare gruppi con lo stesso livello di apprendimento, ognuno corrispondente ai livelli A2, B2, e C2 del Quadro comune di riferimento per le lingue (Groppaldi 2010:93-94). Attraverso lo strumento dell'autobiografia linguistica, in particolare attraverso le ottanta autobiografie linguistiche in L2 che sono state raccolte in un anno d'insegnamento, gli insegnanti hanno potuto

> l'esercizio dell'autobiografia linguistica può essere utile soprattutto per gli studenti adolescenti stranieri

2 Nel comprendere la formazione linguistica della lingua d'origine dei propri allievi stranieri, l'insegnante può verificarne le somiglianze e le differenze con l'italiano e intuire i metodi didattici utilizzati nella loro scuola di origine per studiare la loro lingua o un'altra lingua straniera e, dunque, scoprire le difficoltà che essi incontrano nello studio della lingua italiana, una lingua caratterizzata da diverse varietà regionali, alle quali si aggiungono i vari dialetti, che non trovano corrispondenza nella maggior parte delle lingue d'origine (Groppaldi 2010:90).

3 Questa variabilità può essere provocata da "fattori interni" e da fattori "esterni all'apprendente" (Favaro 2008:112). Elementi di variabilità molto importanti connotano le situazioni linguistiche: si possono incontrare ragazzi "monolingui in L1 che conoscono il codice di origine solo orale" e "ragazzi bilingui (una lingua orale e familiare e una lingua scritta, nazionale e di scolarità)"; studenti "che hanno appreso una lingua straniera nel paese di origine"; altri che "padroneggiano una L1 tipologicamente più vicina all'italiano" presentando "una modalità di acquisizione più rapida" e altri che invece parlano "una lingua materna tipologicamente lontana dall'italiano" e che possono aver bisogno di tempi più lunghi di apprendimento e stimoli specifici, più graduali e di facile comprensione (Favaro 2008:111-112).

4 Le variazioni alle quali l'interlingua può essere sottoposta possono derivare in parte dalla lingua di partenza dell'apprendente e in parte dalla variabilità "intersoggettiva e intrasoggettiva", ossia dalle percezioni e dagli atteggiamenti con cui lo studente vive o ha vissuto l'apprendimento precedente" e da come la sua cultura di partenza lo condiziona nell'apprendere.

conoscere le esperienze linguistiche e culturali degli studenti. Nello specifico, attraverso la stesura della propria storia linguistica, i docenti hanno potuto intuire le strategie d'apprendimento degli studenti, acquisire informazioni sulla loro comunità linguistica, sulle loro idee di lingua, sulle loro percezioni, atteggiamenti e motivazioni nei confronti dell'apprendimento della lingua italiana. Sulla base di queste informazioni, hanno così predisposto percorsi di apprendimento della lingua italiana con interventi didattici specifici. Inizialmente, agli studenti di entrambi i corsi sono stati presentati come esempio e stimolo alcuni brani tratti dalle autobiografie linguistiche di Nencioni (1988) e Renzi (2002). Nonostante l'esistenza di griglie e questionari standard, agli apprendenti è stata data la possibilità di narrare liberamente, salvo fornire loro indicazioni su alcune informazioni necessarie che dovevano essere riportate: le varietà linguistiche con cui si utilizza la loro L1; i contesti differenti nei quali tali diversi usi avvengono; le particolari esperienze mediate dalla propria lingua madre (in contesti diversi, ad esempio, nelle relazioni in ambito familiare, nello studio a scuola); il rapporto (dove esistente) tra la L1 e il dialetto; il rapporto tra L1 e L2 (l'italiano); le modalità con le quali ogni apprendente ha iniziato a studiare l'italiano, le sue motivazioni, convinzioni e atteggiamenti. Questa modalità

> attraverso l'autobiografia linguistica l'insegnante può scoprire atteggiamenti, motivazioni, difficoltà, strategie degli studenti

di stesura ha messo in risalto le differenze "oggettive" delle storie linguistiche, dell'apprendimento della lingua italiana come LS nei rispettivi paesi d'origine e dei percorsi didattici, poiché l'insegnamento della lingua italiana è svolto in maniera differente nei diversi paesi europei ed extraeuropei. Allo stesso tempo, sono emerse le percezioni soggettive di ciascun apprendente rispetto a particolari esperienze linguistiche, le valutazioni e i sentimenti che le hanno accompagnate e che determinano l'atteggiamento nei confronti della nuova lingua e del suo apprendimento (Groppaldi 2010:95). Nell'analisi delle autobiografie linguistiche raccolte i ricercatori si sono concentrati sugli argomenti emersi con più frequenza: l'apprendimento in famiglia e nella prima infanzia, la scuola e le metodologie didattiche utilizzate per l'apprendimento della L1, i metodi didattici usati per lo studio della lingua italiana come LS, le motivazioni legate all'apprendimento dell'italiano come L2 o LS; inoltre, è stato scelto di non evidenziare e correggere gli errori, ma di considerarli come esempi d'interlingua.[5] Nella maggior parte delle autobiografie gli apprendenti hanno dimostrato di avere una "percezione" e una "consapevolezza" abbastanza precisa delle varietà e delle varianti della loro lingua d'origine, che inevitabilmente hanno influenzato lo studio dell'italiano. In alcuni casi, se nella comunità d'origine dell'apprendente questa differenza non è molto avvertita, essi hanno avuto delle difficoltà nel distinguere tra dialetto, varianti e varietà linguistiche della lingua italiana; in altri casi gli studenti, pur dimostrando una certa consapevolezza delle varianti ed oscillazioni della propria lingua d'origine, comunque inferiori rispetto all'italiano, hanno avuto difficoltà nell'avvertire le numerose e differenti varietà dell'italiano a livello diatopico.

4. Un esempio di unità didattica basata sull'autobiografia linguistica

Gli obiettivi generali dell'unità didattica di approccio alle autobiografie linguistiche organizzata dal CALCIF sono stati incentrati sul far conoscere il genere dell'autobiografia e, in particolare, dell'autobiografia linguistica come racconto delle proprie esperienze linguistiche; sul voler sollecitare gli apprendenti a riflettere su sé stessi e sulle proprie abitudini linguistiche, sulle precedenti esperienze di studio delle lingue e di contatto con le culture. Attraverso questo percorso

5 La nozione di interlingua è più utile di quella di "errore" per capire come un apprendente sta progredendo verso la lingua d'arrivo, perché è formulata in positivo e dal punto di vista di chi impara, cercando di dare conto delle sue ipotesi su come funziona la lingua che sta apprendendo: che sia uno straniero che parla italiano o un italiano che cerca di parlare lo "standard", quello è "l'italiano secondo lui". Certo, non tutte le ipotesi coincideranno con le regole dell'italiano standard, ed è per questo che i parlanti nativi e gli insegnanti percepiscono degli "errori". Limitarsi a identificare gli errori non dice nulla sul "sistema linguistico transitorio" che l'apprendente sta usando e le sue strategie per ricostruirlo sempre meglio; ed è solo comprendendo queste strategie che gli interventi didattici possono essere efficaci (Pallotti 1998).

di approccio all'autobiografia linguistica sono state presentate anche alcune nozioni di linguistica immediatamente collegabili all'esperienza personale, ma anche di apprendimento specifico dell'italiano. Il percorso didattico di preparazione degli studenti alla stesura della propria autobiografia linguistica è stato organizzato in quattro fasi. Nella prima fase di lavoro, attraverso la visione di un film, gli studenti hanno acquisito il concetto di autobiografia. La seconda fase dell'unità didattica è stata incentrata sulla lettura di un'autentica autobiografia linguistica preceduta dalla spiegazione alla classe del significato di "competenza, intesa come la capacità di un parlante/scrivente di usare una lingua" (Corti 2012:455) e della differenza che intercorre tra "competenza attiva", ossia "la conoscenza di un codice che ne consente l'uso sia nella comprensione degli enunciati sia nella loro produzione attiva" e "competenza passiva", ossia "la conoscenza di un codice [...] che permette solo la comprensione delle enunciazioni altrui" (*ibid.*). Da questo presupposto teorico, gli apprendenti sono stati sollecitati a elencare i loro codici linguistici e la conseguente competenza attiva o passiva. Questo esercizio ha permesso di introdurre le nozioni di "bagaglio o repertorio linguistico", ossia "l'insieme dei codici di cui una persona ha competenza", e di "lingua madre", ossia "la lingua imparata per prima da bambini, quella nella quale è avvenuta la socializzazione primaria" (*ibid.*). A ciascun allievo è stato, quindi, chiesto di identificare la lingua madre tra i codici appartenenti al proprio repertorio e di esplicitare la competenza negli altri codici posseduti. In seguito è stata distribuita agli studenti l'autobiografia linguistica di una studentessa cinese, insieme a un esercizio di comprensione vero o falso da eseguire autonomamente dopo la lettura individuale e da correggere in comune. In questo modo la verifica della comprensione del testo è diventata anche l'inizio di un'argomentazione in classe sulla realtà linguistica cinese – considerando il rapporto di diglossia che esiste tra il cinese standard, presente in tutte le comunità cinesi e usato come lingua di scolarizzazione, e le diverse varietà di cinese parlato, presenti nelle singole province o municipalità – e "sulle abitudini linguistiche dei cinesi in Italia e sul loro rapporto con la lingua italiana" (Corti 2012:456). Questo momento di riflessione è stato allargato alla lingua italiana e alle diverse forme che essa può assumere "nella pronuncia, nella scelta delle parole, nelle forme grammaticali, nei costrutti e nello stile" in base ai diversi modi con i quali i parlanti ne fanno uso, alle situazioni in cui avviene la comunicazione, "alla natura del messaggio, alle sue finalità" (ivi:457): la riflessione è stata funzionale per cogliere le percezioni che gli studenti stranieri hanno delle varietà della lingua italiana. A questo proposito, sono state introdotte con alcuni esempi le nozioni di italiano standard, diamesia, diastratia, diafasia, diacronia e diatopia e la distinzione tra lingua e dialetto. Per consolidare la comprensione e la memorizzazione di tali concetti, gli studenti hanno svolto insieme un esercizio grafico di abbinamento di queste nozioni con le definizioni corrispondenti. Per sollecitare la riflessione personale "sui diversi fattori che favoriscono l'incontro, l'apprendimento e l'uso delle lingue e delle varietà

di lingua che fanno parte del loro repertorio linguistico" (ivi:458), essi hanno svolto un esercizio in cui hanno scritto per i diversi contesti indicati (la famiglia, la scuola, gli amici, la televisione, i film, i computer, i giornali, i libri, la musica) i codici utilizzati per comunicare o che incontrano in tali contesti, prima nel loro paese d'origine, poi in Italia.
Nella terza fase è stata proposta agli studenti una scheda con alcuni brani di autobiografie linguistiche e una lista di domande,[6] allo scopo di ricercare le risposte in ognuno dei testi. Le domande sono state elaborate in modo del tutto simile a quelle che sono servite per guidarli nella fase successiva, nella quale a ogni apprendente è stato chiesto di scrivere la propria esperienza linguistica.
Nella quarta e ultima fase del percorso di approccio all'autobiografia linguistica, ciascun apprendente è stato impegnato a scrivere in modo autonomo la propria autobiografia tenendo presente l'elenco delle domande, che hanno fatto da guida nella costruzione del testo. Infatti, essendo a un livello elementare di competenza della lingua italiana per ciò che riguarda la produzione scritta, gli apprendenti sono stati stimolati, almeno, nel fornire informazioni riguardanti i codici del loro repertorio linguistico e la loro competenza in ognuno di essi, le situazioni nelle quali sono usati, le agenzie di formazione, le motivazioni che li hanno spinti a scegliere di studiare l'italiano e gli atteggiamenti che ne hanno caratterizzato l'apprendimento.[7] Sono stati richiesti anche i dati anagrafici e i possibili trasferimenti degli studenti e della propria famiglia, "poiché il luogo e l'ambiente influenzano le abitudini linguistiche dei parlanti, i quali poi, spostandosi le trasferiscono con sé e magari le modificano dopo l'inserimento in una realtà differente rispetto a quella che hanno lasciato" (Corti 2012:461-462). Il percorso di approccio all'autobiografia linguistica e la produzione scritta finale hanno permesso all'insegnante non solo di concentrare l'attenzione sulle metodologie più efficaci per l'apprendimento/

6 Le domande date, attraverso le quali gli apprendenti devono trovare ed evidenziare nei testi le risposte sono: "Dove sei nato? Dove sono nati i tuoi familiari? Qualche volta nella tua vita tu e/o i tuoi familiari siete andati a vivere in altre regioni del tuo paese d'origine oppure in altre nazioni? Qual è la tua lingua madre? Quali altre lingue conosci? Che lingua parli in famiglia (con i tuoi genitori, con i fratelli, con altri parenti)? Che lingua usano i tuoi genitori quando parlano tra loro? Quale lingua parli con gli amici? Quali scuole hai frequentato? Quali lingue ti sono state insegnante a scuola? Oltre alla scuola, ci sono altri fattori che ti hanno aiutato a incontrare e imparare le lingue straniere (viaggi studio, vacanze, musica)?" (Corti 2012:459-460).

7 Le domande che fungono da guida per la stesura dell'autobiografia linguistica degli apprendenti sono: "Dove sei nato? Dove sono nati i tuoi familiari? Qualche volta nella vita tu e/o i tuoi familiari siete andati a vivere in altre regioni del tuo Paese d'origine oppure vi siete trasferiti in altre paesi? Se sì, quando? A quale età? Qual è la tua lingua madre? Per comunicare nel tuo paese di origine usi altri codici? Quali (dialetto, varietà locali, regionali della tua lingua madre, ecc.)? Dove e in quali situazioni li utilizzi? Oltre alla lingua madre parli altre lingue? Dove l'hai o le hai apprese? Per quanti anni l'hai o le hai studiate? Come ti è stata insegnata (o ti sono state insegnate)? Perché l'hai o le hai apprese? Quale competenza hai della lingue del tuo repertorio linguistico? Nello scritto? Nell'orale? Oltre a motivi di studio, ci sono altri fattori che ti hanno motivato e aiutato a imparare un'altra o altre lingue (viaggi-studio, vacanze, musica, film, libri, Internet ecc.)? Perché hai deciso di studiare le lingue straniere, in particolare l'italiano?" (Corti 2012:462).

insegnamento dell'italiano, che hanno permesso di valutare le competenze degli apprendenti e, quindi, di svolgere attività d'insegnamento/apprendimento della lingua più adeguate e funzionali agli studenti, ma anche di stimolare, in ciascun apprendente, un processo di riflessione consapevole nei confronti di sé stessi, delle proprie abitudini linguistiche, della lingua da apprendere e della cultura, nel caso specifico quella italiana, con la quale si trovano a interagire.

