SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 1 - 3 Anno LIV 2016

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Roberto Di Scala • Giuseppe Maugeri • Greta Mazzaggio Chiara Lazzari • Marilena Nalesso*

Le buone pratiche *Sara Ferrari • Silvia Fraioli • Tatiana Bovo • Eugenia Liosatou*

Documentazione *Clara Vella • Maria Teresa Maurichi • Luisa Marci Corona Milvia Corso*

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment Part of the University of Cambridge

LŒSCHER EDITORE — È 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. 1-3/2016, marzo 2016

Cambridge English
for Schools

Cambridge English: un mondo di opportunità per docenti e studenti

Cambridge English è il partner ideale per perseguire gli obiettivi di innalzamento dei livelli di competenza linguistica degli studenti, garantire pari opportunità di successo formativo e valorizzare la scuola nel suo insieme.
Scopri le opportunità che possiamo offrire a te, a tuoi studenti e alla tua scuola su:
www.cambridgeenglish.org/it/teaching-english/miur

Iscriviti ad uno dei nostri seminari di aggiornamento professionale, completamente gratuiti.

Trova il più vicino a te su:

www.cambridgeenglish.org/it/events

www.cambridgeenglish.org/it

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

SOMMARIO

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 LIV 1-3 2016

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Elena Porcelli
Direttore Responsabile

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

Milvia Corso
Direttore editoriale
amministrazione@anils.it

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

Foto di copertina:
© CreativaImages/Istock.com, 2016

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
Antonella Benucci, Siena
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 marzo 2016 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.

EDITORIALE

2 **Progetti per l'anno nuovo...**
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **A ciascuno il suo. Le basi teoriche e normative per lo spazio pedagogico dell'ELF nella didattica dell'inglese***
di Roberto Di Scala

10 **Nuove modalità di formazione interdisciplinare: il Master FORDIL**
di Giuseppe Maugeri

16 **Uso dell'inglese L2 e correzione degli errori: *corpus* di due lezioni alla scuola secondaria di primo grado***
di Greta Mazzaggio

25 **La percezione dello spagnolo come LS2 nello studio *¿Te gusta el español*?**
di Chiara Lazzari

34 **Recensione: Marco Mezzadri, *I nuovi ferri del mestiere***
di Marilena Nalesso

LE BUONE PRATICHE

36 **Le tecnologie digitali nell'Educazione Linguistica: la mediazione della memoria**
di Sara Ferrari

44 **Dallo *storytelling* al *drama*. Un percorso di LS attraverso la narrazione e la drammatizzazione di favole**
di Silvia Fraioli

50 **Per una didattica del neogreco nella scuola secondaria**
di Tatiana Bovo

54 **Insegnare neogreco con il supporto del greco classico. Un esempio di percorso didattico**
di Eugenia Liosatou

DOCUMENTAZIONE

58 **Dalle sezioni: resoconto delle iniziative di formazione ANILS degli ultimi mesi**
di Clara Vella e Maria Teresa Maurichi

63 **ELICIT PLUS e i suoi obiettivi. Cittadino europeo responsabile, plurilingue e multiculturale**
di Luisa Marci Corona

64 **La Buona Scuola e le proposte di formazione dell'ANILS. Il Pacchetto Formativo ANILS 2015-2016**
di Milvia Corso e Luisa Marci Corona

Progetti per l'anno nuovo...

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Scrivo queste righe all'inizio dell'anno nuovo, di solito dedicato ai propositi e ai progetti per i successivi dodici mesi e al bilancio di quelli trascorsi.
Il 2015 è stato l'anno dell'approvazione della *Buona scuola*, la riforma firmata dall'attuale ministro Giannini a nome del governo Renzi; il 2016 sarà l'anno della sua applicazione e delle prime verifiche sull'impatto sul sistema scolastico delle azioni che, nell'intento del legislatore, vogliono andare a incidere su alcuni problemi strutturali della scuola italiana: dal precariato all'aggiornamento e formazione dei docenti, dall'informatizzazione delle scuole alla valorizzazione anche economica delle competenze e dei meriti degli insegnanti.
ANILS a questo proposito si pone in prima linea, sia per quanto riguarda l'analisi degli effetti della riforma sugli insegnamenti linguistici nella scuola, sia ritagliandosi un ruolo propositivo rispetto ai possibili miglioramenti, e soprattutto rispetto alla formazione e aggiornamento degli insegnanti di lingue.
Ecco quindi il primo progetto per l'anno nuovo: l'11 e il 12 marzo prossimi, a Firenze, si terrà un Convegno Nazionale ANILS il cui tema principale sarà "Le lingue e l'italiano L2 nella scuola italiana dopo la riforma della legge 107/2015".
Nel corso del Convegno si proporrà un approfondimento su un ambito specifico, quello dell'insegnamento delle lingue, toccato in diversi punti dalla *Buona Scuola* con luci e ombre.
In particolare, le sotto-aree tematiche che si tratteranno sono: la legge 107/2015 e le novità della *Buona Scuola*; l'italiano L2 come fattore per combattere la dispersione scolastica; l'obbligo formativo; la formazione iniziale: passato, presente e futuro.

a marzo, a Firenze, ci sarà un Convegno Nazionale ANILS

Saranno due giorni intensi, di interventi frontali di esperti provenienti dal mondo accademico e da quello della scuola, e di workshop più operativi su temi specifici della didattica delle lingue e della formazione degli insegnanti.
Tutte le notizie in merito, il programma dettagliato, le modalità di iscrizione, le indicazioni organizzative si trovano sul sito www.anils.it e sulla pagina Facebook di ANILS.
Per quanto riguarda il ruolo di SELM, fin d'ora c'è la disponibilità a ospitare saggi tratti dagli interventi che verranno fatti al Convegno, sia di taglio teorico sia di impostazione pratica.
In questo numero presentiamo una sostanziosa sezione di "Riflessioni metodologiche", contenente quattro saggi molto diversi tra loro: nel primo, Scala giustifica, sul piano teorico e su quello normativo, l'introduzione dell'inglese lingua franca nelle lezioni di inglese nella scuola secondaria; nel secondo saggio, Giuseppe Maugeri presenta un'interessante esperienza di formazione del docenti di scuola secondaria svolta

© tele52/Shutterstock.com, 2016

all'interno del Master biennale FORDIL, che attraverso gli strumenti della ricerca-azione e della formazione tra pari sviluppa contenuti centrati sul principio dell'Educazione Linguistica Integrata.
Concludono la sezione due ricerche sul campo: Chiara Lazzarin esplora la percezione che hanno gli studenti della scuola media rispetto allo studio dello spagnolo e ne ricava le conseguenze glottodidattiche, mentre Greta Mazzaggio indaga, attraverso la registrazione delle lezioni di inglese in una scuola secondaria di primo grado e la successiva analisi del parlato, le modalità di trattamento dell'errore applicate dall'insegnante e il legame tra queste e lo sviluppo linguistico e comunicativo degli allievi.
Ne "Le buone pratiche" troviamo due saggi che continuano quella linea, già iniziata nei numeri scorsi di SELM, intesa a dare spazio e risalto a esperienze di insegnamento linguistico che vadano oltre le "canoniche" lingue europee presenti tradizionalmente nei curricoli scolastici: Liosatou e Bovo descrivono, sia dal punto di vista metodologico sia da quello operativo e pratico, un interessante progetto di inserimento del neogreco nelle scuole superiori accanto al greco antico. Dare spazio alle lingue meno presenti e meno trattate in ambito educativo non significa trascurare quelle più presenti: nel saggio di Silvia Fraioli c'è il resoconto di un percorso didattico che coniuga le tecniche di *storytelling* e quelle di drammatizzazione, allo scopo di insegnare l'inglese ai bambini della scuola primaria. Ferrari, invece, fa una panoramica di risorse Internet che permettono uno scambio interculturale senza necessariamente spostarsi fisicamente, scambi che sono parte integrante di una Educazione Linguistica interculturale.
Mi fa particolarmente piacere, infine, presentare una sezione "Informazioni e documenti" particolarmente ricca: il resoconto di due esperienze di formazione ANILS organizzate dalle sezioni di Firenze e Cagliari può essere uno stimolo per i lettori a tenersi informati e partecipare a iniziative simili presenti sul territorio (e a questo proposito ricordo che tutte le informazioni sulle proposte di formazione, aggiornamento, eventi sono sempre presenti e aggiornate sul sito www.anils.it), e per le sezioni a mandare a SELM informazioni e report su quanto organizzato. Ancora progetti per l'anno nuovo: Marci Corona illustra la partecipazione di ANILS al progetto europeo ELICIT PLUS, e completa il numero la presentazione del pacchetto formativo predisposto da ANILS per l'anno scolastico 2015-2016.
Chiudo con un augurio: spero di vedervi a marzo a Firenze!