5. Conclusioni

Il presente lavoro ha cercato di mettere in luce le numerose potenzialità dell'autobiografia linguistica, di indagare come, da genere di confine tra il saggio di scrittura e quello di applicazione di informazioni specialistiche nel campo della socio-linguistica, essa possa rivelarsi uno strumento utile per esaminare le percezioni e le valutazioni che il parlante ha della propria realtà linguistica. Per raggiungere tali obiettivi, in questo lavoro sono confrontati e analizzati i risultati delle più recenti e consolidate esperienze di ricerca sviluppatesi presso alcune università italiane sulle autobiografie (socio)linguistiche e sulle autobiografie linguistiche di apprendenti stranieri di italiano L2/LS, confermando le potenzialità didattiche ed euristiche di questo strumento. Nel ricondurre il caso individuale a una generalità più ampia, le autobiografie introducono sempre più nuovi dati sia tipologici sia quantitativi, ma soprattutto qualitativi. A scopo didattico sono state sperimentate le autobiografie linguistiche nei corsi per apprendenti stranieri come approccio all'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS. Attraverso l'esercizio di scrittura, gli apprendenti sono stati sollecitati a riflettere autonomamente sulle proprie esperienze linguistiche e culturali di apprendimento della lingua materna e di altre lingue straniere. L'analisi dei testi autobiografici si è rivelata utile non solo per scoprire le competenze linguistiche iniziali e le strategie di apprendimento, ma anche per indagare dimensioni nascoste e difficili da valutare, quali le percezioni soggettive di ciascun apprendente rispetto al proprio apprendimento linguistico, le valutazioni e i sentimenti che l'hanno accompagnato e che hanno determinato atteggiamenti di disponibilità o indisponibilità nei confronti della nuova lingua e del suo apprendimento.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2008), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– BASILE D. (2012-2013), *L'autobiografia linguistica come strumento per lo studio delle opinioni e atteggiamenti dei parlanti*, Tesi di laurea, Università degli Studi della Basilicata.
– BERRUTO G. (2003), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
– CANOBBIO S. (2005), "Autobiografie sociolinguistiche e vicende del territorio", in *Bollettino linguistico campano*, n. 7/8, pp. 73-90.
– CINI M., REGIS R. (a cura di) (2002), *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia percezionale all'alba del nuovo millennio*, Atti del convegno internazionale di studi di Bardonecchia (25-27 maggio 2000), Edizioni dell'Orso, Alessandria.
– CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.
– CORTI L. (2012), "Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 448-470, disponibile anche in http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2292.
– FAVARO G. (2008), "Italiano L2 'su misura'. Le biografie degli apprendenti e le scelte didattiche", in *Lingua, Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Atti dell'Istituto Gramsci del Friuli-Venezia Giulia, pp. 111-123, disponibile anche in http://www.gramsci-fvg.it/public/File/AttiLiScSo/favaro.pdf.
– FRANCESCATO G. (1983), "Cenni di autobiografia sociolinguistica", in AA.VV., *Scritti in onore di Giovan Battista Pellegrini*, Pacini, Pisa, pp. 237-250.
– GRASSI C., SOBRERO A.A., TELMON T. (2003), *Introduzione alla dialettologia italiana*, Laterza, Roma-Bari.
– GROPPALDI A. (2010), "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, disponibile anche in http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/633.
– IANNÀCCARO G., DELL'AQUILA V. (2007), "La lingua è l'italiano, il dialetto è il dialetto, perché ogni paese ha la sua usanza. Nomi delle lingue e situazioni sociolinguistiche", in *Bollettino linguistico campano*, n. 9/10, pp. 59-95.
– MARIANI L. (2010), "Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico", in *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 253-270, disponibile anche in http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/641.
– NENCIONI G. (1988), "Autodiacronia linguistica: un caso personale", in NENCIONI G., *La Lingua dei Malavoglia e altri scritti di prosa, poesia e memoria*, Morano, Napoli, pp. 99-132.
– PALLOTTI G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
– RENZI L. (2002), "L'autobiografia linguistica in generale, e quella dell'autore in particolare, con un saggio di quest'ultima", in CINI M., REGIS R. (a cura di), pp. 329-340.
– TELMON T. (2006), "Gli studenti si confessano: considerazioni sulle autobiografie sociolinguistiche", in MARCATO G. (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*, Atti del convegno di Sappada (29 giugno-3 luglio 2005), Unipress, Padova, pp. 221-229.

Sitografia

– CICCOLONE S., MONTEBELLO A. (2008), "Confini linguistici e processi di divergenza nel vocalismo di alcuni dialetti nell'area teramana a confronto", https://www.academia.edu/676468 (visionato il 16 aprile 2015).
– MENEGALE M. (2011), *Dall'autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere allo sviluppo della competenza plurilingue*, Tesi di dottorato in Scienze del linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia, http://dspace.unive.it/handle/10579/1086?show=full.

CLIL: Strategie di *scaffolding* per l'insegnamento delle discipline accademiche attraverso una lingua straniera

Maria Teresa Maurichi
ANILS Cagliari

Abstract
Il seguente contributo vuole essere la condivisione di un'esperienza operativa dell'utilizzo di tecniche di *scaffolding* quale efficace mezzo di facilitazione per sostenere gli studenti universitari in un contesto d'apprendimento alquanto complesso quale lo studio e l'applicazione di elementi di analisi linguistica veicolati in lingua inglese.

1. Introduzione

Premesso che gli obiettivi principali di un'efficace formazione accademica sono l'autonomia nell'apprendimento di conoscenze e contenuti da convertire in competenze e da applicare a problemi complessi relativi al mondo professionale del XXI secolo, una delle azioni educative prioritarie è quella di supportare lo studente affinché possa sviluppare e costruire un'autonomia intellettuale e operativa che lo porti a essere un *independent lifetime learner*, fornendogli degli strumenti per continuare ad apprendere in modo autonomo con il minimo supporto da parte del docente. Una possibile strategia operativa è la Scaffolded Instruction, ovvero un insieme di tecniche che accompagnano lo studente verso una progressiva e consolidata comprensione, verso una conoscenza e una relativa padronanza della competenza linguistico-disciplinare, mirata alla costruzione, nel senso costruttivista del termine, dell'autonomia e del controllo del proprio progresso nell'apprendimento. La Scaffolded Instruction può quindi ben integrarsi nelle prassi didattiche per realizzare un'azione di supporto che faciliti l'autonomia dello studente soprattutto in un contesto CLIL.

2. Lo *scaffolding*

Alcuni cenni teorici sullo *scaffolding*: Il termine viene utilizzato per la prima volta dallo psicologo Jerome Bruner nel 1976, in un articolo che descriveva i metodi di interazione tra un tutor e un bambino, durante il processo di costruzione di una piramide in blocchi di legno. La metafora indica l'intervento della persona esperta (tutor) che aiuta quella meno esperta (bambino) nella risoluzione di un problema che da solo non riuscirebbe a portare a termine.

Come indicato da Scott Thornbury (2006), il termine indica il processo attraverso il quale gli studenti ricevono il sostegno di cui necessitano nella fase iniziale dell'apprendimento o quando imparano qualcosa di nuovo. Il supporto viene dato loro fino a quando non padroneggiano autonomamente i nuovi contenuti disciplinari e linguistici, e si rivela utile specialmente in un contesto complesso d'apprendimento come il CLIL. Similmente alle impalcature utilizzate a supporto dei lavoratori nelle costruzione di edifici, con lo *scaffolding* viene data assistenza con un'impalcatura di supporto temporanea, appositamente finalizzata ad assistere lo studente nella fase di apprendimento di nuovi elementi e lo svolgimento di attività che non è in grado di svolgere autonomamente: una volta raggiunta una certa autonomia, lo *scaffolding*

viene gradualmente rimosso e lo studente assume progressivamente la responsabilità del processo d'apprendimento.
Il cambiamento di prospettiva del dialogo didattico previsto dalla Scaffolded Instruction permette di attuare un rapporto positivo di interazione tra docente e studenti e tra studenti e studenti: il docente non opera più solo da esperto ma agisce da facilitatore e mentore, facendo in modo che lo studente acquisti, gradualmente, maggiore consapevolezza, responsabilità e autonomia.
I concetti operativi, riportati di seguito, adattati dall'articolo di Walqui (2013), illustrano gli elementi costitutivi della Scaffolded Instruction:

1. *modeling*: fornire esempi/modelli pratici/concreti, concettuali e operativi che vengono imitati dagli studenti;
2. *bridging*: costruire nuove conoscenze su quelle pregresse integrando i nuovi elementi nelle strutture conoscitive già esistenti;
3. *contextualization*: utilizzo di competenze linguistiche e disciplinari attraverso un ambiente di lavoro fortemente contestualizzato (disciplina);
4. *schema building*: utilizzo di organizzatori grafici, schemi, mappe concettuali e altri supporti didattici che facilitano l'organizzazione delle conoscenze;
5. *metacognition*: strategie operative esplicite di problem solving mirate allo sviluppo di abilità cognitive di diverso livello e complessità (*thinking skills*);
6. *text re-presentation*: le competenze acquisite devono essere concretamente applicate e rappresentate visualmente.

Un'efficace azione di *scaffolding* prevede tre distinte fasi operative di supporto agli studenti, quali:

1. *fase che precede l'apprendimento*: mirata ad attivare le conoscenze pregresse. Comprende attività di *pre-teaching* di nuovi concetti, creando delle connessioni con le conoscenze pregresse e l'introduzione del nuovo lessico, necessario per la comprensione dell'argomento trattato;
2. *fase di apprendimento*: dove vengono definiti gli obiettivi specifici per ogni fase d'apprendimento, comprende strategie di *modelling*, che incoraggiano gli studenti a riformulare i nuovi contenuto e focalizzare ciò che è chiaro e ciò che è ancora confuso. Vengono proposte strategie per creare schemi mentali e dare istruzioni per l'utilizzo di grafici;
3. *fase successiva all'apprendimento*: è mirata ad attivare l'interazione per sintetizzare e consolidare i concetti chiave e il nuovo lessico. Comprende un'importante fase di riflessione sul processo di svolgimento delle attività.

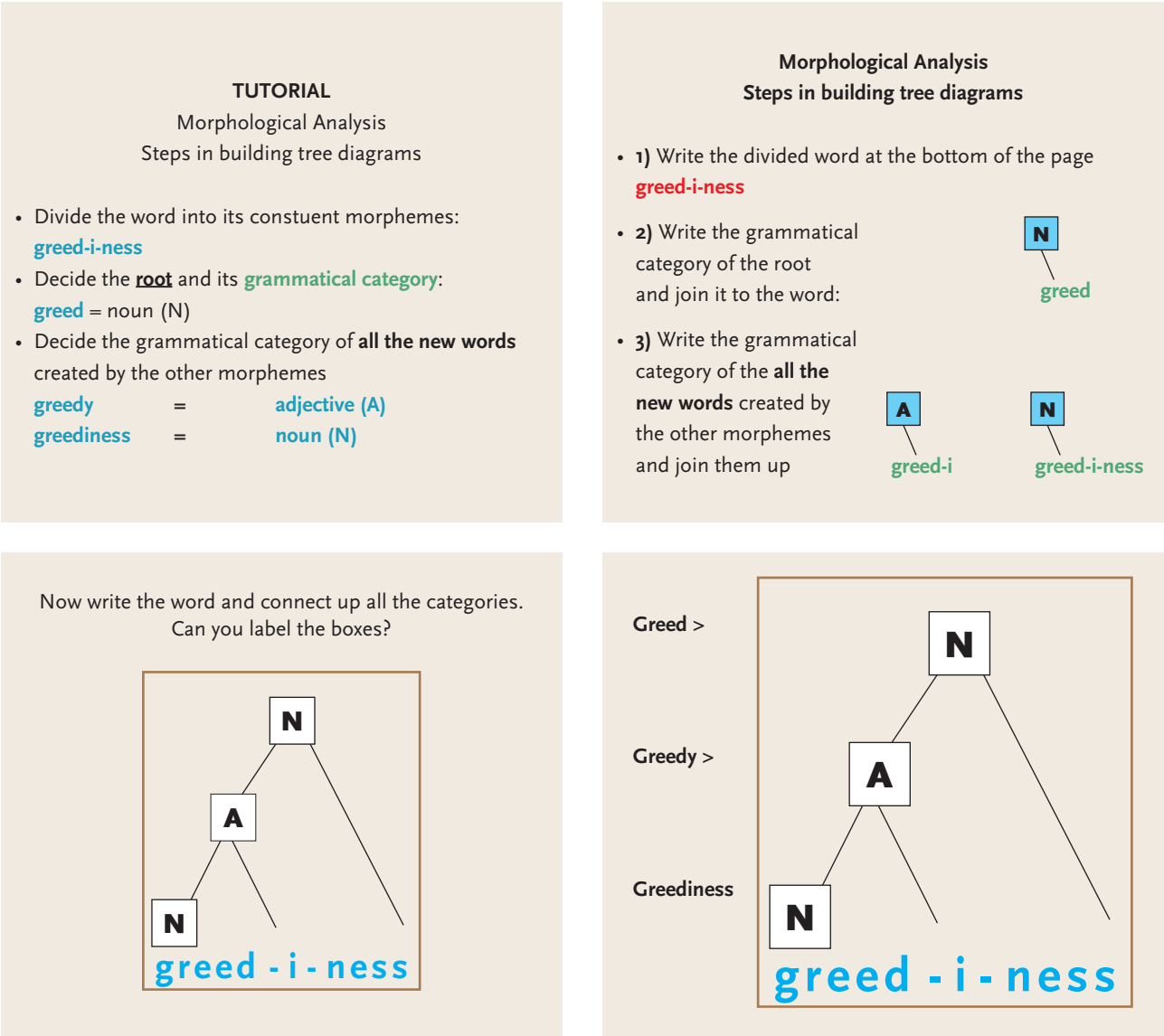
3. Un'esperienza di *Scaffolding* in contesto CLIL

Di seguito riporto la mia esperienza di applicazione dello *scaffolding* come intervento di supporto all'apprendimento linguistico-disciplinare in un contesto di studenti che frequentano il primo anno del corso di laurea triennale in Lingue e comunicazione, facoltà di Lingue, Università degli Studi di Cagliari, con competenze linguistiche in lingua inglese di un livello A2/B1. Dopo aver superato un esame scritto, gli studenti devono preparare e sostenere un esame in lingua inglese orale di Linguistica applicata. La durata del corso è di 25 ore, le lezioni sono in modalità CLIL, in quanto si svolgono interamente in LS.
Per l'esame viene richiesta agli studenti la padronanza della lingua LS target, precisione lessicale, padronanza delle strutture morfosintattiche e pronuncia e *fluency* adeguate.
L'esame richiede, inoltre, la conoscenza di contenuti disciplinari di linguistica quali: la conoscenza, l'applicazione e l'analisi di elementi relativi alla morfologia, alla sintassi, alla semantica e alla fonetica.
Gli studenti devono quindi

conoscere e applicare dei concetti piuttosto complessi utilizzando la specifica terminologia di riferimento. Emerge, tristemente, che la maggior parte degli studenti non è in grado di sostenere l'esame, soprattutto per la mancanza di competenza linguistica necessaria per lo studio e l'applicazione di contenuti altamente complessi. Le strategie d'apprendimento compensative, comunemente adottate dagli studenti, si riducono principalmente allo studio memonico e superficiale, che non consente loro di padroneggiare e applicare i contenuti e, tantomeno, coincide con l'obiettivo formativo, ovvero l'acquisizione degli elementi linguistici e disciplinari utili per l'analisi linguistica.
Si è quindi reso necessario adottare delle strategie di sostegno – *scaffolding* – per supportare gli studenti nell'apprendimento di conoscenze e competenze applicative linguistiche e disciplinari a lungo termine.
Le strategie adottate sono state, principalmente, l'affiancare la lezione frontale, comunque necessaria soprattutto con un numero elevato di studenti, con interventi basati sul modello della Scaffolded Instruction proposto da Ellis e Larkin (Larkin 2001) elencate di seguito:

1. *modelling, the teacher does it*: il docente mostra come svolgere un compito complesso;
2. *the class does it*: il docente e gli studenti svolgono insieme il compito;
3. *the group does it*: gli studenti svolgono il compito a piccoli gruppi in modalità cooperativa;

FIGURA 1 – MODELLO DI TUTORIAL PER LA COSTRUZIONE DI UN GRAFICO AD ALBERO



4. *the individual does it*: lo studente lavora individualmente, per consolidare le sue competenze nello svolgimento del compito.

Nelle diverse fasi della lezione sono state integrate attività guidate basate su task strutturati (Task Based Learning) e mirate alla pratica di contenuti linguistici e disciplinari e all'attivazione e allo sviluppo di specifiche abilità cognitive (*thinking skills*) di supporto all'apprendimento globale. Come strumenti didattici sono stati utilizzati dei tutorial per fornire dimostrazioni pratiche sulle procedure di analisi da svolgere. In FIGURA 1 è riportato un modello di sequenze di tutorial che mostra le fasi di costruzione di un grafico ad albero per l'analisi morfologica.

Oltre ai tutorial sono stati utilizzati dei grafici utili per l'organizzazione delle conoscenze, principalmente il grafico KWL (K-Knowledge, W-What I want to know, L-Learnt), che comprende tre sezioni relative: alle conoscenze pregresse; a quello che si vuole apprendere, a quello che si è effettivamente appreso.

4. Conclusioni

Concludendo posso affermare che l'utilizzo dello *scaffolding* ha evidenziato alcuni aspetti apprezzabili: ci sono stati discreti progressi nell'acquisizione linguistica, relativi alla terminologia specifica e nell'acquisizione disciplinare, rispetto alla padronanza dei contenuti e la loro applicazione. Si è evidenziato un notevole progresso delle abilità cognitive, delle *thinking skills* e delle strategie operative di analisi ed esposizione dei contenuti. Gli obiettivi formativi relativi all'autonomia operativa e intellettuale rimangono da perfezionare, *in progress*. L'aspetto più interessante dell'esperienza è stata la partecipazione più attiva e collaborativa degli studenti al corso, e l'aver raggiunto l'obiettivo formativo personale di docente, ovvero aver fornito loro degli strumenti operativi pratici che progressivamente li porteranno a diventare degli *independent lifetime learners*.

Bibliografia

– BEED P.L., HAWKINS E.M., ROLLER C.M. (1991), "Moving Learners toward Independence: The Power of Scaffolded Instruction", in *The Reading Teacher*, n. 44, pp. 648-655.

– BRUNER J.S. (1975), "The Ontogenesis of Speech Acts", in *Journal of Child Language*, n. 2, pp. 1-19.

– HOGAN K., PRESSLEY M. (eds.) (1997), *Scaffolding Student Learning: Instructional Approaches and Issues*, Brookline Books, Cambridge (MA).

– KAME'ENUI E.J., CARNINE D.W., DIXON R.C., SIMMONS D.C., COYNE M.D. (2002), *Effective Teaching Strategies that Accommodate Diverse Learners*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River (NJ).

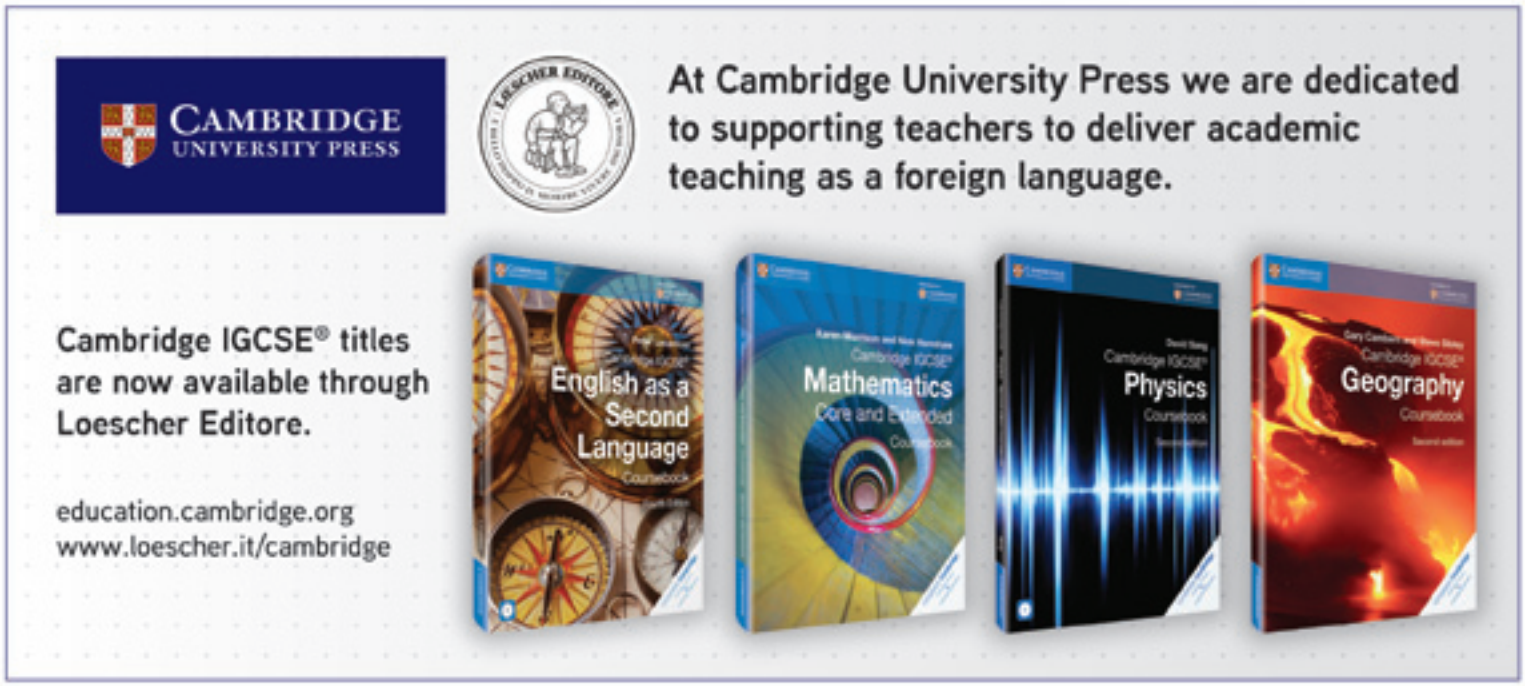
– LARKIN M.J. (2001), "Providing Support for Student Independence Through Scaffolded Instruction", in *Teaching Exceptional Children*, n. 34(1), pp. 30-34.

– PRESSLEY M., HOGAN K., WHARTON-MCDONALD R., MISTRETTA J., ETTENBERGER S. (1996), "The Challenges of Instructional Scaffolding: The Challenges of Instruction that Supports Student Thinking", in *Learning Disabilities Research & Practice*, n. 11(3), pp. 138-146.

– ROSENSHINE B., MEISTER C. (1992), "The Use of Scaffolds for Teaching Higher-Level Cognitive Strategies", in *Educational Leadership*, n. 49(7), pp. 26-33.

– THORNBURY S. (2006), *An A-Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching*, Macmillan Education, Oxford.

– WALQUI A. (2006), "Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework", in *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 9, n. 2, pp. 159-180.



Intercultura e teatro: un laboratorio per gli insegnanti

Eliana Terzuoli
ANILS Firenze

Abstract
Attraverso il teatro, che è un linguaggio multiplo, si apprende la lingua in quanto comunicazione complessa e veicolo di cultura e intercultura. Apprendere una lingua significa entrare in un'altra identità, nell'identità culturale di un altro paese. Il teatro aiuta questo processo e coinvolge il soggetto in maniera totale. È quindi possibile agire sulla dimensione emotiva del discente per attivare quella memoria profonda in cui risiede la sua esperienza personale per fissare in modo indelebile le conoscenze e le competenze linguistiche e culturali. In particolare il teatro permette:
- di stabilire atmosfere di collaborazione;
- di esercitarsi ad affrontare l'imprevisto;
- di intervenire sui problemi di comunicazione.

In questo articolo cercherò di dimostrare quanto la comunicazione teatrale possa essere utile a un insegnante nell'esercizio della propria professione e quanto possa essere utile nel processo di apprendimento/insegnamento. Quindi, coniugherò il teatro e la comunicazione teatrale con l'apprendimento e si vedranno quali relazioni e quali implicazioni ci possono essere fra insegnamento-apprendimento, comunicazione teatrale e insegnante.
Ad esemplificazione di quanto sopra, di seguito descrivo uno schema di un possibile laboratorio per insegnanti di lingue, laboratorio che può essere proposto come giornata di formazione.

1. Il linguaggio teatrale e il suo valore nell'insegnamento/apprendimento della lingua

Consideriamo la formazione dello studente e il lavoro dell'insegnante di lingua in rapporto all'uso del teatro nell'apprendimento della lingua. Tre motivazioni sono alla base di tale utilizzo:

1. *motivazione scientifica*: le neuroscienze hanno mostrato che il nostro cervello non funziona in maniera lineare ma reticolare e che, affinché l'apprendimento abbia luogo, è necessario che tutti i sensi siano coinvolti perché, attraverso l'emozione, ci sia un coinvolgimento totale e l'apertura dei canali percettivi, in modo che le conoscenze acquisite interagiscano e permettano la creazione di messaggi originali. La psicolinguistica ha spostato l'attenzione dal messaggio a colui che riceve il messaggio e ai modi di comunicare il messaggio stesso e di riceverlo. Quindi l'attenzione si sposta dalla materia di apprendimento al modo di apprendere di ciascun individuo e questo comporta la necessità di rendere i discenti partecipi del processo di apprendimento;
2. *motivazione sociale*: si verifica sempre più nella realtà che l'individuo sia messo in una situazione passiva di ascolto e di visione verticale e si tende a eliminare la fatica di conoscere: si veda lo schermo del cinema, della televisione, del computer. L'insegnante chiede all'allievo di fare una fatica: girare le pagine, riflettere, ripetere ecc. È quindi necessario un coinvolgimento emotivo che lo renda partecipe dell'operazione. Il teatro inoltre permette di sostituire atmosfere di competizione con atmosfere di collaborazione, favorisce al massimo il lavoro di gruppo, ma un lavoro di gruppo speciale in cui ciascuno porta il suo contributo pur conservando la propria identità. Infatti, nel momento della presentazione della sua interpretazione, il discente-attore sarà sé stesso con la propria personalità, conserverà quindi la propria individualità all'interno del gruppo;

3. *motivazione linguistica*: come detto sopra, apprendere una lingua significa entrare in un'altra identità, l'identità culturale dell'altro paese e il teatro attraverso il personaggio aiuta questo processo. La scena teatrale rende autentica la comunicazione in quanto necessaria: devo dire qualcosa a qualcuno che non sa. Inoltre il lavoro teatrale favorisce la memorizzazione diretta e indiretta di strutture e di frasi perché nel momento in cui l'attore-discente interviene lo fa all'interno di un discorso e deve sapere quello che è stato detto prima e quello che sarà detto dopo. Anche se deve dire una sola parola dovrà conoscere molte più parole e strutture, altrimenti non potrà intervenire in modo corretto.

Concludendo si può quindi affermare che:

- attraverso il teatro, che è un linguaggio multiplo, si apprende la lingua in quanto comunicazione complessa, in quanto veicolo di cultura;
- il teatro, per assurdo, essendo il luogo dell'illusione crea una necessità immediata, autentica dell'uso della lingua: racconto qualcosa che so a qualcuno che non sa;
- gli studenti quando parlano in lingua straniera si vergognano a passare a un altro stato, a un'altra identità e questo spesso li porta a dare una pronuncia non corretta con conseguenti problemi di comunicazione. A teatro lo studente diventa M. Dupont, Mr Smith ecc. e questo passaggio di identità nel personaggio facilità il passaggio nell'altra lingua;
- la drammatizzazione nel contesto dell'insegnamento della lingua non solo è utile, ma è anche indispensabile per trasmetterne i valori e per renderne "autentico" l'uso: infatti narrare in tutte le forme, fino a quella teatrale, soddisfa questo intento;
- l'attività di drammatizzazione, essenziale nell'apprendimento della lingua e in particolare della lingua straniera, permette di perseguire un duplice obiettivo: da un lato, il suo contesto rende immediatamente fruibile l'"utilità" dell'apprendimento della lingua che appare spendibile per comunicare da parte del discente a chi non sa qualcosa che lui sa. Nell'artificiosità della scena teatrale si annulla l'artificiosità dell'espressione in lingua e per assurdo diventa autentica l'operazione finalizzata alla riuscita artistica dell'evento. Dall'altro lato, la drammatizzazione coinvolge il soggetto in maniera totale: intelletto e sensi, espressione verbale e gesto, contenuto e forma diventano un'unica unità nell'intento di comunicare. È quindi possibile agire sulla dimensione emotiva del discente per attivare quella memoria profonda in cui risiede la sua esperienza personale per fissare in modo indelebile le conoscenze e le competenze.

> tre motivazioni sono alla base dell'utilizzo del teatro nelle lezioni di lingua: scientifica, sociale e linguistica

2. Descrizione del laboratorio

Per realizzare quanto indicato sopra, propongo un laboratorio destinato a docenti di lingue sul testo di Eugène Ionesco *Salutation* (SCHEDA 1) da presentare sia nella versione originale sia nella traduzione, affinché tutti i corsisti possano partecipare.

Il laboratorio si compone di quattro parti:

- prima parte (circa 20 minuti): riscaldamento;
- seconda parte: lavoro sul testo *Salutations* di Eugène Ionesco (circa 4 ore);
- terza parte: lettura del testo scegliendo due punti nello spazio da cui dirlo, curando tonalità, espressione (circa 2 ore);
- quarta parte: riflessioni finali (circa 1 ora e 30 minuti).

Prima parte

In questa prima fase di preparazione al lavoro si propongono esercizi fisici finalizzati al lavoro sul testo (respirazione, saluti in varie lingue, risposte convenzionali, formare allineamenti secondo consegne – uso delle mani, esplorazione dello spazio, vicinanza/lontananza –, intervistare persone a distanza, domande con risposte non pertinenti, domande con risposte di commento, ecc.).

Seconda parte

Dopo gli esercizi della prima parte si passa alla lettura del testo e alla sua conoscenza; si pongono quattro domande finalizzate a comprendere il valore del lavoro proposto.

Prima domanda: Perché si propone questo testo?

La risposta è che, teatralmente parlando, si propone questo testo perché presenta la complessità

della comunicazione nei suoi aspetti di:
- comunicazione negata;
- comunicazione possibile;
- comunicazione molteplice;
- comunicazione emotiva;
- comunicazione del non detto;
- comunicazione di quello che è detto;
- comunicazione di quello che soggiace e che non viene detto a parole.

Si chiede cioè di individuare il messaggio soggiacente a questo testo.
La prima domanda può provocare un breve dibattito da cui potrebbe emergere che:
- il testo permette di affrontare molteplici aspetti linguistici legati alla presentazione e nel contempo permette una riflessione sulla non comunicazione: la lingua non usata nella sua complessità non comunica;
- l'insegnante può recuperare attraverso la lingua il suo ruolo culturale. Il testo ha interessi linguistici e metalinguistici, nel senso della riflessione sulla lingua: lingua che è comportamento, strumento di educazione e che rivela meccanismi di negazione di comunicazione, rivelandosi utilissimo a livello di comunicazione pedagogica;
- il testo presenta la complessità della comunicazione: va quindi oltre la tecnica di una lingua referenziale e permette di dare le chiavi di tale complessità. Infatti, la situazione complessa che presenta porta con sé una molteplicità di elementi che lo rendono più comunicativo di un dialogo normativo del manuale;
- banalmente, essendo una parodia permette di accedere ai meccanismi della comicità classica;
- è tipico della comunicazione teatrale essere una comunicazione complessa, una comunicazione in cui entra l'emotività; si ritrova quindi la comunicazione "forte" che c'è nella vita e che spesso, per motivi di economia di tempo, l'insegnante è costretto a ridurre;
- il documento autentico sia scritto che orale, per quanto interessante, non sempre è coinvolgente mentre nell'apprendimento è indispensabile il coinvolgimento emotivo che il testo teatrale permette;
- il testo contiene parole chiave che suggeriscono le intenzioni soggiacenti alla comunicazione stereotipata: *non ti conosco, che ore sono* ecc.; porta cioè alla superficie il non detto di una società basata sulla norma. Lo scarto letterario in questo caso permette di evitare il pericolo della disumanizzazione della comunicazione. Nei manuali la complessità della comunicazione viene canalizzata verso un aspetto alla volta: nei saluti non c'è l'ora perché viene presentata in un'altra unità ecc.;
- concludendo, il tipo di comunicazione che è veicolato attraverso questo dialogo, solo apparentemente assurdo, è la non comunicazione, il rifiuto della comunicazione, la comunicazione non assunta.