A ciascuno il suo

Le basi teoriche e normative per lo spazio pedagogico dell'ELF nella didattica dell'inglese

Roberto Di Scala

Abstract

Partendo dal concetto di *English as a Lingua Franca* (ELF) come funzione del linguaggio, si delineeranno le basi teoriche e normative per legittimarne lo spazio pedagogico nella didattica dell'inglese all'interno di programmi scolastici adattati alle reali necessità delle singole classi.

1. Introduzione[1]

Il presente contributo vuole delineare le basi teoriche e normative per legittimare il posto dell'ELF nella didattica dell'inglese come lingua straniera nella scuola italiana. Per costruire questo "spazio pedagogico" (Kohn 2015) verrà dapprima fornita una breve definizione dell'ELF. Si passerà quindi a descrivere la classe come realizzazione locale della comunità scolastica globale e come espressione di bisogni didattici specifici, evidenziati attraverso la declinazione delle indicazioni nazionali delle singole discipline (in questo caso, l'inglese) in specifiche programmazioni didattiche. Si cercherà infine di collegare tra loro queste tre linee di pensiero, che portano dal globale al locale e alla normativa italiana degli ultimi anni che regolamenta l'insegnamento e la didattica.

2. L'inglese come lingua franca

Da alcuni anni si assiste all'avanzare e al moltiplicarsi delle ricerche nel campo dell'ELF grazie ai contributi di numerosi studiosi (Jenkins 2007; Mauranen, Ranta 2009; Archibald, Cogo, Jenkins 2011; Seidlhofer 2011; Jenkins 2012; Mauranen 2012; McKenzie 2013; Jenkins 2014). Dalla letteratura sull'argomento si evince che l'ELF non è una varietà dell'inglese nel senso tradizionale del termine (come lo sono invece il *British English*, l'*American English* o l'*Australian English*). L'ELF, frutto dell'interazione tra parlanti di L1 diverse che utilizzano l'inglese come lingua comune, ha come obiettivo la comprensione reciproca in un determinato scambio comunicativo. Attraverso i singoli apporti in lingua (nei quali plausibilmente si possono ravvisare influenze delle rispettive L1), i parlanti coinvolti nello scambio contribuiscono a costruire sinergicamente un significato condiviso. Da questo punto di vista, quindi, l'ELF si può considerare una realizzazione locale, legata alla contingenza di ogni singolo scambio comunicativo, delle potenzialità linguistiche globali dell'inglese.

3. La classe come espressione della dimensione locale

In termini di comunità scolastica, la dimensione globale delle direttive ministeriali (caratterizzate più che altro dall'aspetto amministrativo e burocratico) si esplicita localmente nelle singole autonomie scolastiche[2], articolate a loro volta nelle singole classi. La pratica didattica quotidiana, e non solo la teoria, testimonia l'unicità di ciascun gruppo di discenti, caratterizzato da bisogni e necessità particolari

1 Vorrei ringraziare chi ha condiviso con me opinioni e commenti sul presente contributo, aiutandomi a renderlo ancora più completo e coerente. In rigoroso ordine alfabetico, Lucia Baracchini, Anna Lazzari e Paola Vettorel. Resta inteso che qualsiasi imprecisione e/o errore è imputabile solamente a chi scrive.

2 Per il concetto di autonomia scolastica si rimanda alle sezioni successive.

legati alla specificità di ogni classe. Gli insegnanti sono continuamente chiamati a confrontarsi con situazioni sempre nuove e derivanti dalla configurazione dei singoli gruppi di studenti, nonché a adattare, laddove possibile, la didattica per rispondere alle richieste, esplicite e – più spesso – implicite, degli alunni. Nel riconoscere la dimensione locale di ogni classe, quindi, si attua una riduzione in tal senso anche della portata delle indicazioni ministeriali relative alle discipline d'insegnamento. Il processo, ben noto ai docenti, è già implicito nella stesura delle programmazioni all'apertura dell'anno scolastico e sublimato nel programma effettivamente svolto, che risulta a volte meno corposo di quanto prefigurato inizialmente.

4. Il posto dell'ELF nella classe di lingua straniera

In che modo la dimensione locale dell'ELF si può inserire in quella, altrettanto locale, della classe di lingua straniera? Una prima risposta può essere fornita dall'inserimento dell'ELF all'interno dei programmi scolastici delle singole classi. Per far questo, però, è in primo luogo necessario che gli insegnanti imparino a conoscere l'ELF e a considerarlo parte integrante e legittima dell'insegnamento della disciplina (Dewey 2012; Hall, Wicaksono, Liu, Qian, Xiaoqing 2013; Dewey 2014; Sifakis 2014; Bayyurt, Akcan 2015; Bayyurt and Sifakis 2015; Vettorel 2015). L'ELF può fornire un valido strumento per rispondere ai bisogni di apprendimento della classe, adattandosi alle necessità dettate dal contesto didattico, sempre mutevoli. L'ELF, conferendo priorità agli aspetti pragmatici e funzionali della lingua, può ad esempio giustificare la non rispondenza alle norme di una varietà nazionale di riferimento, laddove le stesse non siano di impedimento alla funzione comunicativa del linguaggio[3]. Un esempio può essere fornito dall'utilizzo della lingua in contesti informali, come conversazioni via Skype tra studenti di diverse L1 finalizzate principalmente al rafforzamento delle competenze comunicative e all'assimilazione di alcune strutture sintattiche, grammaticali e lessicali acquisite a lezione: in questo caso la non aderenza alle norme di una varietà nazionale è giustificata dal fine dell'esercizio.

> sono sempre più numerose le ricerche sull'ELF

Un simile approccio è efficace se non genera errori tali da compromettere la comprensione del significato generale (e, talvolta, anche particolare) del messaggio, e se la sua adozione è *realmente* richiesta dal contesto didattico e/o d'uso[4]. Appurare che tali condizioni sussistano è compito dell'insegnante che, sulla base delle necessità contingenti, può optare o meno per l'adozione dell'approccio ELF-*aware*, nel pieno esercizio dell'autonomia didattica prevista dalla funzione docente e nell'ottica di un insegnamento funzionale della lingua[5] (Seidlhofer 2011; Dewey 2012; Jenkins 2012; Grazzi 2013; Hall *et al.* 2013; Kohn 2015). Questo può significare che, nell'ottica di facilitare l'apprendimento della lingua, non si dovrebbe tralasciare l'importanza della componente comunicativa. Nel caso di studenti con incertezze nella corretta acquisizione di strutture grammaticali standard[6], una simile prospettiva può sopperire in parte alla loro produzione "deficitaria"[7]: tra gli esempi in tal senso si possono annoverare l'uso di sostantivi non numerabili come numerabili (*softwares*, *informations*), o la posizione non standard degli avverbi di frequenza all'interno della frase. O, ancora, l'uso del cosiddetto *zero marking* per la *-s* della terza persona singolare dei verbi al

3 Va rilevato che l'adozione di questo tipo di pratica didattica, finalizzata precipuamente alla valutazione delle competenze più che delle conoscenze, incontra ancora molte resistenze da parte dei docenti italiani, nonostante la legislazione vigente (a partire soprattutto dalla cosiddetta "riforma Gelmini" del 2010) preveda proprio la valutazione per competenze.

4 Vi sono, infatti, contesti in cui l'osservanza delle norme di una varietà nazionale è considerata necessaria, come nel caso della corrispondenza commerciale. Altri contesti, invece, permettono un uso più flessibile delle strutture linguistiche, come nel caso delle summenzionate conversazioni via Skype.

5 È auspicabile che i docenti siano formati e seguiti, almeno inizialmente, da tutor più esperti in materia, affinché queste scelte siano consapevoli e non lasciate all'elaborazione individuale, che potrebbe risultare non del tutto efficace vista la mole della letteratura critica in proposito. È altresì auspicabile che alla formazione segua un costante confronto tra pari per lo scambio di informazioni, opinioni, e buone pratiche. Si vedano al proposito Grazzi 2013; Sifakis 2014; Dewey 2014; Bayyurt, Akcan 2015.

6 "Corretta" e "standard" sono, in questo particolare contesto, riferite alle norme di una specifica varietà di inglese che, a livello nazionale (ma anche europeo), è il *British English*.

7 L'aggettivo, opportunamente virgolettato, è usato in riferimento alle norme di una specifica varietà di inglese.

present simple, che aiuterebbe a risolvere molti problemi riscontrati nella quotidianità della didattica dell'inglese.
A livello valutativo, attribuire minor importanza a usi non standard di alcune strutture sintattiche e grammaticali può evitare che gli studenti perdano fiducia nella loro competenza comunicativa. Se si pone troppa enfasi sulla correttezza formale di dettagli a scapito dell'applicazione di strategie pragmatiche nella costruzione di significati condivisi e reciprocamente comprensibili, la funzionalità del linguaggio e del suo apprendimento potrebbe venire meno[8].