Seconda domanda

Al termine dell'analisi si pongono domande finalizzate a osservare le notazioni a livello linguistico, in rapporto agli aspetti:
- morfosintattico;
- lessicale;
- di organizzazione testuale.

Questa analisi mira a individuare i campi lessicali dei saluti e dell'identità, la struttura del testo ecc.

Terza domanda: a che punto del percorso di un curricolo di apprendimento della lingua tale testo può essere utilizzato?

La terza domanda genera una riflessione sulla possibilità di presentare il testo anche a principianti.
Facile nelle strutture linguistiche, propone ripetizioni di frasi del manuale, permette fin dall'inizio un approccio culturale alla lingua. Mette in discussione la lingua in quanto strumento di comunicazione. Permette di affrontare molteplici aspetti linguistici legati alla presentazione e al contempo permette una riflessione sulla non comunicazione.

Quarta domanda: qual è il possibile uso del testo in classe?

Tre possibilità:
1. "ripulire" il dialogo, per andare verso la norma linguistica;
2. andare verso lo scarto letterario;
3. lavorare sul comico.

Si può quindi:
1. lavorare facendo "ripulire" il dialogo e tornare verso la norma linguistica chiedendo agli alunni di fare dialoghi "corretti";
2. analizzare le non risposte e fare scrivere un dialogo che comprenda quello che nel testo teatrale viene negato o nascosto;
3. lavorare sui meccanismi del comico classico, essendo comunque il testo una parodia.

Terza parte

Una volta evidenziata l'importanza di questo tipo di comunicazione, non saranno esposte e/o raccontate teorie ma piuttosto i partecipanti saranno invitati a mettere in pratica su loro stessi tutte quelle

attività e quelle strategie di apprendimento basate sul teatro. Si chiederà quindi di leggere il testo elaborato scegliendo due punti nello spazio da cui recitarlo, curando tonalità ed espressione.

Quarta parte

L'ultima parte è riservata alle riflessioni finali sull'importanza di ricorrere all'attività teatrale in un corso di lingua. Ricorrere a questa attività si giustifica perché:

- rende possibile spostare l'attenzione dalla lingua e dal testo a chi il testo lo riceve;
- rende possibile riportare la comunicazione sul soggetto e non sul messaggio;

SCHEDA 1 – ESTRATTO CON TESTO A FRONTE TRATTO DALL'OPERA DI EUGÈNE IONESCO *SALUTATIONS*, IN PARTICOLARE *EXERCICES DE CONVERSATION ET DE DICTION FRANÇAISES POUR ÉTUDIANTS AMÉRICAINS*, GALLIMARD, PARIS, P. 265.

Personnages MARIE-JEANNE, THOMAS		Personaggi MARIE-JEANNE, THOMAS
M-J	*Bonjour Thomas.*	Maria Giovanna: Buongiorno Tommaso.
TH	*ne répond pas.*	Tommaso non risponde.
M-J	*Tu ne veux pas me dire bonjour? Pourquoi ne veux-tu pas me dire bonjour?*	Maria Giovanna: Non vuoi dirmi buongiorno? Perché non vuoi dirmi buongiorno?
TH	*Parce que je ne te connais pas.*	Tommaso: Perché non ti conosco.
M-J	*On dit bonjour même à des gens que l'on ne connaît pas. D'ailleurs, tu me connais. Donc, tu peux me dire bonjour.*	Maria Giovanna: Si dice buongiorno persino alle persone che non si conoscono. D'altronde, tu mi conosci. Dunque, puoi dirmi buongiorno.
TH	*Ah, oui, excuse-moi. Je te reconnais maintenant. Alors, je te dis: bonjour. Comment vas-tu? Comment te sens-tu? Comment te portes-tu?*	Tommaso: Ah, si, scusami. Ora ti riconosco. Allora ti dico buongiorno. Come va? Come ti senti? Come stai?
M-J	*Moi, je ne veux plus te dire bonjour, parce que je n'aime pas les gens qui ne me reconnaissent pas.*	Maria Giovanna: Io non voglio più dirti buongiorno, perché non mi piacciono le persone che non mi riconoscono.
TH	*Dis-le-moi quand même.*	Tommaso: Dimmelo lo stesso.
M-J	*Je dis bonjour aux gens que je connais et aux gens que je ne connais pas. Je ne le dis pas aux gens qui ne me reconnaissent pas. Je ne leur parle même pas. Quelle heure est-il?*	Maria Giovanna: Io dico buongiorno alle persone che conosco e alle persone che non conosco. Non lo dico alle persone che non mi riconoscono. Non gli parlo nemmeno. Che ore sono?
TH	*Il est midi moins le quart, Marie-Jeanne. Ah non, il est midi dix ... pardon, midi et demi.*	Tommaso: È mezzogiorno meno un quarto, Maria Giovanna. Ah, no, è mezzogiorno e dieci... scusa, mezzogiorno e mezzo.
M-J	*Pourquoi n'allons-nous pas déjeuner s'il est plus de midi?*	Maria Giovanna: Perché non andiamo a mangiare se è più di mezzogiorno?
TH	*Parce que le professeur ne le sait pas.*	Tommaso: Perché il professore non lo sa.
M-J	*Il n'a qu'à regarder sa montre. Pourquoi ne la regarde-t-il pas?*	Maria Giovanna: Deve solo guardare l'orologio. Perché non lo guarda?
TH	*Il parle; il ne peut pas faire deux choses à la fois: parler et regarder sa montre.*	Tommaso: Parla; non può fare due cose insieme? Parlare e guardare l'orologio.
M-J	*Faut-il lui dire qu'il est midi passé?*	Maria Giovanna: Bisogna dirgli che è mezzogiorno passato?
TH	*Il ne peut pas faire deux choses à la fois, il peut encore moins en faire trois: parler, regarder sa montre et t'écouter.*	Tommaso: Non può fare due cose insieme, ancora meno può farne tre: parlare, guardare l'orologio e ascoltarti.
M-J	*Moi, j'en fais bien quatre: l'écouter, lui, t'écouter, toi, te parler et avoir faim. C'est encore plus difficile que d'en faire trois.*	Maria Giovanna: Io ne faccio addirittura quattro: ascoltarlo, ascoltarti, parlarti, e avere fame. È ancora più difficile che farne tre.
TH	*On pourrait lui faire faire cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze, treize, quatorze, quinze, seize, dix-sept, dix-huit, dix-neuf, vingt, vingt et une, trente, quarante, cinquante, soixante, soixante-dix, quatre-vingt, quatre-vingt et une, quatre-vingt-dix, quatre-vingt-dix-neuf, cent, mille, un million, un million de choses à la fois.*	Tommaso: Potremmo fargliene fare cinque, sei, sette, otto, nove, dieci, undici, dodici, tredici, quattordici, quindici, sedici, diciassette, diciotto, diciannove, venti, ventuno, trenta, quaranta, cinquanta, sessanta, settanta, ottanta, ottantuno, novanta, novantanove, cento, mille, un milione, un milione di cose nello stesso tempo.
M-J	*C'est encore plus difficile que de faire deux choses à la fois.*	Maria Giovanna: È ancora più difficile che fare due cose insieme.
TH	*Pourquoi?*	Tommaso: Perché?
M-J	*Tu es trop sot pour comprendre.*	Maria Giovanna: Sei troppo sciocco per capire.
TH	*Je ne suis pas sot, je suis myope.*	Tommaso: Non sono sciocco, sono miope.
M-J	*Écoute plutôt ce qu'il dit.*	Maria Giovanna: Ascolta piuttosto quello che dice.
TH	*J'aime mieux apprendre à compter en français.*	Tommaso: Preferisco imparare a contare in francese.

- permette di entrare nell'identità della lingua.
- Inoltre, facendo teatro:
- si scrive un testo;
- si rielabora un testo;
- si adatta un testo;
- si interpreta un testo (espressione, movimento, tono ecc.);
- si creano azioni dal/sul testo.

Il laboratorio permette di coinvolgere gli insegnanti nell'analisi concreta della realizzazione di una didattica che utilizzi le tecniche teatrali nell'apprendimento della lingua. Non bisogna però dimenticare che fare teatro a scuola non è come fare teatro in un laboratorio teatrale di dilettanti o professionisti: infatti gli obiettivi dell'insegnante sono ben diversi da quelli di un regista. Il regista si propone di fare uno spettacolo che attiri l'attenzione del pubblico e che abbia successo utilizzando gli attori secondo la visione che lui ha del testo: a tal fine farà un lavoro di studio e di documentazione sul testo, costruirà le scene e lavorerà sull'improvvisazione degli attori.
L'insegnante inserisce questa attività nell'insegnamento/apprendimento di una lingua al fine di:

- migliorare il rapporto dell'alunno con lo studio della lingua;
- rendere l'alunno consapevole dei propri mezzi espressivi, verbali e non verbali;
- fare assumere all'alunno la propria responsabilità nell'apprendimento;
- cambiare le dinamiche di una classe: dalla competizione alla collaborazione;
- creare armonia nel gruppo;
- favorire l'acquisizione individuale del valore di ognuno nel gruppo;
- favorire lo sviluppo di un apprendimento cosciente;
- creare una presa di coscienza da parte dell'alunno per comunicare al pubblico idee e concetti;
- far capire la dinamica del gruppo che richiede rispetto di alcune regole come per esempio saper intervenire quando è il proprio turno senza disturbare gli interventi dei compagni;
- infine e soprattutto esercitare l'alunno alla capacità di ascolto.

Al fine di realizzare questi obiettivi l'insegnante dovrà:

- risolvere le difficoltà del testo;
- essere consapevole di tutte le caratteristiche del testo;
- ricostruire il testo dal punto di vista della scena;
- creare l'atmosfera iniziale necessaria affinché gli alunni siano coinvolti in modo totale e partecipino con tutti i loro mezzi espressivi all'attività linguistico-teatrale, attraverso esercizi di movimento, espressione e voce.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2009), "La competenza comunicativa", in SERRAGIOTTO G., *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti di italiano a stranieri*, Cafoscarina, Venezia, pp. 62-64.
– DAMASIO A. (2000), *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
– DAMASIO A. (1995), *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano.
– GARDNER H. (1989), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano.
– HERIL A., MEGRIER D. (2001), *Entrainement théatral pour les adolescents*, RETZ, Paris.
– HINGLAIS S. (2001), *Enseigner le français par de activités d'expression et de communication*, RETZ, Paris.
– HINGLAIS S., LIBERMAN M. (1999), *Pièces et dialogues pour jouer la langue française*, RETZ, Paris.
– IONESCO E. (1991), "Exercices de conversation et diction pour étudiants américains", in *Théâtre complet*, Gallimard, Paris, pp. 916-917.
– *Le Français dans le monde*, n. 305, Dossier: *A l'école du théâtre*.
– *Le Français dans le monde*, n. 329, Dossier: *Le français par le théâtre*.
– LODI M. (1982), *Ciao Teatro!*, Editori Riuniti, Roma.
– LOMBARDI M. (2002), "Il nuovo professor Froeppel ovvero della formazione di uno studente-attore in lingua letteratura francese", in FABBRICINO TRIVELLINI G. (a cura di), *Prospettive della francesistica nel nuovo assetto della didattica universitaria*, Atti del Convegno internazionale di Napoli-Pozzuoli, 13-14 ottobre 2002, Anacleta, Versailles, pp. 83-100.
– LOMBARDI M. (2003), "Il teatro nella didattica", in *Didatticamente*, vol. 1-2; pp. 167-182.
– MAIORANA S. (2009), *Neuroscienze e didattica delle lingue. La glottodidattica fra teatro, empatia, emotività*, Tracce, Pescara.
– MEIRIEU M. (2002), *Se (re)connaître par le théâtre*, Chronique sociale, Lyon.
– STANISLAVSKIJK.S. (1990), *Il lavoro dell'attore su se stesso*, Laterza, Roma-Bari.
– TERZUOLI E. (2004a), "La voce della letteratura", in NICOLAS C., STATON S. (a cura di), *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, Florence University Press, Firenze, pp. 152-183.
– TERZUOLI E. (2004b), "Del potere e della comunicazione linguistica", in NICOLAS C., STATON S. (a cura di), *Studi per l'insegnamento delle lingue europee*, Florence University Press, Firenze, pp. 188-223.
– TERZUOLI E. (2005), "La parola in azione. La classe di lingua e letteratura francese, un atelier di comunicazione", in COPPOLA D. (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, CLUEB, Bologna, pp. 43-67.
– TERZUOLI E. (2009a), "Motivare favorendo la creatività: gioco e drammatizzazione", in *Scuola e Lingue Moderne*, n. 1-3, pp. 60-63.
– TERZUOLI E. (2009b), "La mise en scène du théâtre contemporain en FLE", IN BRILLANT-ANNEQUIN A., BERNANOCE M. (a cura di), *Enseigner le théâtre contemporain*, CRDE, Grenoble, pp. 181-193.
– TERZUOLI E. (2012), "Il teatro nella formazione", in ABI AAD A., MARCI CORONA L. (a cura di), *Una scuola che parla*, Atti del convegno ANILS di Cagliari, 5-6 novembre 2009, Aracne, Ariccia, pp. 123-137.
– ZUCCHET F. (2004), *Oser le théâtre*, CRDP, Grenoble.

Cambridge English for Schools

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

La scrittura creativa: poesia in lingua inglese nella scuola primaria

Ione Garrammone
ANILS Potenza

Abstract
La scuola si trova ad operare in una società sempre più multietnica e deve quindi affrontare nuove problematiche legate alla convivenza di lingue e culture molto diverse tra loro. Da qui l'esigenza di una visione interculturale che consenta di superare l'etnocentrismo a favore dell'ampliamento dell'orizzonte culturale. Anche laddove non siano presenti alunni stranieri, come nel caso della scuola interessata al progetto qui descritto, è importante educare alla diversità linguistica e culturale come valore positivo. La piattaforma eTwinning, la comunità delle scuole europee, offre la possibilità di venire a contatto con culture diverse attraverso il gemellaggio elettronico.

1. Intercultura a scuola

In questi ultimi decenni si è andata sempre più affermando l'esigenza di una nuova prospettiva educativa basata sull'incontro, il confronto e lo scambio interculturale poiché i bambini oggi vengono precocemente a contatto con altre lingue e altre culture, ad esempio attraverso le nuove tecnologie dell'informazione, e sperimentano l'esigenza di capire e farsi capire da interlocutori stranieri.
Come sottolinea Caterina Cangià (1998:19): "Apprendere una lingua straniera o seconda è sorpresa e avventura perché, oltre all'acquisizione dei suoni, di vocaboli e di forme diverse di manipolazione della parola e del discorso, significa entrare in una dimensione nuova che arricchisce la mente e il cuore, significa affacciarsi su un'altra cultura".
L'apprendimento di una lingua straniera, quindi, riguarda sia il piano delle abilità linguistiche, sia quello dell'integrazione culturale. Questi due piani educativi si integrano nella prospettiva più ampia di educazione alla interculturalità. Ute Weidenhiller (1998) parla di "competenza interculturale" cioè della capacità di individuare il comportamento comunicativo adatto alle diverse situazioni: si tratta di agire con "sensibilità culturale" dando importanza non solo alla dimensione comunicativa, ma anche a quella affettiva. Si sottolinea, quindi, nell'incontro con una cultura e lingua diversa, la rilevanza dell'empatia, dell'apertura mentale, della flessibilità e della comprensione dell'altro.
C'è un altro aspetto da non sottovalutare, che riguarda la dimensione cognitiva. Attraverso l'apprendimento di una seconda lingua, l'alunno dispone di un ulteriore strumento di promozione individuale, culturale e sociale e di un nuovo strumento di organizzazione delle conoscenze poiché, come afferma Olga Bombardelli (1997:135): "Lo studio delle lingue svolge un ruolo speciale nel contribuire ad allargare gli orizzonti culturali, sociali e umani dell'alunno, per il fatto stesso che esse rispecchiano i vari modi di vivere delle comunità che le parlano ed esprimono in modo diverso i dati dell'esperienza umana".
Si evidenziano, quindi, dei benefici bidirezionali nell'apprendimento di un secondo codice linguistico: da un lato, la possibilità di migliorare lo sviluppo delle capacità cognitive e, dall'altro, la promozione delle abilità sociali con l'assunzione di comportamenti orientati alla tolleranza e alla solidarietà.

2. eTwinning

Nel contesto multiculturale dell'Unione Europea si colloca, ormai da più di un decennio, eTwinning, la comunità delle scuole europee, nata nel 2004 nell'ambito del Programma eLearning, con l'obiettivo di promuovere metodi di cooperazione innovativi e sostenere l'aggiornamento professionale dei docenti sull'uso didattico delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC).

eTwinning è uno spazio di incontro e crescita professionale per tutti gli insegnanti europei e uno strumento per creare gemellaggi elettronici tra scuole di diverse nazioni: la piattaforma eTwinning consente agli studenti di partecipare a progetti didattici in rete tra scuole utilizzando in modo creativo gli strumenti tecnologici. Fino allo scorso anno eTwinning era collocato nell'ambito del Programma di apprendimento permanente (Lifelong Learning Programme), nel programma settoriale Comenius; attualmente fa parte del programma Erasmus Plus. Per entrare in eTwinning non ci sono scadenze, la procedura è online e possono iscriversi i docenti di tutti gli ordini di scuola. È possibile iniziare un progetto in ogni momento dell'anno scolastico scegliendo una o più materie curricolari, adeguandolo alle esigenze di apprendimento e alle competenze degli insegnanti e della classe. Iscrivendosi alla community eTwinning il docente può proporre un progetto o decidere di partecipare a quelli proposti da altre scuole.

3. Il progetto eTwinning *Easter Activities*

Invitata da una docente di scuola primaria della Romania, sono entrata a far parte del progetto *Easter Activities* che ha coinvolto oltre 300 scuole europee.
Gli obiettivi del progetto erano:

- condividere le diverse tradizioni legate alla Pasqua;
- migliorare l'uso della lingua inglese come strumento di comunicazione;
- affinare l'utilizzo delle nuove tecnologie;
- sviluppare la creatività attraverso la produzione di testi, poesie, manufatti artistici.

Il progetto era diviso in due fasi: nella prima parte occorreva inviare sulla piattaforma eTwinning una presentazione Power Point nella quale mostrare l'ubicazione della propria scuola nella mappa europea e le proprie tradizioni pasquali attraverso immagini e didascalie; nella seconda parte bisognava allegare testi narrativi o poetici, foto o video di manufatti prodotti dagli alunni.
Le diverse scuole si sono tenute in contatto anche attraverso l'uso della posta elettronica utilizzata dagli alunni per comunicare con i coetanei di altri Paesi europei.
La partecipazione a questo progetto ha permesso a me e ai miei colleghi di sollecitare lo sviluppo delle capacità creative dei nostri alunni proponendo loro attività fortemente motivanti come la scrittura di mail, la composizione di testi poetici in lingua inglese e la realizzazione di disegni, cartelloni, decorazioni per l'aula e piccoli manufatti a tema pasquale.
Gli alunni delle classi coinvolte avevano già una certa dimestichezza con l'ascolto di

favole e poesie per l'infanzia in lingua inglese, oltre alle attività di ascolto proposte dal libro di testo, anche perché, come afferma Paolo Balboni (1998:30): "L'educazione letteraria procede parallela a quella linguistica fin dalle scuole elementari, quando al bambino si fanno scoprire le rime delle filastrocche, le aggettivazioni legate ai cinque sensi, la struttura della fiaba e si fanno creare testi 'letterari' sulla base di tali scoperte".
Le diverse metodologie utilizzate per l'insegnamento della L2, quali il Silent Way, il Community Language Learning e, in special modo, il Total Physical Response, hanno reso possibile un coinvolgimento attivo anche degli alunni con bisogni educativi speciali nelle varie fasi delle attività: questi metodi si fondano su un approccio umanistico-affettivo e sottolineano, infatti, l'esigenza di porre al centro dell'attenzione pedagogica gli aspetti psicologici dell'apprendimento; ritengono inoltre molto importante l'atmosfera di classe, la motivazione e il coinvolgimento dell'apprendente. Come osserva Gianfranco Porcelli (in Porcelli, Dolci 1999:7), con questo tipo di metodologia "si promuove l'attenzione all'uomo intero, alla sua fisicità e spiritualità".
La scelta di un approccio ludico ha favorito l'utilizzo creativo della L2. Le pause riflessive, la ripetizione, la pseudolingua, sono infatti strategie di conversazione che spesso i bambini utilizzano già in L1, favorendo lo sviluppo del linguaggio creativo.
La creazione di una pseudolingua è l'invenzione di un linguaggio che esula dal significato comunemente accettato, è un linguaggio inventato che crea parole inesistenti, i cosiddetti *nonsense*. Inventando *nonsense* in inglese, il bambino può creare suoni, scomporre parole per ricrearne nuove, senza doversi attenere a uno standard di correttezza formale, sentendosi libero di potersi esprimere in modo spontaneo e di poter giocare con la lingua straniera.
La creazione di brevi componimenti in inglese è partita proprio da questo utilizzo informale della lingua: dall'elaborazione di frasi senza senso contenenti il lessico conosciuto si è proceduto verso una graduale sistemazione in ordine logico di frasi, di versi in rima nello specifico, che avessero un significato per gli alunni e fossero attinenti all'argomento in oggetto: la Pasqua.
Allo scopo di consolidare la conoscenza del lessico appreso, ogni alunno ha realizzato *flashcards* e relative *wordcards* dei simboli pasquali per giocare al Memory Game. Il lessico proposto attraverso l'ascolto, la comprensione e la ripetizione di filastrocche e canzoni è stato: *Easter, Easter bunny, Easter basket, Easter egg, lamb, dove, chocolate, surprise, bell, chick*.
Dopo aver scritto le parole delle *wordcards* alla lavagna, gli alunni hanno deciso le rime da considerare nella stesura delle poesie:

- *easter-sister*;
- *dove-love*;
- *run-fun*;
- *say-today*;
- *bunny-funny*;
- *legs-eggs*;
- *rice-surprise*;
- *chocolate-late*;
- *eggs-bells*;
- *art-heart*.

In seguito, lavorando in piccoli gruppi, gli alunni hanno iniziato la stesura delle poesie con la supervisione e l'aiuto delle insegnanti. La condivisione in plenaria delle frasi redatte, ha portato alla composizione di quattro poesie da inviare alla piattaforma eTwinning.

4. Le poesie

Easter dove
Now it's Easter
And peace is my sister
In the sky
The dove
Flies spreading love.

Easter in the classroom
We work together
For Easter crafts
We smile, we help,
We share snacks
We rest, we run
To have some fun
To all the European children
We say
"Happy Easter" today.

Chocolate eggs
Here's Easter Bunny
He's happy and funny
Hurry up!!! Move your legs
To find out Easter eggs.
My egg is made of
Chocolate and rice
I will find in
A great surprise!!

Our Easter
Eggs, chocolate
Don't be late!!
Open your eggs
And hear the bells...
At school happiness and art
With Jesus in our heart.

5. La valutazione del progetto

Gli alunni hanno partecipato al progetto con grande coinvolgimento e motivazione ad apprendere sia nelle attività svolte nell'aula sia in quelle svolte nel laboratorio di informatica.
Particolare interesse ha suscitato la visione dei manufatti tradizionali prodotti dagli alunni delle altre scuole europee: le candele con i nastri colorati

della Grecia, le uova dipinte della Romania e di molti paesi dell'Est europeo, le uova decorate con la tecnica del découpage della Bulgaria ecc. Dalle immagini dei manufatti sono scaturite conversazioni guidate sulle somiglianze e sulle differenze delle tradizioni culturali europee.
Il progetto *Easter Activities* si è rivelato molto utile per il miglioramento delle abilità di comunicazione orale e scritta in L2 degli alunni; la valutazione complessiva del progetto, per l'uso creativo delle TIC, per il numero delle scuole coinvolte, per l'integrazione curricolare, per la quantità e la qualità dei materiali prodotti, è stata positiva e gli ha fatto guadagnare l'eTwinning Quality Label, il certificato di qualità che premia i migliori progetti della piattaforma.

Bibliografia

– AUSTIN L.J. (1974), *Quando dire è fare*, Marietti, Torino.
– BALBONI P.E. (1988), *Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana*, Liviana, Padova.
– BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– BOMBARDELLI O. (1997), *Formazione in dimensione europea ed interculturale*, La Scuola, Brescia.
– CANGIÀ C. (1998), *L'altra glottodidattica*, Giunti, Firenze.
– COPPOLA D. (2006), *Dal formato allo scenario. Interagire e comunicare in lingue e culture altre*, ETS, Pisa.
– DANESI M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
– DE MARCO A. (2000), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.
– GOTTI M. (1986), *Insegnare le lingue straniere nella scuola elementare*, Zanichelli, Bologna.
– MAZZOTTA P. (2001), *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Guerini e Associati, Milano.
– PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
– PORCELLI G., BALBONI P.E. (1992), *L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare*, La Scuola, Brescia.
– PORCELLI G., DOLCI R.(1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino.
– SERRA BORNETO C. (2006), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.
– SIANI C. (1978), *Glottodidattica. Principi e realizzazioni*, La Nuova Italia, Firenze.
– WEIDENHILLER U. (1998), "La competenza interculturale", in SERRA BORNETO C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali della didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, pp. 209-226.

Switch on! Un modulo CLIL per la formazione professionale

Michela Giordano

Abstract
L'articolo presenta un progetto CLIL realizzato e sperimentato in una classe di un corso di formazione professionale. Oltre alla ricerca, selezione e "didattizzazione" dei materiali, la creazione di *tasks* e la costruzione di un test per la valutazione finale, la progettazione ha incluso un'analisi approfondita degli obiettivi da raggiungere, dei contenuti sia linguistici che disciplinari e del contesto culturale e sociale degli studenti coinvolti, nonché del loro livello linguistico. La collaborazione tra docenti di LS e di DNL, oltre all'utilizzo di tecnologie informatiche e agli strumenti di valutazione *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*, si confermano come elementi essenziali per la progettazione di un percorso CLIL che possa definirsi tale.

1. Il contesto

Questa esperienza si inserisce nel quadro delle attività svolte dal gruppo ANILS della Sezione di Cagliari a partire dall'anno 2005 durante i corsi di formazione avanzata sul CLIL. In qualità di insegnante di lingua inglese, ho voluto sperimentare e mettere in pratica tutte le tematiche, le tecniche e le strategie apprese e sviluppate durante la frequenza di uno dei corsi erogati. La formazione CLIL ha risvegliato in tutti noi partecipanti la consapevolezza della continua necessità di progettare e di programmare, di provare e di sperimentare. All'epoca del corso metodologico CLIL, nessuno di noi docenti-corsisti aveva mai affrontato l'insegnamento dei contenuti attraverso una lingua veicolare e alcuni non avevano mai provato a collaborare con un docente di un'altra disciplina.
Il corso ci ha fornito una cornice entro la quale sviluppare ogni singolo progetto. Abbiamo appreso a considerare molti aspetti necessari e indispensabili nella programmazione di un percorso CLIL:

- individuazione del contesto educativo: dimensione culturale (geografica, economica, nonché politica), ambientale, cognitiva e linguistica in cui sviluppare il progetto;
- individuazione del gruppo target e approfondimento sul background familiare, economico, sociale ed educativo;
- individuazione dei contenuti linguistici e di quelli relativi alla parte di curricolo della disciplina da approfondire;
- creazione del materiale e/o reperimento e "didattizzazione" del materiale autentico;
- ideazione delle varie attività e scelta delle strategie e tecniche da adottare;
- lavoro d'*équipe* con i colleghi;
- utilizzo delle tecnologie informatiche;
- osservazione continua, monitoraggio, valutazione.

2. Le finalità del progetto

Ho realizzato il presente percorso CLIL per un corso triennale di Radiotecnico e riparatore TV (secondo anno) di formazione professionale (ex obbligo formativo) presso un centro di formazione salesiana della provincia di Cagliari. "Ogni lingua imparata fa cadere una barriera tra noi e milioni e milioni dei nostri fratelli di altre nazioni e ci rende atti a far del bene".[1] Già mezzo secolo fa, Don Bosco aveva individuato una delle più importanti finalità educative dello studio e apprendimento di una lingua straniera, ossia la consapevolezza del mondo circostante e l'apertura verso altre civiltà, al nuovo e al diverso, e l'arricchimento e

1 Don Bosco, *Memorie biografiche II*, http://www.donboscoland.it/articoli/articolo.php?id=3801.

l'ampliamento degli orizzonti mentali e culturali dello studente tramite l'acquisizione di nuove capacità comunicative attraverso l'uso di codici linguistici diversi dal proprio. Ma a quale scopo si sperimenta un modulo CLIL nella formazione professionale? E quali sono i problemi e i temi da affrontare in una trattazione sull'insegnamento e sull'apprendimento di una seconda lingua nella formazione professionale che non siano già conosciuti nel mondo della scuola?
Primo aspetto: gli studenti sono adolescenti. Questa fase di transizione dall'infanzia all'età adulta prevede anche il passaggio dalla scuola media inferiore a un istituto di formazione superiore; gli adolescenti inoltre possono perdere la fiducia in sé stessi, diventare più sensibili alle critiche o valutazioni da parte di altri, siano essi docenti o compagni coetanei. Talvolta si registra anche un calo nella motivazione.
Secondo aspetto: molti degli studenti sono *drop-out*, hanno abbandonato il percorso dell'istruzione per i più svariati motivi. Alcuni giovani si sentono falliti e inadeguati non solo dal punto di vista scolastico ma anche sociale e relazionale. Diventa allora particolarmente difficile insegnare una lingua straniera quando questo presuppone parlare a voce alta davanti ai compagni e al formatore, produrre suoni, esporsi, magari rischiando di fare brutte figure suscitando l'ilarità dei compagni, e perdere "la faccia". Tutto ciò proprio nel periodo in cui il giovane sta definendo la propria personalità: come afferma Brown (1994:138), durante l'adolescenza i cambiamenti fisici, emotivi e cognitivi provocano l'innalzamento di barriere e inibizioni al fine di "*protect a fragile ego*".

ci sono alcuni aspetti comuni tra la metodologia CLIL e la pedagogia salesiana

Si aggiunge un terzo aspetto: il giovane che si avvicina alla formazione professionale, preferendola al percorso scolastico dei licei, ha come obiettivo l'acquisizione di un mestiere e il conseguimento di una qualifica che gli permetta di inserirsi presto nel mondo del lavoro. Di conseguenza, soprattutto in certi settori della formazione, ad esempio elettrico-elettronico, meccanico e artigiano (orafo o falegname), in cui il giovane sente di "essere capace", di "saper fare" qualcosa, e di non "avere bisogno" di studiare le cosiddette materie teoriche, l'apprendimento di una lingua straniera non è sentito come una necessità ai fini dell'acquisizione delle abilità manuali o conoscenze tecniche utili allo svolgimento dell'attività professionale scelta.