Vi è tuttavia una diffusa resistenza a adottare una siffatta visione dell'insegnamento dell'inglese da parte di molti docenti (Hellermann 2008; Buckledee 2010; Seidlhofer 2011; Grazzi 2013; Weber 2013). Se, da un lato, essa si può spiegare con la mancata conoscenza dell'ELF da parte di un certo numero di insegnanti[9], dall'altro si può legare alla paura di mettere in discussione metodi didattici collaudati per avventurarsi in un territorio inesplorato[10]. Mentre i docenti sono bendisposti a ridurre i contenuti del programma per rispondere all'eventuale bisogno di "facilitazione" richiesto da alcuni contesti didattici, si riscontrano diffidenza e indisponibilità a ridurre in tal senso anche il livello di complessità degli argomenti affrontati.
Così, a un minor numero di conoscenze richieste non sempre corrisponde una riduzione del livello di aderenza agli standard di riferimento che, di contro, potrebbe facilitare lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti (limitatamente a determinati contesti d'uso). In questo si può ravvisare un segnale chiaro e distinto anche di una "ossessione per il programma" che affligge un buon numero di insegnanti.

5. Le basi teoriche della devianza

Lo spettro della "devianza", cioè il timore e l'incapacità di allontanarsi dalle norme di riferimento senza un'adeguata giustificazione teorica e normativa, caratterizza l'approccio didattico e metodologico di molti docenti. Il processo di semplificazione, visto nell'ottica di riduzione dal globale al locale, è invece saldamente supportato da un impianto teorico e normativo ben definito.
Dal punto di vista teorico, il riconoscimento dell'ELF come strumento per rafforzare la competenza comunicativa degli studenti si affianca all'accettazione di un nuovo status per gli alunni. Essi non dovrebbero più essere visti solamente come discenti, bensì come attivi partecipanti nel processo di acquisizione linguistica in qualità di *parlanti* e *utenti* della lingua (Vettorel 2013; 2014). In questa veste, essi potranno essere in grado di collegare efficacemente l'ambiente della classe con il mondo esterno, ossia il piano teorico con quello pratico, contribuendo a creare un ambiente educativo esteso ("extended educational context", Vettorel 2013:169) e completo.
La presenza dell'ELF all'interno dei programmi scolastici non implica il completo abbandono dell'insegnamento della varietà di inglese presa a riferimento. In ottemperanza alle indicazioni ministeriali per la disciplina, il docente è infatti tenuto a fornire a tutti gli alunni un certo numero di elementi fondamentali (precipuamente

8 Meriterebbe maggior approfondimento, in tal senso, l'analisi dell'approccio ELF-*aware* dal punto di vista dell'insegnamento e della valutazione per competenze che caratterizza (o almeno dovrebbe caratterizzare) la pratica didattica attuale.

9 Grazzi (2013) lamenta il fatto che la ricerca sull'ELF sia spesso confinata all'ambiente universitario.

10 Mauranen (2012) parla di *unchartered territory* in riferimento all'ELF.

grammaticali e sintattici) di detta varietà. Al contempo, e nell'ottica del presente intervento, il docente può ritenere importante fornire agli studenti almeno le informazioni di base relative all'ELF e alla dimensione funzionale della lingua, meno prescrittiva e più pragmaticamente orientata. In questo modo, gli studenti possono sviluppare la loro consapevolezza linguistica (*language awareness*), che viene definita dalla *Association for Language Awareness* (ALA) come la conoscenza della lingua basata sulla percezione e sulla sensibilità consapevoli dei metodi di apprendimento, insegnamento e utilizzo della lingua. La consapevolezza linguistica aiuta a sviluppare il senso critico degli studenti in modo che questi possano acquisire una comprensione approfondita dei meccanismi della lingua e diventare al tempo stesso utenti indipendenti e autonomi, fornendo loro gli strumenti per imparare a imparare (cfr. anche Lazzari, Panichi 2005). Gli studenti, inoltre, sulla base delle necessità situazionali, sono così in grado di operare una scelta informata[11] e autonoma in merito a quale tipo di lingua utilizzare, se la varietà standard (prediligendo la correttezza formale) o la variante pragmatica (privilegiandone la funzionalità). In quest'ottica, gli studenti si appropriano attivamente del loro ruolo di utenti della lingua applicando concretamente in situazioni pratiche le nozioni teoriche apprese (implementando così il concetto di ambiente educativo esteso citato sopra).

6. Le basi normative della devianza

Dal punto di vista normativo, la rispondenza dell'attività didattica ai bisogni locali è prevista dalla legislazione scolastica vigente, che la fa ricadere all'interno dell'autonomia professionale dei docenti. Detta autonomia discende da quanto sancisce l'art. 33 della Costituzione italiana: "L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento". In tempi più recenti, la stessa autonomia è stata sancita dal D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297 ("T.U. delle disposizioni legislative in materia di istruzione"), in particolare all'art. 1, cc. 1 ("ai docenti è garantita la libertà di insegnamento intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente") e 3 ("È garantita l'autonomia professionale nello svolgimento dell'attività didattica, scientifica e di ricerca"). Nello stesso periodo, lo stesso concetto è stato inserito nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro (CCNL) del comparto scuola. Nella sua versione più attuale[12] se ne trova menzione all'art. 26, c. 2 ("La funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti"). Il medesimo articolo, al comma 3, stabilisce che i docenti elaborino, attuino e verifichino gli aspetti pedagogico-didattici del piano dell'offerta formativa, "adattandone l'articolazione alle differenziate esigenze degli alunni e tenendo conto del contesto socio-economico di riferimento" affinché siano raggiunti obiettivi condivisi "di apprendimento in ciascuna classe e nelle diverse discipline". Quanto ora menzionato è ribadito dall'art. 28, c. 2, del CCNL laddove si affida lo svolgimento ai competenti organi "delle attività didattiche nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento degli alunni". I concetti espressi nel CCNL sono ribaditi dalla L. 15 marzo 1997, n. 59 (in particolar modo all'art. 21, cc. 7 e 10), ove si riscontra che l'autonomia ha il fine di perseguire gli obiettivi generali del sistema d'istruzione statale nel rispetto "del diritto di apprendere" e "delle esigenze formative degli studenti". L'autonomia, quindi, è qui intesa come strumento di risposta ai bisogni dei discenti in un'ottica sempre più *learner centred*, come evidenziato dal D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275 rispettivamente all'art. 1, c. 4, art. 4, cc. 1 e 2, art. 6, c. 1, e art. 8, c. 4. Quest'ultima normativa lega il concetto di autonomia al contesto di riferimento dell'istituzione scolastica, oltre che alle esigenze formative degli studenti, evidenziando la dimensione *locale* dell'istruzione come uno dei punti principali dell'azione didattica quando parla di "interventi di educazione, formazione e istruzione [...] adeguati ai diversi contesti [...] e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti" (art. 1, c. 2) elaborati "tenendo conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali" (art. 6, c. 1). Ulteriori cenni al legame tra autonomia didattica, esigenze formative degli alunni e contesto di riferimento sono presenti, benché in maniera meno esplicita, nell'impianto normativo

11 In letteratura, questo tipo di scelta viene definita ELF-*informed* o ELF-*aware*.

12 CCNL comparto scuola del 29 novembre 2007 valido per il quadriennio normativo 2006-2009. L'ultima versione ripropone quanto contenuto nei CCNL precedenti, a partire da quello valido per il quadriennio 1994-1997.

alla base della cosiddetta "riforma Gelmini" del 2010 per il riordino del secondo ciclo di istruzione[13]. La più recente normativa che interessa il mondo della scuola, la L. 13 luglio 2015, n. 107, nota anche come *La Buona Scuola*, "dà piena attuazione all'autonomia didattica" (art. 1, c. 1) affinché il livello di istruzione e le competenze degli studenti siano rafforzati nel rispetto dei loro tempi e stili di apprendimento (si vedano inoltre l'art. 1, cc. 3 e 7).

7. Conclusioni

Sembra quindi che non vi siano impedimenti affinché il docente utilizzi una certa discrezionalità decisionale nell'impostare il proprio lavoro. Ferma restando la necessità di adempiere a quanto previsto dalle indicazioni ministeriali, precedentemente definite come la dimensione globale della disciplina, e intendendo in questo contesto per "discrezionalità" adattabilità rispetto alla situazione contingente, ciascun insegnante ha la possibilità di declinare i contenuti e l'approccio didattico sulla base dei reali bisogni di apprendimento della classe laddove se ne ravvisi l'evenienza (aspetto, questo, già indicato come la dimensione locale della disciplina). Quanto questa possibilità si concretizzi nella pratica didattica quotidiana è una sfida che richiederà tempo per essere accettata (Sifakis 2007; 2014; Blair 2015) e, successivamente, vinta; citiamo infatti in conclusione Seidlhofer (2015), che parla di ambivalenza dei docenti nei confronti dell'ELF: se da una parte ne riconoscono l'esistenza e sono consapevoli della validità di un approccio *ELF-aware*, dall'altro faticano ad abbandonare l'idea che l'ortodossia didattica si rifletta esclusivamente nell'osservanza delle norme di una varietà nazionale.