Lo scopo principale di questa esperienza CLIL era, perciò, far capire agli studenti l'importanza di conoscere e saper parlare una seconda lingua, l'inglese, a prescindere dal percorso di studi scelto. Per sviluppare una *positive attitude* nei confronti della LS e far fruttare le abilità linguistiche costruite dagli studenti nella loro carriera formativa pregressa, e di conseguenza migliorare la loro competenza linguistica e comunicativa, un mezzo è rappresentato dalla creazione di un ambiente formativo qualitativamente valido e stimolante, motivante, rilassato e rilassante, in cui il giovane abbassi le proprie barriere e il filtro affettivo e partecipi attivamente alle attività mettendo in campo le sue capacità e la sua volontà di apprendere. Un percorso CLIL si presta perfettamente alla promozione dell'autostima e della fiducia degli studenti nelle proprie possibilità.
Il potenziamento delle strategie di apprendimento individuali, il rinforzo formativo-personale e la centralità dell'allievo sono alcuni aspetti comuni alla metodologia CLIL e alla pedagogia salesiana. E ancora, sia la metodologia CLIL che la pedagogia salesiana, il metodo educativo di Don Bosco, sottolineano l'importanza dell'allievo come individuo che stabilisce una relazione interpersonale con l'insegnante che diventa "facilitatore" dell'apprendimento. Il docente si adegua ai bisogni dello studente, come anche descritto da Rogers nella sua psicologia umanistica.
L'approccio CLIL permette la realizzazione di esperienze dotate di valenza culturale, pedagogica, sociale e professionale funzionali alla crescita e alla valorizzazione della persona. Permette, altresì, l'utilizzo di strategie e metodologie attive per coinvolgere gli studenti in momenti di riflessione/azione sui percorsi che si stanno effettuando. Si ha la possibilità di valorizzare una didattica per compiti e competenze e una didattica di laboratorio interdisciplinare, piuttosto che una astratta e fredda didattica lezione frontale.

3. Il contenuto non linguistico

Si è cercato di fornire l'opportunità di studiare la disciplina non linguistica da prospettive diverse e con diverse modalità di lavoro. Lo scopo era preparare e avviare l'allievo ad acquisire una più ampia professionalità e dargli l'opportunità di ottenere un lavoro e svolgere la professione scelta anche fuori dal contesto locale regionale. Il percorso si è basato sul *brush-up* di alcuni contenuti teorici di "competenze professionali specifiche", già affrontati con il formatore della disciplina di indirizzo di studio, che costituiscono le basi delle conoscenze e competenze utili all'applicazione pratica in un laboratorio del settore elettrico ed elettronico. La disciplina si presta alla visualizzazione, alla rielaborazione operativa, all'esercitazione pragmatica e, conseguenza, rappresenta una materia ideale per il CLIL.

4. Il contenuto linguistico

Il contenuto linguistico e il modo di presentazione dello stesso hanno avuto come scopo la promozione, lo sviluppo e l'incremento della *communicative competence*. Si è ritenuto indispensabile curare, più che la *grammatical competence* e gli aspetti propriamente linguistici, i *pragmatic aspects*, ossia le funzioni della lingua, le abilità interazionali degli studenti, le regole della conversazione e l'utilizzo del *body language* e *eye contact*. Gli studenti sono stati coinvolti in *tasks*, attività concrete da svolgere, problemi da risolvere, competizioni, giochi di squadra, per portarli a usare la lingua target per comunicare e interagire. In un percorso CLIL è fondamentale riuscire a stabilire una *positive atmosphere* nella classe, favorevole all'apprendimento, quasi inconsapevole, della lingua, parlando di "qualcos'altro". È indispensabile che gli studenti si sentano a loro agio, *comfortable* e *able for the task*: parlare, giocare, interagire e apprendere dei contenuti in una seconda lingua non deve essere per loro motivo di frustrazione.

5. Gli studenti

Il Corso E7 per Radiotecnico e riparatore TV era formato da 15 studenti, tutti di sesso maschile, dai 15 ai 17 anni. Dopo un primo anno orientativo e propedeutico per Operatore polivalente area elettrica ed elettronica, avevano scelto il percorso specifico. Dai questionari ACESS (Analisi degli indicatori cognitivo-emozionali del successo scolastico) compilati dagli studenti nel percorso di orientamento iniziale, si evinceva un certo disagio in alcune aree per la maggior parte di loro: adattamento scolastico/contesto scolastico, sfera emotiva, relazioni familiari. 7 di loro avevano già ripetuto una classe. Qualche genitore sosteneva che il proprio figlio aveva avuto "brutti voti" e "difficoltà di apprendimento", ma, dai dati reperiti, nessuno di loro aveva mai avuto un insegnante di sostegno durante il percorso scolastico precedente. Alcuni studenti del corso (11) avevano dichiarato la loro intenzione di proseguire nella scuola secondaria dopo il terzo anno al centro di formazione e dopo aver conseguito la qualifica professionale. Alcuni di loro avevano studiato inglese nella scuola primaria, altri avevano studiato un'altra lingua straniera (francese) alle scuole medie. Il loro livello d'ingresso per la lingua inglese corrispondeva al livello A1 del Quadro europeo di riferimento, con qualche elemento di livello superiore.

6. Il modulo

Il modulo *Switch on!* si svolge in 12 ore di lezione così organizzate:

1. Unit 1 *What is electricity?*, 2 ore;
2. Unit 2 *How electricity is made*, 3 ore;
3. Unit 3 *How electricity travels*, 2 ore;
4. Unit 4 *How electricity is used*, 3 ore;
5. Test finale, valutazione e questionario di 2 ore.

Il titolo *Switch on*! è stato pensato nella doppia accezione di verbo utilizzato nel settore elettrico ed elettronico nel senso di "accendere" e di espressione figurata che esprime la necessità di accendere o "collegare il cervello" prima di ogni attività proposta, sottintendendo l'esigenza di partecipare attivamente e lavorare "con la testa".

7. I materiali

Il processo di didattizzazione ha visto la semplificazione e la stesura di quattro brevi testi che costituiscono il materiale su cui si lavora nelle 4 unità. La didattizzazione ha interessato gli aspetti testuali, semantici e lessicali: i testi sono brevi, divisi in due o tre paragrafi, con informazioni esplicite; le strutture sintattiche sono elementari, ricche di frasi semplici e coordinate (le subordinate sono ridotte al minimo); il lessico specifico è vario, ricco e presentato e ripresentato più volte in varie attività per il consolidamento (collegamento, riempimento, traduzione, correzione ortografica, giochi linguistici). Anche il progetto grafico ha un grande peso: seppur nei limiti di modeste conoscenze informatiche, si è cercato di

FIGURA 1 – *WHAT IS ELECTRICITY?* UNIT 1

Unit 1 – WHAT IS ELECTRICTY?

1.1

Electricity is a form of energy. It starts with atoms. Atoms are the smallest units of matter. Atoms have three main parts. The centre of the atom is called nucleus. The nucleus is made of protons and neutrons. Protons have positive charge. Neutrons have no charge, they are neither positive nor negative.
Out of the nucleus there are some other small particles called electrons. Electrons have negative charge. They orbit around the nucleus. Protons are positive and electrons are negative: they have opposite charges, so they attract each other.

1.2

Electrons, which travel around the centre of atoms, move from one atom to another. The movement or flow of electrons produces electric current. Some materials allow electric current to flow easily. These materials are called conductors. Some examples of good conductors are gold, silver, copper, water. Other materials do not allow electric current to flow easily. These materials are called insulators. Some examples of good insulators are wood, plastic, and rubber.

FIGURA 2 – TASK 4. UNIT 1

Task 4. Decide if the materials conduct electricity putting a tick ✓ in the right column.		
Materials	DOES IT CONDUCT?	
	Yes, it does	No, it doesn't
aluminium		
amber		
brass		
china		
copper		
coral		
cork		
diamond		
glass		
gold		
ice		
iron		
lead		
lodestone		
nickel		
paper		
plastic		
platinum		
rubber		
silver		
steel		
water		
wood		

dare un aspetto visivo e grafico motivante per gli studenti, con immagini e figure colorate, per attirare l'attenzione e aiutare a capire e memorizzare. Quanto riportato di seguito rappresenta soltanto alcune delle attività, *tasks* e giochi linguistici ritenuti più attraenti e significativi del modulo.

8. Unit 1: *What is electricity?*

Prima lezione

Si lavora sul testo della Unit 1 (v. FIG. 1). L'insegnante supporta gli studenti nella comprensione del lessico e delle strutture più complesse. Gli studenti sono invitati a proporre i titoli per ciascuno dei due paragrafi in cui è diviso il testo, ossia *The atom*, riguardante la struttura dell'atomo, protoni, neutroni ed elettroni e il flusso di energia, e *Conductors and insulators*, riguardante invece i materiali conduttori di energia elettrica e quelli isolanti che non permettono il flusso di elettroni da un atomo all'altro. Gli studenti sottolineano le parole chiave del testo, con matite colorate. Attività di consolidamento sono rappresentate da *true/false* e *matching* con l'utilizzo del lessico specifico.

Seconda lezione

Si riprende il secondo paragrafo dell'unità, riguardante i materiali conduttori e isolanti. Il Task 4 "*Does it conduct?*" (v. FIG. 2) dà la possibilità di svolgere un'attività di *brainstorming* che coinvolge la classe intera, per scoprire quali materiali conducono elettricità e quali altri sono isolanti.

Gli studenti hanno l'opportunità di fissare il lessico specifico tramite esercizi di *spelling* per la correzione ortografica, *matching* e *fill in the gaps*, o una

word search realizzata con il software Puzzlemaker.[2] La *word search*, o crucipuzzle, consiste in un gioco in cui si devono trovare le parole nascoste in una configurazione di lettere. Danesi (1994:148) considera questo tipo di tecnica ludica (così come gli anagrammi e i cruciverba) un "gioco formale", ossia un esercizio centrato sullo sviluppo dell'abilità di controllare le strutture o i lessemi della L2. In questo contesto CLIL, si è voluto utilizzare la *word search* anche come "gioco contenutistico", con un ulteriore problema da risolvere: collocare i materiali trovati nel crucipuzzle nella colonna adeguata, a seconda della loro conducibilità di corrente elettrica o efficacia come materiali isolanti.

9. Unit 2: *How electricity is made*

Prima lezione

Come momento di *warm up* l'insegnante illustra i tre modi di produrre elettricità nelle centrali idroelettriche, termoelettriche e nucleari. Il momento di *discussion time* permette, anche tramite l'ausilio della L1 se necessario, di dare una sorta di traduzione e/o spiegazione del testo, in modo che tutti gli studenti sentano di aver capito i vari processi che portano alla produzione di energia elettrica. Gli studenti in gruppi di tre sono invitati a cercare nel testo e sottolineare con le matite colorate le *key words*, i nomi in verde e i verbi/azioni in rosso, indispensabili nei diversi processi di produzione. Le attività di consolidamento includono lessico come *coal, dam, heat, generator, power station, steam, turbine, water, uranium* e *radioactive*.

Seconda lezione

Si riprende la lezione precedente, *How electricity is made*. Gli studenti sono invitati a discutere con i loro compagni di classe quali elementi sono necessari per la produzione dei diversi tipi di energia: idroelettrica, termoelettrica e nucleare e a specificare se un certo tipo di produzione inquina o no (Task 3, riportato in FIG. 3). La seconda parte di questa lezione è dedicata alla realizzazione di cartelloni sui cicli di produzione di energia elettrica nei diversi tipi di centrali. L'insegnante divide la classe in tre gruppi,

FIGURA 3 – TASK 3. UNIT 2

Task 3. Work in pairs: discuss with the other students.		
To produce	Do you need...?	Does it pollute?
hydroelectric power	○ water ○ river ○ coal ○ steam ○ atoms ○ turbine ○ dam ○ generator ○ lake ○ uranium ○ ... ○ ...	☐ Yes, it does ☐ No, it doesn't
thermoelectric power	○ ... ○ ...	☐ Yes, it does ☐ No, it doesn't
nuclear power	○ ... ○ ...	☐ Yes, it does ☐ No, it doesn't

2 Il software Puzzlemaker è uno strumento per generare puzzle, parole crociate, diagrammi e *word search* da una semplice lista di parole (http://puzzlemaker.school.discovery.com/).

FIGURA 4 – TASK 4. UNIT 2

Task 4. Are you ready to play?

Across:

1. _____ pollutes air and water.
4. Nuclear power stations break _____ .
5. Hot water produces _____ .
7. Hydroelectric power stations are very _____ .
10. Hydroelectric power stations don't pollute the _____ .
11. Hydroelectric power stations need a _____ .
12. Thermoelectric power stations _____ coal, oil or gas.
13. The spinning turbine turns a _____ .
14. Uranium is used to _____ the water.

Down:

2. Uranium is _____ .
3. Hydroelectric power stations need an artificial _____ .
6. The falling water operates a _____ .
8. Hydroelectric power stations use _____ to turn a generator.
9. Coal is very _____ .
14. Burning oil, coal or gas the water becomes _____ .

tenendo conto delle capacità di interazione e di *leadership* di ciascuno degli studenti, di modo che l'attività coinvolga tutti e l'apprendimento sia cooperativo. L'estrazione a sorte decide quale gruppo dovrà rappresentare ognuno dei cicli di produzione di energia. L'insegnante può anche fornire la struttura di base del ciclo, per esempio una mappa concettuale realizzata tramite il software Cmaps.[3] Questa attività rientra nell'ottica del *task-based learning* che, come sottolinea Ricci Garotti (2005:37), rispetta l'esigenza degli studenti di essere attivi, partecipi, e li "costringe" a impegnarsi nella realizzazione di un compito da portare avanti. Assegnare dei *meaningful task* che non vengano percepiti come noiosi, ma coinvolgenti e interessanti, li fa sentire protagonisti di una sfida o di una competizione. Gli studenti devono essere in grado di fornire le didascalie appropriate alle immagini che creano. L'insegnante può anche fornire dei modelli già creati (il Web può aiutare) sui quali gli studenti possono vedere graficamente il ciclo di produzione.
Alla fine del lavoro, i cartelloni vengono appesi alle pareti dell'aula e si procede all'attività di *report*, ossia una piccola relazione orale sul lavoro di gruppo svolto. Di solito è l'allievo più spigliato del gruppo a prendere la parola, ma anche gli altri partecipano aiutando il proprio compagno a spiegare al resto della classe il lavoro realizzato. Naturalmente, la competenza linguistica è ancora elementare, quindi l'insegnante fornirà il proprio sostegno e, soprattutto, eviterà eventuali correzioni della forma, al fine di non scoraggiare o inibire gli studenti.

Come attività di consolidamento viene proposto un cruciverba (realizzato con il software Hot Potatoes,[4] Task 4 in FIG. 4) in cui le definizioni costituiscono un'attività di *fill in the gaps*.