13 D.P.R. 15 marzo 2010, nn. 87, 88 e 89 (rispettivamente per Istituti Professionali, Istituti Tecnici e Licei), seguiti dalle Indicazioni Nazionali per i Licei (D.M. 7 ottobre 2010, n. 211) e dalle Linee Guida per Professionali (Dir. 28 luglio 2010, n. 65 e Dir. 16 gennaio 2012, n. 5) e Tecnici (Dir. 15 luglio 2010, n. 57 e Dir. 16 gennaio 2012, n. 4).

Bibliografia

– ARCHIBALD A., COGO A., JENKINS J. (eds.) (2011), *Latest Trends in ELF Research*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne.

– BAYYURT Y., AKCAN S. (eds.) (2015), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*, de Gruyter, Berlin-Munich-Boston.

– BAYYURT Y., SIFAKIS N. (2015), "Developing an ELF-aware pedagogy: Insights from a self-education programme", in VETTOREL P. (ed.), *New Frontiers in Teaching and Learning English*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 55-76.

– BLAIR A. (2015), "Evolving a post-native, multilingual model for ELF-aware teacher education", in in BAYYURT Y., AKCAN S. (eds.) (2015), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*, de Gruyter, Berlin-Munich-Boston, pp. 89-102.

– BUCKLEDEE S. (2010), "Global English and ELT Coursebooks", in GAGLIARDI C., MALEY A. (eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*, Peter Lang, Bern, pp. 141-151.

– DEWEY M. (2012), "Towards a post-normative approach: Learning the pedagogy of ELF", in *Journal of English as a Lingua Franca*, a. 1 n. 1, pp. 5-26.

– DEWEY M. (2014), "Pedagogical criticality and English as a Lingua Franca", in *ATLANTIS. Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, a. 36 n. 2, pp. 11-30.

– GRAZZI E. (2013), *The Sociocultural Dimension of ELF in the English Classroom*, Anicia, Roma.

– HALL C.J., WICAKSONO R., LIU S., QIAN Y., XIAOQING X. (2013), *English Reconceived: Raising Teachers' Awareness of English as a 'Plurilithic' Resource through an Online Course*, ELT Research Papers 13-05, British Council, London.

– HELLERMANN J. (2008), *Social Actions for Classroom Language Learning*, Multilingual Matters, Clevedon.

– JENKINS J. (2007), *English as a Lingua Franca: attitude and identity*, Oxford University Press, Oxford.

– JENKINS J. (2012), "English as a Lingua Franca from the Classroom to the Classroom", in *ELT Journal*, a. 66 n. 4, pp. 486-494.

– JENKINS J. (2014), *English as a Lingua Franca in the international university: the politics of academic English language policy*, Routledge, Abingdon-New York.

– KOHN K. (2015), "A pedagogical space for ELF in the English classroom", in BAYYURT Y., AKCAN S. (eds.) (2015), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*, de Gruyter, Berlin-Munich-Boston, pp. 51-67.

– 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.

– MAURANEN A. (2012), *Exploring ELF. Academic English Shaped by Non-Native Speakers*, Cambridge University Press, Cambridge.

– MAURANEN A., RANTA E. (eds.) (2009), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 126-151.

– MCKENZIE I. (2013), *English as a Lingua Franca. Theorizing and Teaching English*, Routledge, Abingdon-New York.

– SEIDLHOFER B. (2011), *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford University Press, Oxford.

– SEIDLHOFER B. (2015), "ELF: English in a global context", in MURATA K. (ed.), *Exploring ELF in Japanese Academic and Business Contexts. Conceptualization, Research and Pedagogic Implications*, Routledge, Abingdon-New York, pp. 17-28.

– SIFAKIS N. (2007), "The education of teachers of English as a lingua franca: A transformative perspective", in *International Journal of Applied Linguistics*, a. 17, pp. 355-375.

– SIFAKIS N. (2014), "ELF awareness as an opportunity for change: A transformative perspective for ESOL teacher education", in *Journal of English as a Lingua Franca*, a. 3 n. 2, pp. 317-335.

– VETTOREL P. (2013), "ELF in international school exchanges: stepping into the role of ELF users", in *Journal of English as a Lingua Franca*, a. 2 n. 1, pp. 147-173.

– VETTOREL P. (2014), *English as a Lingua Franca in Wider Networking. Blogging Practices*, De Gruyter Mouton, Berlin.

– VETTOREL P. (ed.) (2015), *New Frontiers in Teaching and Learning English*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.

– WEBER E. (2013), "English as a Lingua Franca and appropriate teacher competence", in BAYYURT Y., AKCAN S. (eds.), *ELF 5. Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca. May 24-26 2012*, Boğaziçi University Press Boğaziçi, pp. 7-13.

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

Nuove modalità di formazione interdisciplinare: il Master FORDIL

Giuseppe Maugeri
Università "Ca' Foscari", Venezia

Abstract
Questo articolo si focalizza su una diversa dimensione della formazione dei docenti di lingue, correlata all'esperienza del Master FORDIL. La progettualità di questo percorso biennale rinvia a un agire formativo che coinvolge i docenti della scuola secondaria di secondo grado in una riflessione su *che cosa* e sul *come formare* mediante un sistema di valori e di contenuti non disgiungibili dalla realtà nella quale essi operano. In questa direzione si prenderanno in esame alcuni elementi dello spazio interdisciplinare che caratterizza tale percorso, ossia il rapporto tra i soggetti che attivano la formazione e il rapporto fra la ricerca e l'azione finalizzato a un modello didattico che si presta a realizzare le condizioni di un apprendimento delle lingue straniere fondato sui principi dell'Educazione Linguistica.

1. Nuove prospettive di formazione per i docenti di lingue della scuola secondaria

La risposta ministeriale ai risultati non troppo lusinghieri degli studenti italiani nelle rilevazioni OCSE 2013 in determinate aree[1] è stata quella di rinforzare i quattro Piani nazionali denominati M@T.ABEL, ISS (insegnamento scienze sperimentali), POSEIDON (didattica dei linguaggi verbali e non verbali, ivi incluse le lingue classiche), LOGOS (didattica della comunicazione didattica). Tali progetti hanno avuto il merito di riqualificare la conoscenza e il profilo di molti insegnanti fornendo loro nuove chiavi di lettura e di comprensione riguardo al proprio operato in classe. Sulla base di tali esperienze, e allo scopo di migliorare il metodo di insegnamento delle lingue straniere, si è deciso a livello ministeriale di procedere alla sistematizzazione delle competenze e dei materiali prodotti dai piani nazionali citati e, simultaneamente, di promuovere la preparazione di docenti formatori cui affidare la formazione dei docenti propri pari. Pertanto, sono stati attivati più percorsi, tra cui il Master FORDIL, con l'intento di rinnovare sia i luoghi della formazione utilizzando la modalità online per rendere agevole lo studio al corsista, sia il metodo di insegnamento, in modo da allinearsi all'esigenza di cambiamento in continuità con le iniziative realizzate nei piani nazionali sopra menzionati.

> FORDIL
> è un Master online
> per insegnanti
> di lingue

2. Il Master FORDIL

Forte dell'esperienza del Progetto Poseidon del MIUR, il Master FORDIL si pone l'obiettivo di formare dei formatori in grado di guidare l'aggiornamento in servizio degli insegnanti di italiano L1 e L2 e degli insegnanti di lingue straniere.
L'esperienza formativa del Master è stata realizzata operativamente dalle seguenti università:

- Università degli Studi "San Orsola Benincasa" di Napoli: direttrice scientifica è la prof.ssa Bruna Di Sabato;

1 Cfr. http://www.oecd.org/edu/Italy_EAG2013%20Country%20Note%20(ITA).pdf e http://www.istruzione.it/allegati/focus031213_all1.pdf.

- Università "Ca' Foscari" di Venezia: direttore scientifico è il prof. Paolo Balboni.

Il Master di secondo livello della durata di due anni si rivolge a docenti che concepiscono in maniera nuova l'Educazione Linguistica, ovvero come un unico processo formativo, cognitivo ed espressivo condotto in parallelo su più lingue.
Le competenze acquisite dai corsisti si rivelano utili per la gestione consapevole delle procedure della formazione tra pari e dei contenuti dell'Educazione Linguistica integrata. Si tratta perciò di acquisire, proprio dal confronto tra il mondo della scuola e il mondo accademico, la specificità di ogni problema legato all'insegnamento delle lingue, giovando in questo modo alla riflessione pedagogica e glottodidattica.
Per cogliere a pieno questa opportunità, il Master è stato concepito con una forte componente comunicativa.
Di fondamentale importanza è il ruolo dei tutor: due o più tutor gestiscono in collaborazione la formazione all'interno di forum di discussione aperti ai partecipanti per ognuno degli otto moduli previsti, mirando in tal modo a favorire lo scambio di conoscenze tra i corsisti al fine di potenziare la componente interattiva. Il canale telematico rappresenta quindi un'articolazione significativa di questo movimento generale che tende alla pratica e all'uso delle nuove tecnologie. In relazione a quest'ultimo aspetto, la modalità di studio a distanza evita di gravare sulla già complicata vita lavorativa degli insegnanti di ogni ordine e grado provenienti da regioni italiane diverse.
Inoltre, la comunicazione digitale favorisce l'interazione secondo principi didattici di tipo costruttivistico (Celentin, De Rold 2014) e fa sperimentare le indicazioni operative per lavorare in contesti di apprendimento di tipo L2 (Luise 2006; Balboni 2014) e LS (Serragiotto 2009; Balboni 2013).

2.1. La struttura del percorso

I percorsi scientifici sono stati elaborati dai due atenei sopra menzionati. I due organismi, dotati ognuno di un proprio comitato tecnico-scientifico, hanno collaborato al fine di uniformare il programma, i criteri di valutazione dei corsisti a fine modulo e, in modo particolare, i principi e i criteri di realizzazione del tirocinio e di stesura della tesi conclusiva.
Nell'articolazione del percorso formativo sono state previste attività di ricerca e di studio per un monte ore complessivo mai superiore a una percentuale tra il 40 e il 50% del monte ore complessivo di 1.500 ore.
I moduli oggetto di studio sono otto, e nella specifica programmazione dell'ateneo veneziano sono stati così calendarizzati (v. TAB. 1):

TABELLA 1 – CALENDARIO DEGLI OTTO MODULI DEL MASTER FORDIL

Tempi	Contenuti
22 marzo – 30 marzo 2014	*Tutorial nella piattaforma Moodle per la familiarizzazione con l'ambiente di apprendimento e con i partecipanti*
31 marzo – 4 maggio 2014	**Modulo 1** Natura e metodologia della formazione di docenti di educazione linguistica
5 maggio – 8 giugno 2014	**Modulo 2** L'uso di tecnologie per la formazione di docenti di educazione linguistica
9 giugno – 13 luglio 2014	**Modulo 3** La lingua come strumento di studio, sia in itaL1, sia nel CLIL di lingua straniera
1° settembre – 5 ottobre 2014	**Modulo 4** Lo sviluppo dell'oralità e delle competenze interattive
6 ottobre – 1°dicembre 2014	Tirocinio
12 gennaio – 15 febbraio 2015	**Modulo 5** Lo sviluppo della testualità e delle abilità scritte
16 febbraio – 22 marzo 2015	**Modulo 6** Lo sviluppo della metalingua e della capacità di riflessione linguistica
23 marzo – 26 aprile 2015	**Modulo 7** La capacità di lettura di testi letterari e di loro collocazione nel contesto socioculturale e storico che li ha prodotti
27 aprile – 24 maggio 2015	**Modulo 8** L'uso delle tecnologie per l'educazione linguistica
1° settembre – 18 ottobre 2015	**Tirocinio**
26 ottobre – 13 dicembre 2015	**Tesi finale**

Gli assi critici del percorso formativo poggiano su una formazione indirizzata insieme a docenti di lettere (insegnano sia lingua sia letteratura italiana, e nei licei insegnano anche latino, e/o greco), italiano L2 a immigrati, lingue straniere di base, microlingue settoriali negli istituti tecnici e professionali, letterature straniere nei licei. Ciò comporta una visione integrata dell'Educazione Linguistica per cui la base teorica e il fine pragmatico dei moduli di studio vertono su un modello di insegnamento:

1. basato su una logica costruttivistica che parte da quanto già sanno fare i corsisti: in tal modo si privilegiano i soggetti apprendenti e non l'oggetto di studio, ovvero i contenuti;
2. finalizzato alla creazione di competenze che consentono di 'saper fare' in relazione alla situazione precisa dell'insegnamento;
3. fondato sulla dimensione relazionale, trattandosi formalmente di formazione tra pari, ovvero di un docente che per il proprio profilo professionale è stato selezionato come formatore dei suoi colleghi.

Una fase cruciale per la sperimentazione dei contenuti è il tirocinio. Tale attività prevede lo svolgimento di due fasi: di osservazione nelle classi dei docenti in formazione nel primo anno; di ricerca-azione nelle classi dei propri pari nel corso del secondo.
Il superamento degli otto moduli e la valutazione positiva del tirocinio e della tesi finale su uno degli argomenti sviluppati nel Master comporta il conseguimento di 60 CFU.

il Master
ha alla base
una visione integrata
dell'Educazione
Linguistica

TABELLA 2 – PROVENIENZA GEOGRAFICA DEI PARTECIPANTI

Regione	Ruolo	
	senior	corsista
Lombardia	1	3
Veneto	4	15
Emilia Romagna		2
Marche		2
Umbria		2
Molise		1
Totale	30	

TABELLA 3 – PROVENIENZA DEMOGRAFICA DEI PARTECIPANTI

	Composizione	Maschi	Femmine
Senior	5	1	4
Corsisti	25	3	22

2.2. I destinatari del Master FORDIL erogato da Ca' Foscari

Come si è già detto poc'anzi, i destinatari sono i docenti delle classi di concorso individuati dopo una selezione di 30 soggetti per ogni corso. All'interno di questa coorte è presente, in ragione del 20% circa, una coorte più piccola di docenti che hanno già svolto attività formative per i propri pari all'interno dei progetti nazionali citati – questo per valorizzare le esperienze già maturate in modo da fruire all'interno di tale percorso universitario di *expertise* collaudate. Dunque i partecipanti sono composti da formatori corsisti e formatori corsisti denominati 'senior'.
Per quanto riguarda il percorso gestito dall'ateneo veneziano, il FORDIL ha interessato una rete significativa di docenti provenienti dalle aree geografiche elencate nella TABELLA 2.
La composizione demografica dei partecipanti del percorso erogato dall'ateneo veneziano risponde a tali caratteristiche (v. TAB. 3).
La distribuzione dei partecipanti mette in luce come sia predominante il sesso femminile rispetto a quello maschile, riproducendo in questo modo la realtà di apprendimento e le dinamiche relazionali della scuola.

3. Le peculiarità del progetto FORDIL

In questo paragrafo si metteranno in evidenza due degli aspetti più rilevanti del progetto FORDIL: la figura del tutor online e il modello di ricerca-azione attuato nel

progetto. Tali peculiarità rappresentano un salto a un modello differente di fare formazione, poiché esso è in grado di diffondere e sperimentare la conoscenza acquisita direttamente sul territorio nel quale i docenti lavorano. Un'esperienza che richiede ai protagonisti dell'offerta formativa un ruolo e un comportamento attivo, per rendere più flessibile e variegato il contesto didattico in forza di maggiori strumenti di interpretazione della realtà didattica e un conseguente miglioramento dell'acquisizione linguistica dei propri allievi.

3.1. Il formatore tra pari: la figura del tutor senior online

Il Master Fordil si propone di realizzare una rete di formatori attraverso i quali "portare" la formazione in servizio (aggiornamento) nelle sedi dove i docenti lavorano. Tale rete è in relazione diretta con l'amministrazione e con i centri di ricerca (le università), realizzando un circolo virtuoso che, partendo dalla scuola, ritorna ad essa attraverso un costante rapporto con le strutture scientifiche del paese. Figura centrale di questa esperienza sono i senior, ossia i docenti che in virtù di competenze acquisite attraverso percorsi formativi – quali il Poseidon –, sono stati individuati per condurre la formazione dei propri colleghi. Dunque i punti di riferimento dei partecipanti sono costituiti dai senior che hanno predisposto e gestito l'attività di tutorato degli otto moduli dal punto di vista disciplinare e valutativo.
La piattaforma Moodle sulla quale è stato erogato il Master è stata adattata dai senior per divenire uno spazio dinamico e processuale (Cepollaro, Varchetta 2014) in forza:

- di uno scopo e di obiettivi comuni;
- della dimensione relazionale che ha determinato un rapporto sempre parallelo, caratterizzato dal confronto e dalla condivisione di materiale. Tale aspetto ha favorito la piena partecipazione alle attività da parte dei docenti destinatari dell'offerta formativa;
- di una comunità che partecipava alla reificazione di un repertorio cognitivo.