10. Unit 3: *How electricity travels*

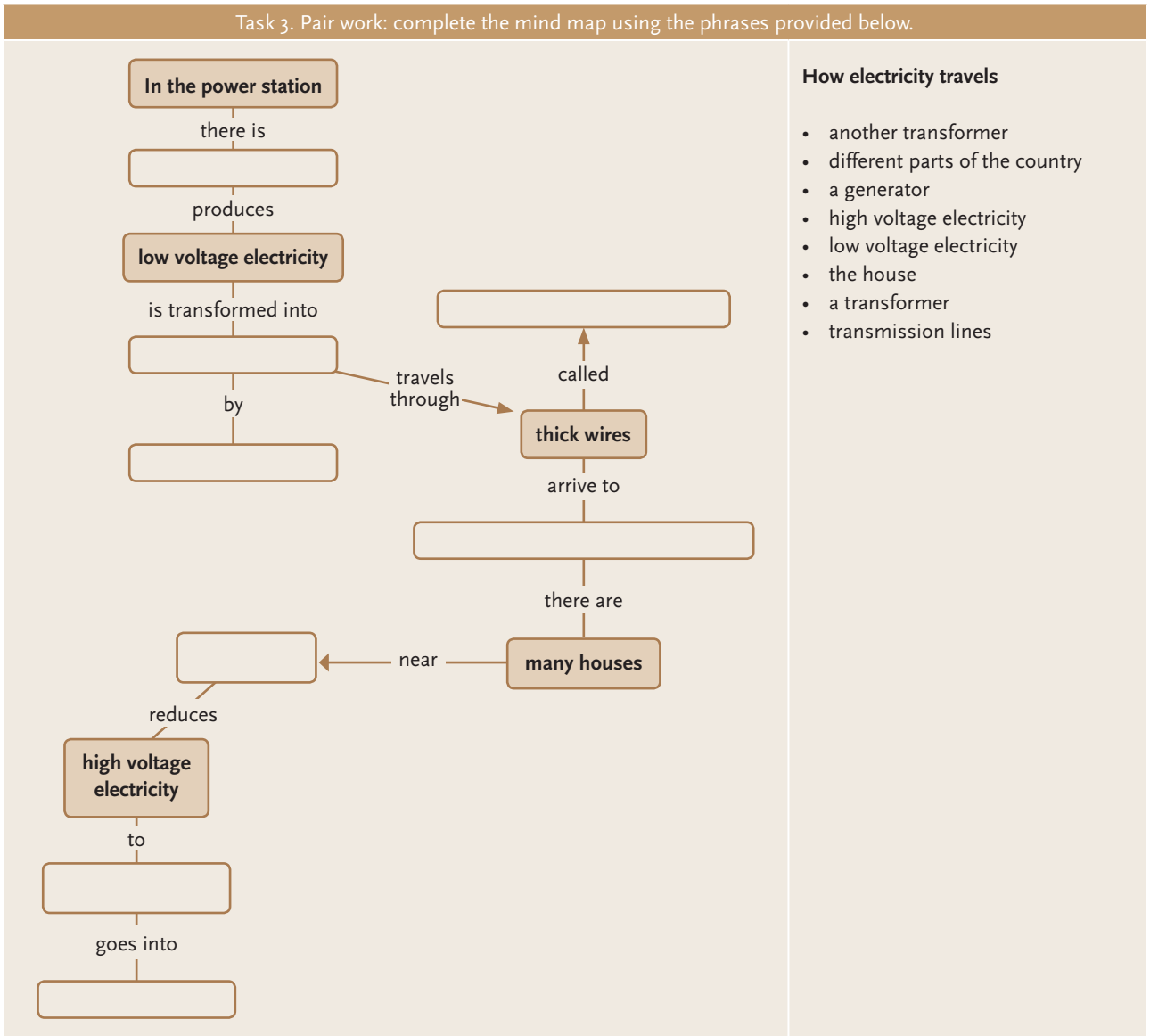
Prima lezione

Si lavora sul testo che presenta il viaggio dell'elettricità dalla centrale elettrica fino alle nostre case, attraverso i cavi, i trasformatori, i tralicci e le linee di trasmissione. Stavolta, durante la lettura l'insegnante non spiega o traduce il testo o eventuali parole difficili: gli studenti sono invitati ad ascoltare e a cogliere *the gist of it*. Attività di *matching*, *fill in the gaps* e *word scramble* aiutano gli studenti a capire e fissare il contenuto e il lessico dell'unità.

3 Il software Cmaps Tools, creato dal Florida Institution of Human & Machine Cognition (IHMC) permette di creare mappe concettuali (http://cmap.ihmc.us).

4 Il software Hot Potatoes permette di creare vari tipi di esercizi (*multiple-choice, short answers, jumbled sentences, crosswords, matching/ordering* e *gap-filling*; http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/).

FIGURA 5 – TASK 3. UNIT 3



Seconda lezione

Si consegnano agli studenti delle striscioline colorate di carta che riportano alcune frasi del testo della Unit 3. Si prova a ricostruire il viaggio della corrente elettrica dalla centrale alle case tramite l'attività di *guessing dictation*. Gli studenti ascoltano l'insegnante che legge lentamente sottolineando i vari passaggi: quando pensano di avere in mano la strisciolina di carta contenente la frase pronunciata vanno ad appiccicarla sul cartellone predisposto che riporta la *mind map* del percorso della corrente elettrica (Task 3 in FIG. 5).

11. Unit 4: How electricity is used

Prima lezione

Con l'ausilio di *flashcards* che riportano le immagini di vari elettrodomestici e apparecchi elettrici si cerca di capire l'utilità dell'elettricità nelle nostre case. L'attività ludica *What is it?* coinvolge gli studenti in una sorta di gioco in cui un allievo, estratto a sorte, va dietro la sagoma di cartone di una casa con i vari ambienti (*bathroom, bedroom, kitchen, garage, toilet, sitting room, basement*) e sceglie un elettrodomestico fra le varie *flashcards* a disposizione. Gli altri studenti a turno sono invitati a rivolgere domande quali: "Where do you put it? o "Is it the toaster?", "Is it big?" per scoprire l'elettrodomestico "misterioso". Lo studente è invitato a rispondere con frasi come: "I put it in the kitchen" o "I use it in the bathroom". Questo tipo di tecnica ludica è un esempio di ciò che Danesi (1994:168) chiama "gioco comunicativo" in quanto coinvolge gli studenti in

situazioni interazionali. Le frasi utilizzate dagli studenti sono state introdotte come *chunks* di uso pragmatico: Lewis nel suo *Lexical Approach* (1993) spiega che anche espressioni all'apparenza complesse possono essere assunte come singole unità in un discorso ed è possibile apprenderle senza necessariamente farle precedere da una spiegazione di tipo grammaticale o strutturale.
In ogni *task* proposto si utilizza un *input comprensibile* per potenziare le competenze dei singoli. In particolare, i *tasks* che richiedono una risposta scritta prevedono l'utilizzo di parole e collocazioni (Lewis, 1993), ossia coppie di parole, verbo/sostantivo o nome/aggettivo che si attraggono in modo particolare e ricorrono con alta frequenza come *opposite charge, power lines, turn a generator,* assunte come unità lessicali. Non si richiede la creazione di testi, dato che ancora gli studenti potrebbero non padroneggiare a sufficienza il codice scritto. Si è cercato invece di creare diverse attività per promuovere la produzione orale e di fornire molte opportunità per l'interazione.

Seconda lezione

Anche questa lezione si basa su un'attività ludica o "gioco comunicativo": *Electric Bingo*. Con l'utilizzo delle *flashcards* e delle cartelle del Bingo opportunamente predisposte, gli studenti sono invitati a pronunciare *row of four* (quaterna), *row of five* (cinquina) e *Full house!* oppure *Bingo!* al completamento della cartella. Danesi (1994:146) sottolinea che le tecniche ludiche costituiscono un modo per arricchire il corso di lingua (ma, possiamo aggiungere, anche un percorso CLIL!) con una componente centrata sul problem solving, alleggerendo la noia che potrebbe emergere dall'esercitazione meccanica e dalla lezione frontale, stimolando un interesse positivo e un sentimento di partecipazione negli studenti e, allo stesso tempo, rafforzando l'apprendimento a livello cognitivo.
Come ulteriore attività di rinforzo e consolidamento,sono utilizzati nei vari compiti *collocations* e *chunks* tra i quali: *negative charge, good conductor, flow of electrons, power station, spinning turbine, transmission lines, thick wires, high voltage, underground cables, electrical appliances, power cord, switch on* e *switch off.*

12. La valutazione

La verifica del raggiungimento degli obiettivi si può attuare tramite l'osservazione costante *in itinere* della partecipazione attiva e vivace degli studenti e il completamento da parte loro di semplici schede alla fine di ogni lezione che forniscano un wrap-up di ciò che si è affrontato in quella giornata.
Attraverso le loro *performances,* le competenze acquisite si esplicano nel contesto globale delle attività. Alla fine del percorso si può fare una verifica particolare e parziale sull'apprendimento dei contenuti della disciplina d'indirizzo e non un test di lingua basato sulle strutture sintattiche o grammaticali e si può realizzare con il software Quizfaber:[5] la tipologia scelta è il completamento a scelta multipla, in quanto oggettivo e con correzione automatica, per evitare errori di valutazione e per velocizzare i tempi di correzione e dare immediatamente un feedback agli studenti.

13. Utilità e vantaggi della formazione CLIL

Per gli studenti, la sperimentazione CLIL rappresenta uno strumento che facilita la contestualizzazione della L2, che troppo spesso è staccata e lontana da quei contesti che possono suscitare i loro interessi e incrementare la loro motivazione. La formazione CLIL avvicina docenti di diverse discipline e favorisce il confronto, il lavoro in *équipe o team-building* e la condivisione di abilità e conoscenze. Fornisce una miriade di suggerimenti sul come organizzare praticamente una lezione, utilizzando anche tecniche moderne e multimediali per renderla il più efficace possibile, nell'ottica di un coinvolgimento totale degli studenti. Nella sperimentazione di un percorso CLIL il docente deve essere pronto a cambiare "metodo", non solo di insegnamento ma di lavoro in generale.

5 Quizfaber è un software *freeware* per Windows che permette di realizzare quiz in formato ipertestuale (pagine html). È possibile scegliere tra sei diverse tipologie di domande: a scelta multipla, a risposta multipla, vero/falso, a risposta aperta, con parole omesse, con associazione di parole. Il quiz prodotto si può utilizzare su Internet, in una rete locale o su qualsiasi PC (http://download.html.it/software/quiz-faber/).

Bibliografia

– BROWN H.D. (1994), *Principles of Language Teaching and Learning*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs (NJ).
– DANESI M. (1994), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando Editore, Roma.
– LEWIS M. (1993), *The Lexical Approach*, Language Teaching Publication, Hove.
– RICCI GAROTTI F. (2005), "Per una didattica del bilinguismo", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XLIII, n. 1-3, pp. 36-42.

Diari nella letteratura internazionale. Volume 1: *Ottocento e Novecento*

Note dal seminario ANILS di Firenze del 30 ottobre 2014

A cura di Roberto Di Scala
Presidente della sezione ANILS di Massa Carrara

Quanto segue è il resoconto del seminario organizzato dall'ANILS fiorentina il 30 ottobre 2014 presso il liceo Machiavelli di Firenze.

Simonetta Cartoni, "La città dei diari. Pieve Santo Stefano"

Pieve Santo Stefano, primo paese attraversato dal Tevere, è un piccolo centro che sorge nella Valtiberina. Nel 1984 il giornalista e scrittore Saverio Tutino lo trasformò nella città del diario, creando un archivio che offre ospitalità a più di 7.000 persone che vi hanno lasciato traccia delle loro vite. Dopo aver visto cancellata la propria memoria a causa della guerra, il paese è diventato, proprio grazie all'archivio, la capitale della memoria.
L'archivio dei diari, ormai un vero e proprio museo, attira visitatori da tutto il mondo; è pubblico, riconosciuto a livello mondiale e dal 2009 è inserito nel Codice dei beni culturali dello Stato.
L'annuale concorso Premio Pieve premia manoscritti e documenti inediti. Due giurie, una popolare formata da gente del luogo e una di esperti presieduta da Natalia Ginzburg, scelgono tra centocinquanta manoscritti il vincitore del premio.
Nell'archivio spicca il lenzuolo a due piazze che la contadina Clelia Marchi ha riempito di fitte righe con la storia della sua vita, scritte con un pennarello. Quando è morto il suo amato Anteo, lei scrive: "Le lenzuola non le potevo più consumare col marito, e allora ho pensato di adoperarle per scrivere". Un'opera straordinaria divenuta simbolo dell'archivio. Nel 1992 Arnoldo Mondadori, in collaborazione con Tutino, ha trasportato le parole del lenzuolo in un libro intitolato *Gnanca na busia*.
Attualmente, il museo ospita un'installazione artistica multiutente per ascoltare, vedere e sfiorare alcune tra le storie più affascinanti.
Dal settembre 1998 viene pubblicato il semestrale *Primapersona*. Nel 2001, le memorie e i diari dell'Archivio di Pieve incontrano il cinema e nasce l'iniziativa I diari della Sacher. Nel 2011 l'archivio produce uno spettacolo teatrale, *Il paese dei diari*, scritto e diretto da Mario Perrotta, che diventa testimonial dell'istituzione toscana e ispira la realizzazione del Piccolo museo del diario.
Dal 2005 il concorso assegna il premio a una personalità del panorama culturale distintasi per la sua attenzione ai temi della memoria. Tra i premiati: Rita Borsellino, Francesco De Gregori, Sergio Zavoli, Nanni Moretti, Ettore Scola.

Clara Vella, "Katherine Mansfield: *Diario*"

Per Susan Sontag leggere un diario significa "illuminare l'io dietro la maschera dell'io nel lavoro di un autore".
Prima di illustrare il *Diario* di Katherine Mansfield, è bene illustrare la sua vita e il periodo in cui è vissuta.
La Mansfield nacque a Wellington (Nuova Zelanda) in un periodo in cui in Inghilterra si stava concludendo l'età vittoriana. Il passaggio all'età edoardiana non smorzò le tensioni e i conflitti sociali che avevano caratterizzano il regno di Vittoria. Nuove scoperte scientifiche si andavano imponendo e nuove tendenze filosofiche spostavano i conflitti dall'esterno all'interno dell'animo umano, indagando l'inconscio e spezzando il tradizionale modello di romanzo ottocentesco.
Tredicenne, l'autrice fu mandata a studiare a Londra. L'esperienza è ricordata nel suo diario, come il ritorno in Nuova Zelanda e il successivo rientro a Londra fra

gli intellettuali del Bloomsbury Group. La Mansfield annotò nel diario anche l'incontro del 1915 con il fratello, che partì per la guerra mondiale e morì sui campi di battaglia francesi. Menzione di questo lutto è presente non solo nel diario ma anche nel racconto *The Fly* dove l'autrice dà un'accorata visione della morte e della guerra.
Il diario inizia con la data 1904, quando durante una vacanza natalizia l'autrice lascia il Queen's College di Londra per tornare a Karori, in Nuova Zelanda.

> 1904. 1° gennaio. È mezzanotte. Tutte le campane delle chiese del villaggio stanno suonando. Un altro anno è giunto. [...] Sono tornata dalla funzione religiosa notturna. [...] Fuori l'aria era fredda e stimolante. [...] Che mondo meraviglioso e delizioso è mai questo! Su tutti i boschi e i prati la natura aveva teneramente steso un velo.

Da queste poche, iniziali righe si nota come l'autrice contempli e descriva la natura: il paesaggio incontaminato della terra nativa diventa memoria e motivo conduttore della sua infanzia. Altro aspetto fondamentale del diario è il desiderio di vedere le sue *short stories* ben accolte dai lettori e dagli editori. La Mansfield, infatti, rivoluzionò il metodo narrativo della *short story*, abbandonando l'interesse per la trama e focalizzando l'azione sulle impressioni, sulle emozioni, sui sentimenti e sulla psicologia dei personaggi. All'autrice, influenzata da Checov, interessava infatti scoprire il senso profondo che è nella realtà delle cose.

Marzia Dati, "La diaristica nella letteratura russa dell'Ottocento"

Le origini e lo sviluppo del genere del diario inteso come *journal intime* sono complesse. In Russia il diario assume varie forme: di viaggio, intimo, di guerra. La diaristica fa la sua comparsa dopo la cristianizzazione della Rus' (988), con i primi pellegrinaggi verso la Terra Santa. A quest'epoca (dal 1100 alla fine del 1500) risalgono i primi diari di viaggio dei pellegrini sul Monte Athos e a Gerusalemme: il *Pellegrinaggio* dell'Igumeno Danilo (1106-1108), il *Pellegrinaggio* di Trifon Korobeinikov (1593-1594) e *Il pellegrinaggio alla cattedrale di Ferrara – Firenze* (1438-1439), resoconto del viaggio e del soggiorno a Firenze dei rappresentanti della Chiesa Ortodossa in occasione del concilio ecumenico finalizzato a sanare lo scisma tra Chiesa d'Oriente e Chiesa d'Occidente. Il diario di viaggio si sviluppa agli inizi del Settecento grazie all'apertura della Russia all'Europa voluta da Pietro il Grande. Il romanzo sotto forma di diario fa la sua comparsa invece negli anni Trenta e Quaranta dell'Ottocento con Gogol', Lermontov e Dostoevskij. In *Le memorie di un pazzo* di Gogol' (1834-1835), nel *Diario* di Pečiorin e in *Un eroe del nostro tempo* di Lermontov (1840), il diario assume la forma di opera narrativa i cui protagonisti presentano una forte connotazione autobiografica. La struttura è quella del diario dove l'eroe principale registra giorno per giorno gli eventi della sua vita ed esprime idee e giudizi sul mondo.
Un discorso a parte merita il *Diario di uno scrittore*, serie di articoli scritti da Dostoevskij dal 1873 per la rivista *il Cittadino*, pubblicati settimanalmente e poi raccolti in un volume. L'opera non è in realtà un diario: si tratta infatti di giornalismo vero e proprio. Dostoevskij aveva accettato la direzione della rivista *il Cittadino* dove, dal 1873 al 1881, pubblicò mensilmente il *Diario*. È un'opera di grande valore e di eccezionale originalità che offre lo spettacolo di un'anima in gestazione e gli elementi essenziali per interpretare l'idea dostoevskjana.
Di particolare interesse è *Diario di Anna Dostoevskaja*, seconda moglie del grande scrittore. Anna è una donna eccezionale che aiuta il marito a tirarsi fuori dai debiti togliendogli il vizio del gioco, e che gli starà vicino fino alla morte. Lei, che si era nutrita degli ideali degli anni Sessanta, sublima l'emancipazione femminile non con il lavoro e l'indipendenza, bensì attraverso l'uomo che sta al suo fianco. Anna è caratterizzata da senso pratico, dalla modestia e dal sentirsi un tutt'uno con l'uomo amato. Nel *Diario* Anna parla del suo primo incontro con lo scrittore, del loro matrimonio, della luna di miele, della partenza per l'estero. Il soggiorno in Svizzera, in Germania e il rientro a San Pietroburgo coprono un arco di tempo che va dal 1866 al 1880. Il *Diario* di Anna fa conoscere il grande genio nella sua vita intima, nelle sue debolezze, con i suoi malesseri e dipendenze che hanno fatto di lui uno degli uomini più geniali del XIX secolo.