Sulla scia di questi elementi, i senior hanno operato secondo una funzione interoperativa, ampliando e arricchendo sul piano cognitivo e critico le diverse attività proposte nei moduli.
Un ulteriore fattore che ha determinato lo sviluppo di un modello razionale speculare alla realtà scolastica riguarda i meccanismi dell'organizzazione didattica. In tal senso il comitato tecnico-scientifico ha volutamente limitato la

sua influenza sulle scelte organizzative e didattiche, in modo che ogni azione si sviluppasse secondo una direzione *bottom up* e non venissero influenzate le scelte e la condotta dei tutor senior. Pertanto, l'organizzazione didattica improntata dai senior ha messo in evidenza sia specifici modelli culturali in relazione alla pianificazione delle attività didattiche sia rilevanti interrogativi sul metodo di valutazione (Banzato 2012). Quest'ultimo aspetto ha determinato in alcuni casi delle distorsioni di giudizio in fase di *feedback* successivo alla valutazione, richiedendo una diversa ricostruzione degli obiettivi raggiunti dal corsista. L'aspetto positivo di fronte a determinate problematiche sorte nella fase di post valutazione

> la formazione a distanza gestita tra pari ha favorito una didattica costruttivista

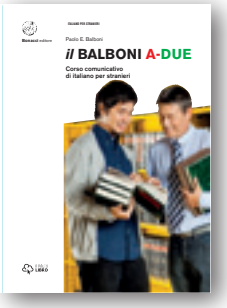
è stato il consolidamento della soglia critica dei senior, che ha comportato un rinnovamento nella comunicazione e nell'organizzazione dei carichi di lavoro proposti ai corsisti. Si è giunti perciò a un linguaggio basato sulla qualità delle consegne, indirizzando queste ultime verso un'idea di apprendimento di tipo collettivo, giustificabile dal fatto che è stato ritenuto necessario ricostruire l'apprendimento all'interno di una prospettiva condivisa.

3.2. La ricerca-azione come approccio interno ed esterno al sistema

L'applicazione della conoscenza al contesto didattico analizzato da ciascun corsista si è giovato dell'approccio basato sulla ricerca-azione, allo scopo di individuare specifiche problematiche inerenti alle pratiche didattiche; grazie all'osservazione e alla sperimentazione diretta, i docenti hanno potuto rielaborare in maniera critica e formativa l'aspetto didattico considerato e maturare così una consapevolezza di tutti quei meccanismi che presiedono la scelta delle metodologie

NOVITÀ 2016

LŒSCHER e BONACCI
per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera



www.loescher.it www.bonaccieditore.it

di apprendimento delle lingue. La natura del processo di ricerca-azione ha così determinato:

- una riflessione svolta con una ricca costruzione teorica e un rigore scientifico tali da riconoscere il problema e giustificare la rilevanza dell'analisi condotta nelle due fasi del tirocinio;
- l'aumentare della consapevolezza del proprio apprendimento in ragione di un modello glottodidattico, in grado di orientare la didattica verso forme più efficaci di acquisizione linguistica per gli allievi (Menegale, 2014);
- una maggiore competenza nel saper promuovere il contatto tra la forma didattica e il contenuto in virtù dell'utilizzo di risorse didattiche in linea con la natura intrinseca della disciplina e con lo stile di apprendimento degli studenti.

Un tale livello di realizzazione è stato ottenuto all'interno delle due fasi del tirocinio dove i docenti, facendo riferimento alle conoscenze acquisite, hanno elaborato un piano di lavoro funzionale al conseguimento di specifici obiettivi. Nel condurre tale ricerca sul campo, i docenti del FORDIL hanno rilevato le implicazioni dell'agire didattico dell'insegnante e, monitorando da vicino la realtà dell'apprendimento, hanno incrociato le percezioni degli allievi con gli effettivi obiettivi raggiunti in classe. La tabulazione dei dati effettuata con una metodologia sia quantitativa sia qualitativa ha consentito di individuare i punti di debolezza del metodo e di ricostruire un possibile scenario in cui proporre nuove soluzioni di apprendimento.

4. Conclusioni

Alla luce delle peculiarità del percorso considerato, il FORDIL ha costituito una proposta valida di formazione e di aggiornamento dei docenti della scuola secondaria. L'organizzazione e la gestione didattica del progetto si sono avvalsi di un capitale umano che ha favorito una progressiva acquisizione sia delle metodologie che degli strumenti più adeguati per avere un impatto qualitativo nella didattica delle lingue. La successiva progettazione dei percorsi di ricerca-azione in rapporto alla tematica individuata e allo scenario osservato ha rivelato l'efficacia della dimensione strategica e operativa del suddetto Master; infatti l'approccio laboratoriale ha permesso ai partecipanti di ridefinire, in maniera coerente con l'epistemologia glottodidattica, il quadro di competenze didattiche necessarie per applicare la riflessione metodologica alla realtà di apprendimento delle lingue (Porcelli 1994).
In conclusione, l'esperienza del FORDIL dimostra come l'evoluzione del profilo professionale del docente sia strettamente connesso a un sistema continuativo di apprendimento glottodidattico, in grado di fornire strumenti efficaci per la realizzazione di progetti in grado di promuovere l'autonomia linguistica dei discenti.

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2013), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- BANZATO M. (2012), *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, CLUEB, Bologna.
- BRUNER J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- CELENTIN P. (2007), "Online training: analysis of interaction and knowledge building patterns among foreign language teachers", in *Journal of Distance Education*, 21, 3, pp. 39-58.
- CELENTIN P., DA ROLD M. (2014), "Formazione online degli insegnanti di lingue via web-forum. Valutazione della presenza didattica", in *EL.LE.*, 3, 2, pp. 279-296.
- CEPOLLARO G., VARCHETTA G. (2014), *La formazione tra realtà e possibilità*, Guerini e Associati, Milano.
- COONAN C. (2003), "La ricerca-azione", in LUISE M.C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda. Fondamenti e metodi*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 7-52.
- DORDIT L. (2011), *Modelli di reclutamento, formazione, sviluppo e valutazione degli insegnanti*, IPRASE, Trento.
- HITCHOCK G., HUGHES D. (1989), *Research and the Teacher*, Routledge, London.
- KNOWLES M. (1990), *The Adult Learner: A Neglected Species*, Merril, Houston.
- LUISE M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET, Torino.
- MENEGALE M. (2014), *Apprendimento linguistico. Una questione di autonomia*?, Erickson, Trento.
- PORCELLI G. (1992), *Educazione linguistica e valutazione*, UTET, Torino.
- PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- SALMON G. (2000), *E-moderating: The key to Teaching and Learning Online*, Kogan Page, London.
- SERRAGIOTTO G. (2012), *Cosa ti hanno insegnato al liceo*, Cafoscarina, Venezia.
- SERRAGIOTTO G. (2015), *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*, IPRASE, Trento.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice-Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge-New York.

Sitografia

- Uno sguardo sull'istruzione 2013: http://www.oecd.org/edu/Italy_EAG2013%20Country%20Note%20(ITA).pdf (ultimo accesso gennaio 2016).
- OCSE Pisa 2012: http://www.istruzione.it/allegati/focus031213_all1.pdf (ultimo accesso gennaio 2016).

Uso dell'inglese L2 e correzione degli errori: *corpus* di due lezioni alla scuola secondaria di primo grado

Greta Mazzaggio
Università degli Studi di Firenze

Abstract
L'obiettivo di questo studio è quello di portare nuovi dati al sempre vivo dibattito riguardante l'analisi degli errori durante la produzione linguistica in una lingua diversa da quella materna. Sono state analizzate con metodo contrastivo due lezioni svolte dalla medesima docente in due classi alla scuola secondaria di primo grado (qui per brevità scuola media): una lezione con alunni del primo anno e una con alunni del terzo anno. Si sono studiate le percentuali del parlato, sia dal punto di vista delle differenze docente-discente, sia da quello delle differenze prima-terza. Si sono cercate, inoltre, conferme delle teorie che vedono i docenti spesso intenti a correggere eccessivamente i discenti, a discapito della fluenza comunicativa.

1. Quadro teorico di riferimento

1.1. L'acquisizione di una lingua straniera: il concetto di interlingua

Apprendere una lingua straniera (LS o L2) significa acquisire una lingua distinta dalla propria lingua nativa (L1). Il dibattito circa il ruolo che la L1 può avere sull'acquisizione di una L2 ha una storia controversa ed è tutt'oggi animato. Negli anni Cinquanta e Sessanta il comportamentismo studiava l'acquisizione come un cumularsi progressivo di competenze, secondo cui più conoscenze un individuo acquisisce, maggiore è la probabilità che il suo nuovo apprendimento sarà plasmato sulle sue passate esperienze e attività. In tale contesto ebbe origine l'analisi contrastiva, la quale mirava all'analisi comparativa delle differenze tra la lingua madre e la lingua da apprendere, per individuare gli elementi linguistici che avrebbero creato più difficoltà o sviato l'apprendimento della L2. In altre parole, tale ipotesi puntava a rintracciare ed eliminare quegli elementi che rappresentavano errori nella L2 dell'alunno derivanti da interferenza della L1, considerando quindi la L2 come un sistema del tutto dipendente da quello della lingua madre già acquisita.

In opposizione alle teorie comportamentiste, appare fondamentale il ruolo di N. Chomsky che, a partire dagli anni '50, elabora la sua teoria del LAD, *Language Acquisition Device*, secondo cui il linguaggio è innato e i nostri cervelli contengono una sorta di dispositivo per la sua acquisizione. Tale ipotesi giustifica quella che l'autore definisce Grammatica Universale, ossia le regole grammaticali di base presenti in tutte le lingue naturali, ma contemporaneamente demolisce le teorie che vogliono dare valore al ruolo dell'ambiente nell'acquisizione del linguaggio; per Chomsky l'ambiente ha il solo ruolo di attivatore del processo di sviluppo linguistico innato.
Nel 1967, anche Pit Corder si oppose alle teorie comportamentiste e, cercando una spiegazione agli errori che si commettono nell'acquisizione di una lingua, asserì che l'apprendente ha un proprio programma interno volto a determinare in quale sequenza acquisire gli elementi linguistici; seguendo tale ottica l'errore è un elemento in cui ci si è imbattuti in un ordine che va a contrastare con il programma interno dell'apprendente. Nasce così la cosiddetta *Error analysis* nella cui prospettiva gli errori non sono più qualcosa da evitare, bensì un utile oggetto di analisi per la disciplina.
Sulla scia di questi studi, L. Selinker nel 1972 conia il termine "interlingua" (*Interlanguage*) per indicare quel sistema linguistico che

gpointstudio/Shutterstock.com, 2016

un discente elabora durante il processo di apprendimento di una lingua bersaglio, sistema che si differenza da quello che il parlante nativo ha della sua lingua madre. Quando l'apprendente cerca di produrre messaggi nella lingua target, essi sono diversi da quelli prodotti da un parlante nativo, e tale differenza implica che si utilizzi un sistema linguistico diverso, che non è caratteristico né della L1 né della L2 e che può essere descritto sincronicamente valutando gli errori sistematici dell'apprendente.

1.2. Gli errori nell'apprendimento linguistico

Errare humanum est, e l'acquisizione linguistica non è esente da questo principio. I bambini che imparano a parlare commettono continuamente quelli che noi potremmo definire "errori", ma che rappresentano una logica conseguenza del sistema linguistico in cui essi operano. Solo con il trascorrere del tempo, e grazie a un attento processo di *feedback* delle persone che li circondano, i bambini inizieranno a produrre discorsi considerati accettabili nella loro L1. L'apprendimento della L2 non si discosta da questa natura del "prova-e-sbaglia", e inevitabilmente l'apprendente commetterà errori che saranno utili nel percorso di crescita, anche grazie alle varie forme di quelli che G. Chaudron denomina *feedback* negativi, ossia la correzione degli errori. Ricercatori e insegnanti di L2 hanno realizzato che gli errori che una persona commette, in questo processo di costruzione di un nuovo sistema linguistico, necessitano di essere analizzati attentamente in quanto portatori delle chiavi per comprendere i processi che si mettono in moto nella acquisizione di una lingua straniera (Brown 2000). Già a partire dagli studi di Corder, si è spesso parlato di una distinzione tra *mistakes* e *errors* che sono definiti tecnicamente come due processi molto diversi. Con il termine *mistake*, ci si riferisce a uno sbaglio casuale o lapsus, ovvero quando si fallisce nell'utilizzare un sistema noto. Un madrelingua sa riconoscerli e correggerli, in quanto non sono il risultato di una mancanza di competenza, ma di una imperfezione temporanea nel processo di produzione del linguaggio. I *mistakes* si distinguono dagli *errors* di un apprendente di L2 in quanto idiosincrasie del linguaggio, manifestazioni dirette di un sistema in cui chi sta acquisendo la L2 opera. Nella pratica concreta non sempre si possono distinguere questi due fenomeni con facilità. Talvolta può essere utile valutare la frequenza con la quale avviene l'errore, per capire se è casuale o fossilizzato (Brown 2000).

1.3. Analisi degli errori

È sbagliato dare troppo peso agli errori, in quanto si tende a perdere il valore di un rinforzo positivo in una comunicazione

libera. Mentre il diminuire degli errori è un criterio importante per una crescente competenza linguistica, l'obiettivo finale della SLA (*Second Language Acquisition*) è il raggiungimento di una fluenza comunicativa. Una delle difficoltà più comuni nella comprensione dei sistemi linguistici degli apprendenti è il fatto che tali sistemi non possono essere osservati direttamente ma devono essere dedotti dall'analisi di comprensione e produzione di dati. Ciò che rende il compito ancora più complesso è l'instabilità del sistema di colui che acquisisce una lingua. I sistemi sono in un costante stato di flusso di nuove informazioni e, attraverso il processo di classificazione, le strutture esistenti subiscono continuamente mutazioni. Infatti, osservazioni ripetute di colui che sta apprendendo una lingua spesso rivelano informazioni contraddittorie. Sta a insegnanti e ricercatori dare ordine e logica a questo instabile sistema.
Brown (2000), ispirandosi a un modello precedente studiato da Corder (1973), propone la sua visione dell'apprendimento in quattro stadi, basatasi proprio sull'osservazione di come si comportano i discenti in termini di errore.
Gli stadi individuati sono:

1. *Stadio degli errori casuali*: chiamato da Corder "presistematico", in cui l'apprendente è solo vagamente cosciente che c'è un ordine sistematico in ogni classe di elementi.
2. *Stadio emergente*: è caratterizzato dall'apprendente che produce la lingua con una crescente consapevolezza, in quanto ha iniziato a riconoscere i sistemi e a comprendere certe regole. Tali regole possono non essere corrette per gli standard della lingua target ma sono legittimati nella mente del discente.
3. *Stadio sistematico*: il discente ha delle regole ben stabilizzate nella mente ed è più vicino alla lingua target. La differenza principale rispetto allo stadio precedente è l'abilità del discente di correggere gli errori quando questi sono segnalati.
4. *Stadio della stabilizzazione*: l'apprendente fa relativamente pochi errori e ha acquisito una buona fluenza. Questo stadio è caratterizzato dall'abilità di autocorreggersi, ma non è totalmente paragonabile al sistema madrelingua.

© B Calkins/Shutterstock.com, 2016

I primi passi nel processo di analisi sono l'identificazione e la descrizione dell'errore (Brown 2000). Successivamente all'identificazione dell'errore, si deve determinare la fonte dell'errore, ossia il motivo per cui è stato fatto e quali strategie cognitive o variabili personali sottostanno a esso. Per identificare tale fonte è necessario fare un passo verso la comprensione di come i processi cognitivi sono relazionati al sistema linguistico. Gli errori possono, infatti, derivare da un *transfer* inter-linguistico o da un *transfer* intra-linguistico. Una terza fonte di errori, più produttiva anche se si sovrappone a entrambi i *transfer*, è il contesto di apprendimento. Nel caso del contesto scolastico, basti pensare alla classe con i suoi docenti e materiali didattici: l'insegnante o il libro di testo possono condurre l'apprendente a false ipotesi, denominate anche *errori indotti*. Gli studenti spesso commettono errori poiché non comprendono pienamente la spiegazione del docente o per una imperfetta presentazione di una struttura nel libro di testo, o anche perché memorizzano e ripetono meccanicamente un elemento ma non ne conoscono il contesto di utilizzo.

1.4. Il trattamento dell'errore

Identificare e analizzare gli errori non implica che tutti debbano essere corretti; sta all'insegnante capire quali dipendono da processi che, in quel determinato stadio, sono suscettibili di cambiamento guidato dall'insegnante, e quali invece dipendono da processi che, sempre in quel momento, sono "fuori portata". Correggere tutto genera confusione e il rischio di dispersività. Ciò non implica nemmeno che il discente debba essere lasciato in balìa degli *input* come nelle condizioni di acquisizione spontanea: l'insegnante deve intervenire tenendo conto dei processi naturali. Correggere gli errori implica riflettere sulla lingua: si danno all'apprendente informazioni circa le sue ipotesi, ed è per questo motivo che al termine "correzione" si preferisce *feedback,* responso informativo: il docente informa il discente riguardo l'esito delle sue scelte. Il *feedback* sugli errori dovrebbe essere selettivo, ma negli ultimi anni il suo ruolo è diventato un problema controverso (Pallotti 2004:10). Quali errori devono essere corretti? Quando devono essere corretti e, soprattutto, come? Quando l'insegnante nota un errore, deve decidere prontamente se correggerlo o ignorarlo. Per fare questa scelta può ricorrere a fattori immediati come l'importanza dell'errore, se è inerente o meno con il centro pedagogico della lezione, la percezione sulla reale possibilità di suscitare una produzione corretta dallo studente, e così via. Un primo passo potrebbe essere capire se si tratta di un errore globale che ostacola la comunicazione, oppure di un errore locale che non la ostacola in quanto il contesto chiarisce il significato. Seguendo tale teoria, gli errori locali possono non essere corretti se si rischia di interrompere la fluenza comunicativa dell'apprendente, mentre gli errori globali devono essere corretti in quanto alterano la comunicazione.
Il problema di come correggere gli errori è però più complesso. Le ricerche non hanno determinato un metodo o una tecnica considerati migliori rispetto ad altri. Gli studenti spesso si aspettano di essere corretti nel caso di uno sbaglio, anche se alcuni metodi consigliano di non trattare direttamente l'errore. Come abbiamo visto, l'apprendente opera creativamente nell'acquisizione di una L2, costruendo, consapevolmente o meno, un sistema per la comprensione e la produzione della lingua target. Tale sistema non deve essere trattato come imperfetto, ma come variabile, dinamico e approssimativo.
Il ruolo del docente è di valutare l'apprendente, premiare il suo tentativo di comunicare e fornire *feedback* ottimali per aiutare il discente a evolvere negli stadi successivi e comunicare meno ambiguamente. Negli anni sono state realizzate numerose tassonomie per classificare le modalità di correzione degli errori; in questo articolo, nel capitolo dedicato all'analisi, è stata adottata la tassonomia di Chaudron (1988).