Roberto Di Scala, "Pagine alterne. Diari maschili e femminili nell'Inghilterra vittoriana"

In inglese, il termine *diary* indica la registrazione autografa attraverso voci distinte organizzate in ordine cronologico di eventi, esperienze, opinioni. Oggi indica principalmente i diari personali, scritti affinché restino privati.
A volte usato come sinonimo di *diary*, *journal*

indica la registrazione di eventi, esperienze, opinioni meno sistematica e meno cronologicamente costante rispetto al *diary*.
Nel corso del tempo, l'uso del termine ha subito variazioni. Prima del XVII secolo, *journal* indicava principalmente un'annotazione finanziaria o amministrativa pubblica, o un itinerario di viaggio. Nel corso del XVII secolo i termini tendono a indicare un'annotazione personale, anche se *diary* viene riservato soprattutto per la registrazione di eventi importanti. Dal XIX secolo, infine, i due termini sono interscambiabili quando si vogliono indicare annotazioni di carattere personale.
Durante l'epoca vittoriana tenere diari era molto popolare: la produzione diaristica del tempo offre una ricostruzione fedele del tessuto sociale attraverso la penna di autori noti e di gente comune. Benché i diari maschili e femminili fossero simili nella forma, erano generalmente diversi nel contenuto.
I diari maschili trattavano principalmente di temi sociali, politica, economia, sport e vita professionale, mentre quelli femminili erano incentrati su temi di vita familiare e, raramente, di politica. Ciò si può rapportare al concetto delle sfere separate alla base della formazione dell'identità di genere della borghesia nel XIX secolo: secondo questa ideologia l'identità maschile coincideva con la sfera pubblica (commercio, politica, economia), mentre quella femminile con la sfera privata (vita domestica).
Anche la regina Vittoria tenne diari per quasi tutta la sua vita, per un totale di 141 volumi, giunti sino a noi in parte come manoscritti autografi e in parte trascritti dalla figlia minore, la principessa Beatrice. I diari

durante l'epoca vittoriana tenere un diario era molto popolare

di Vittoria sono un esempio di sintesi tra diaristica femminile e maschile. I temi affrontati spaziano dalla vita familiare all'economia domestica, agli affari di Stato e ai commenti su opere letterarie. Questa mescolanza riflette il ruolo rivestito da Vittoria: in qualità di capo di Stato, ella impersonava le qualità della buona madre e del buon re. Vittoria e il suo amato Alberto, assieme ai loro figli, incarnavano l'immagine della famiglia felice e divennero, per i sudditi dell'epoca, il prototipo dell'idillio familiare. Rimasta vedova, Vittoria continuò a rappresentare quell'ideale unendo in sé la "parte maschile" e la "parte femminile" della coppia, e questo modello/ideale traspare dai suoi diari.

Arrighetta Casini, "Cesare Pavese, *Il mestiere di vivere. Diario 1936-1950*"

Le note del diario di Pavese vanno dal 6 ottobre 1935 al 18 agosto 1950, pochi giorni prima del suicidio (*Il mestiere di vivere* uscirà postumo nel 1952). Pavese concepisce il diario come *journal intime* (oltre che *journal de l'œvre*), infatti vi trovano spazio non solo avvenimenti importanti e tragici come il fascismo, le leggi razziali, la guerra, la Resistenza, ma anche fatti a lui vicini come l'uccisione dell'amico Leone Gingsburg. *Il mestiere di vivere* nasce mentre Pavese è al confino a Brancaleone Calabro e vuole essere una continua ricerca e testimonianza di sé. Infatti, oltre alle note sulla poesia e sulla letteratura, emergono, giorno dopo giorno, i grandi temi della sua vita interiore: la solitudine, l'amore, l'idea del suicidio. Idea che diventa rifugio, ossessione e, infine, atto, e che attraversa tutta la vita dello scrittore. "Anche il dolore, il suicidio facevano vita, stupore, tensione", scriverà lui stesso. Altro tema dominante è l'amore, o meglio, la mancanza d'amore. Le vicende amorose di Pavese hanno un andamento che ripercorre le stesse tappe pur nella diversità delle situazioni: innamoramento, sforzo di legare a sé la donna magari con il fascino dello scrittore, tentativo di conquista sessuale, scacco, abbandono della donna, disperazione, solitudine.
"La massima sventura è la solitudine", scrive Pavese; eppure anche il rapporto con gli altri si rivela problematico. Il senso di fallimento esistenziale si va approfondendo nello scrittore mentre crescono fama e successo letterario fino alla vincita del Premio Strega pochi mesi prima del suicidio. La letteratura, che lo scrittore stesso considerava "una difesa contro le offese della vita", non basta più. Allora non più parole, ma un gesto. Ed è la fine.

Marco Lombardi, "La scrittura di sé attraverso il mito: *Apollon tragique* e *Clytemnestre* di Marguerite Yourcenar"

Marguerite Yourcenar, in un'intervista, riconosce alla sua scrittura una matrice classica francese e giansenista, per la quale la manifestazione dell'io è molto più che sospetta, tanto più se si tratta di un io intimo. Negli anni Trenta del secolo scorso l'autrice parla

delle sue sofferenze causate dall'amore infelice per André Fraigneau: per esprimere questo dolore ricorre alla terza persona nell'*essai* intitolato *Apollon tragique* (*Apollo tragico*). Scritto per una rivista turistica di promozione di viaggi tra gli scavi archeologici dell'antica Grecia, in questo testo l'autrice, tramite un gioco fantasmagorico di rovesciamenti speculari, identifica sé stessa con Cassandra e André con il divino Apollo, che la uccide perché amante non corrisposto. Parla quindi di sé usando il filtro di controfigure classiche, secondo un principio che ne caratterizzerà lo stile. L'autobiografia diventa autografia. L'*essai* costituito dall'*Apollon tragique* annuncia il tema dell'assassinio di Agamennone da parte di Clitennestra, tema che la Yourcenar svilupperà in *Clytemnestre ou le crime*, poema in prosa pubblicato nella raccolta *Feux*. I fuochi sono quelli d'Argolide che annunciano il ritorno a Micene del re vincitore di Troia, ma sono anche i fuochi amorosi di cui la regina brucia, nonostante tutto, per lo sposo infedele, e i fuochi alchemici accesi dalla donna e scrittrice per procedere agli *Esercizi* (cfr. Sant'Ignazio di Loyola) che la condurranno alla propria individuazione psicologica. In *Clytemnestre* la terza persona lascia il posto alla prima: Clitennestra, invecchiata, umiliata e gelosa, si rivolge in un drammatico monologo a un tribunale/teatro che deve giudicare l'orribile delitto da lei perpetrato uccidendo brutalmente il marito. Per ammissione dell'autrice l'infelice sposa di Agamennone è una sua maschera. Raccontando il desiderio erotico frustrato e dicendo "io", Clitennestra si fonde con Marguerite come in una sovraimpressione filmica.

Eliana Terzuoli, "*La femme rompue* di Simone de Beauvoir"

La femme rompue narra la disgregazione di una coppia. Ciò che interessa è la forma di scrittura scelta, la scrittura diaristica che, nella sua immediatezza, esprime sentimenti, diventa personale, unica, diretta voce dell'anima che permette al lettore di seguire la vicenda, la reazione spontanea e l'evoluzione dei sentimenti della narratrice-protagonista, le sue riflessioni, le sue giustificazioni. I fatti sono raccontati in poche pagine. Simone de Beauvoir stessa afferma: "Il ne s'agissait pas pour moi de raconter en clair cette banale histoire mais de montrer, à travers son journal intime, comment la victime essayait d'en fuir la vérité".
Una scrittura che in alcuni casi diventa anche riflessione sulla scrittura stessa: "[...] pourquoi continuer ce journal si je n'ai rien à y noter? [...] Pendant deux semaines je n'ai rien écrit sur ce cahier parce que je me suis relue. E tj'ai vu que les mots ne disent rien".
Il diario appare come il tentativo di sistematizzare qualcosa che ormai si disintegra senza possibilità di recupero: "J'ai repris mon stylo non pour revenir en arrière mais parce que le vide était si immense en moi, autour de moi qu'il fallait un geste de ma main pour m'assurer que j'etais encore vivante".
La data, precisa all'inizio ("Lundi 13 septembre. Les Salines"), nei momenti di maggiore crisi diventa imprecisa: il giorno o il mese non sono indicati ("Samedi 12", "Mercredi 16") e a volte nemmeno il giorno ("surlendemain"). È come se anche attraverso questa minima notazione si avvertissero la confusione mentale e il disagio della protagonista.
Attraverso questa particolare narrazione seguiamo il percorso fatto di esitazioni, tentativi di recupero (i passi successivi sono tratti da *La femme rompue*, Paris, Folio-Gallimard, 1967; "j'ai cherche un refuge dans notre passé", p. 151), prese di coscienza e negazione delle stesse, fino alla fase finale conclusiva di un percorso di sofferenza che presenta però una speranza di rinascita:

- serenità: "et voilà que m'est rendue une qualité de joie oubliée" (p. 128).
- indizi: "J'avais la gorge serrée" (p. 122);
- scoperta/rivelazione: "Et ainsi c'est arrivé! Ca m'est arrivé!" (p. 130); "Qu'est-ce qui se passe? Il y a une femme dans ta vie?" (p. 131);
- reazioni: "Je suis mane œuvre qui dirige la manoeuvre" (p. 148); "Je veux la vérité où est la vérité? existe-t-elle encore? [...] mais alors c'est monstrueux" (p. 197);
- perdita e caduta: "Oui tout au long de ces pages je pensais ce que j'écrivais et je pensais le contraire; et en le relisant je me sens complètement perdue" (p. 223). Alla figlia Lucienne chiederà: "Essaie de m'expliquer pourquoi ton père a cessé de m'aimer" (p. 245); "Tu pense qu'il a le droit de me sacrifier?" (p. 248);
- baratro e uscita: "Le noir et le blanc se confondent le monde est un magma et je n'ai plus de contours" (p. 251). È nell'ultimo capoverso che vediamo una speranza di rinascita: "La porte s'ouvrira lentement et je verrai ce qu'il y a derrière la porte. C'est l'avenir. La porte de l'avenir va s'ouvrir" (p. 251).

Samantha la poliglotta

Gianfranco Porcelli
Già ordinario di Didattica delle lingue moderne

© NASA

Ho trovato *polyglot* in una biografia in inglese del Cap. Cristoforetti, domiciliata presso la Stazione spaziale internazionale da novembre 2014 a maggio 2015. Se abbiamo allievi affascinati dall'idea di diventare astronauti, possiamo motivarli alle lingue straniere raccontando loro come "astroSamantha" ci sia arrivata. Nata a Milano e cresciuta nel Trentino, a 18 anni ha frequentato negli Stati Uniti l'anno scolastico corrispondente alla nostra quarta liceo per poi concludere l'anno successivo le scuole secondarie in Italia. Più precisamente, nella regione che agevola il bilinguismo italo-tedesco. Perciò ha potuto scegliere di laurearsi in ingegneria meccanica a Monaco di Baviera con una specializzazione in propulsione spaziale e strutture leggere. Durante gli studi universitari, ha anche frequentato sia l'École Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace di Tolosa sia, per dieci mesi, l'Università Mendeleev di Tecnologie Chimiche di Mosca, dove ha scritto la sua tesi di Master in propellenti solidi per razzi.
Questo significa che quando a 24 anni è entrata nell'Accademia aeronautica di Pozzuoli era già fluente in cinque lingue! In seguito, come pilota militare, è tornata varie volte negli USA per i corsi di addestramento al volo sui nuovi tipi di aereo. Scelta come astronauta nel maggio 2009, ha diviso il suo tempo tra USA e Russia (per l'esattezza, il cosmodromo di Bajkonur è in Kazakistan ma la località è amministrata dai russi). Dovendo viaggiare su un veicolo russo ha dovuto addestrarsi molto bene in quella lingua – il che tra l'altro significa saper leggere rapidamente sui monitor di bordo i messaggi scritti in alfabeto cirillico.
Se fossi ancora in servizio come insegnante di inglese, probabilmente mi servirei dei testi pubblicati sul suo blog durante la missione spaziale: cronache molto interessanti per i contenuti – non capita a tutti di vivere e lavorare in una "residenza" che orbita intorno alla Terra a una distanza tra i 280 e i 460 chilometri a una velocità media di 27.743,8 chilometri orari – ma soprattutto scritte con un linguaggio diretto, semplice, accattivante e non privo di umorismo. Ad esempio, ecco come racconta il suo rapporto personale con molti degli esperimenti scientifici condotti in orbita (il suo profilo Google+ è consultabile all'indirizzo https://plus.google.com/+SamanthaCristoforetti/posts/SujB8GQp6dK):

Lots of experiments filling up my days this past week – sorry I didn't keep you updated much, but it's really busy up here on humanity's outpost in space! [...] My own background in science is limited – what you get with an engineering degree – and if I had chosen an education in science, instead of engineering, it would have been physics, so even then I would have hardly had a chance to work with cell cultures and multi-generational experiments on fruit flies and worms. And I'm not sure that I would be cut for it as my full-time job – it probably requires more patience than I possess – but I do have a lot of fun working on these experiments here on ISS!

Non sono rimasto sorpreso più di tanto leggendo che tra i suoi hobby e interessi c'è la lingua cinese: dopo avere appreso/acquisito due lingue neolatine, due germaniche e una slava, l'Europa non offre molto altro. Dalle biografie invece non risulta che conosca il dialetto della sua valle del Trentino ma penserei di sì, essendo cresciuta lì. E siamo a sette.
Che si sappia che gli italiani che eccellono nel mondo le lingue le sanno, eccome!

Cambridge English

5 Teaching Challenges

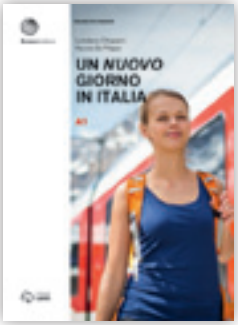
Start your first challenge today

www.cambridgeenglish.org/teaching-challenges

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

LŒSCHER e BONACCI EDITORI

*Insieme con passione per insegnare l'**italiano***



www.loescher.it/italianoperstranieri

www.loescher.it/newsletter

www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri

https://twitter.com/Loescher_itaL2

LOESCHER EDITORE

Via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino • Tel. +39 011 56 54 111 - Fax +39 011 56 54 200
www.loescher.it - mail@loescher.it

LŒSCHER EDITORE — È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Bonacci editore