2. I dati: le classi

Lo studio e l'analisi svolti si sono basati sulla trascrizione del parlato di due classi di scuola media in una cittadina del Veneto. La scelta è caduta su una classe di prima e una di terza, per valutare se, di pari passo con l'aumento della competenza della L2, si abbia anche un incremento nella produzione linguistica in lingua straniera e se l'insegnante corregga gli errori con tecniche diverse e mirate. Per quanto riguarda la classe di prima media, essa è formata da 23 alunni, 17 maschi e 6 femmine. La classe di terza media è invece formata da 28 alunni, 9 maschi e 19 femmine. Nelle due classi erano presenti anche alcuni alunni stranieri.

3. L'analisi

3.1. Analisi del parlato

Sarà qui presentata l'analisi dell'uso dell'italiano e dell'inglese durante le due lezioni prese in esame. La registrazione è stata effettuata nel mese di marzo, dunque quasi al concludersi dell'anno scolastico. Entrambe le lezioni si sono basate sul consolidamento di argomenti già trattati precedentemente in classe, tramite la correzione degli esercizi nel libro di testo che erano stati assegnati per casa; le tematiche affrontate sono state l'uso della forma negativa del *simple present* per gli alunni di prima, mentre in terza il lessico degli aggettivi di personalità. La docente si basa quasi unicamente sui contenuti proposti dal libro di testo. L'obiettivo principale di tale analisi è studiare l'utilizzo della LS in un contesto scolastico e capire se ci sono delle differenze sostanziali tra le due classi di età e abilità diverse.
Le due lezioni sono state trascritte e, per valutare come è distribuita la partecipazione verbale in classe, sono stati contati il numero di parole e di turni rispettivamente dell'insegnante e degli allievi[1].

1 Per esigenze editoriali di brevità, la trascrizione non è presente per intero in questo articolo: ne verranno utilizzati alcuni esempi ove necessario.

La TABELLA 1 presenta le cifre inerenti al numero di parole e di turni dell'insegnante e degli allievi in entrambe le lezioni e alla media tra parole e turni. Come si può notare dalla TABELLA 1, non ci sono delle sostanziali differenze per quanto riguarda la percentuale del parlato degli allievi nelle due classi: abbiamo un 19% in prima media ed un 21% in terza. Per quanto riguarda la distribuzione dei turni, quelli dell'insegnante sono notevolmente più lunghi rispetto a quelli degli alunni (prima media: insegnante 15,8 e allievi 3,8; terza media: insegnante 11,8 e allievi 3,2). Entrambe le lezioni prese in esame sono *teacher centered*, in quanto la docente decide i metodi, le attività e le tecniche di ciò che deve essere imparato, quello che è da testare, e come la classe deve eseguire i compiti. L'insegnante è dunque il centro della lezione e il contributo degli alunni è parziale o inesistente.
Nella TABELLA 2 si mostra la distribuzione delle lingue tra parole e turni di insegnante e allievi nelle due lezioni. Per quanto riguarda le parole, oltre all'inglese e all'italiano è stata considerata la lingua neutra per includere i nomi propri e le interiezioni non assegnabili a una particolare lingua, come ad esempio "ok" o "ah". Se consideriamo invece i turni, rimangono neutri quelli costituiti da parole in lingua neutra, come ad esempio un turno formato solo dall'interiezione "ok", mentre la situazione diventa più complessa per la presenza di quelli misti che contengono parole in più di una lingua (Bettoni, Malfitano 1996). I turni misti sono presenti in percentuale molto alta se consideriamo l'insegnante in quanto, come è facile immaginare, tende a spiegare in italiano concetti espressi in inglese, come, volendo fare un esempio, nel turno "*I like dancing* o *I like dance lessons or I like* ok eeh danza non *ballet*, cioè non danza classica".
Analizzando la TABELLA 2 vediamo che, per quanto riguarda la docente, l'uso dell'italiano è nettamente superiore rispetto all'uso dell'inglese. Inoltre è evidente una maggiore percentuale di parole in inglese in terza media (36% contro il 20% in prima). Questa progressione è visibile anche dalla percentuale dei turni in inglese, che passano da un 10% in prima media al 36% in terza. L'incidenza dei turni misti della docente è maggiore rispetto ai turni solo in inglese o solo in italiano della stessa poiché ella, molto spesso, riformula in italiano ciò che ha precedentemente detto in inglese, per chiarirne il significato.

Per quanto riguarda gli alunni invece, la percentuale di turni misti è bassa, in quanto la maggior parte dei loro turni sono o in italiano o in inglese; ciò dipende dal fatto che prendono parola quasi unicamente per rispondere a domande della docente o leggere ad alta voce l'esercizio per la correzione collettiva, quindi solo se interpellati.
Osservando la TABELLA 2, la percentuale d'uso dell'inglese da parte degli alunni sembrerebbe superare quella dell'insegnante, e parrebbe essere maggiore in prima media rispetto alla terza. È stata, a tale motivo, effettuata un'ulteriore distinzione, come mostra la TABELLA 3, tra le parole inglesi dette e le parole inglesi lette. Da questa ulteriore analisi traspare come della percentuale totale di parole inglesi dei ragazzi, solo il 21% in prima media ed il 24% in terza siano di inglese spontaneo; la restante percentuale è inglese letto, infatti deriva unicamente dalla correzione degli esercizi, dunque lettura.
In sintesi, l'uso dell'inglese e dell'italiano nelle due classi è determinato, in prospettiva pedagogica, dal particolare stile didattico adottato dall'insegnante. Dall'analisi dell'uso delle lingue emergono sia delle tendenze costanti tra le due lezioni, sia una progressione dalla prima alla terza media, come nei dati tratti da studi simili, quale

TABELLA 1 – DISTRIBUZIONE DELLE PAROLE E DEI TURNI

	Parole		Turni		Par./Tur.
1ª media					
Totale	5.026	100%	508	100%	9,8
Insegnante	4.048	81%	255	50%	15,8
Allievi	978	19%	253	50%	3,8
3ª media					
Totale	3.153	100%	416	100%	7,6
Insegnante	2.498	79%	211	51%	11,8
Allievi	655	21%	205	49%	3,2

TABELLA 2 – DISTRIBUZIONE DELLE LINGUE TRA PAROLE E TURNI

Parole	Inglese	Italiano	Lingua neutra		Totale
1ª media					
Insegnante	20%	75%	5%		100%
Allievi	49%	41%	10%		100%
3ª media					
Insegnante	36%	58%	6%		100%
Allievi	46%	46%	8%		100%
Turni	Inglese	Italiano	Neutro	Misti	Totale
1ª media					
Insegnante	10%	31%	2%	57%	100%
Allievi	43%	41%	4%	12%	100%
1ª media					
Insegnante	36%	17%	3%	44%	100%
Allievi	51%	35%	3%	11%	100%

TABELLA 3 – USO DELL'INGLESE DA PARTE DEGLI ALUNNI: PAROLE DETTE E PAROLE LETTE

	Parole dette	Parole lette	Totale
1ª media	100 = 21%	379 = 79%	479
3ª media	74 = 24%	230 = 76%	304

Bettoni e Malfitano (1996).
Tra le tendenze costanti si nota il prevalere della prospettiva dell'insegnamento su quella dell'apprendimento, in quanto la docente parla maggiormente e per turni più lunghi, non lasciando spazi per la comunicazione spontanea. Inoltre, prevale la prospettiva dell'insegnamento inter-linguistico, in quanto la L2 viene utilizzata dagli allievi solo per rispondere a domande e comunque appoggiati al libro di testo, come ad esempio nel turno "*you don't surf the internet every day*" dove l'alunna sta correggendo un esercizio. Dalla docente l'inglese viene utilizzato per piccole richieste, ma con forme standardizzate e quindi perdendo la valenza di mezzo comunicativo, come ad esempio nell'espressione "*can you repeat please?*" presente in numerosi turni. La L1 è dunque presente in una percentuale maggiore e ricopre la più vasta gamma di funzioni discorsive, inclusa la traduzione, praticata sia come attività didattica sia come strategia comunicativa per risolvere problemi di comprensione (Bettoni, Malfitano 1996).
D'altro canto, c'è una progressione dalla prima media alla terza, in quanto l'insegnante parla di più in L2 e gli alunni utilizzano più spesso un inglese creativo. L'insegnante ha un ruolo importante perché l'apprendimento degli alunni dipende principalmente dal suo utilizzo della lingua; se l'insegnante parla di più, gli apprendenti avranno meno tempo ed opportunità per produrre la lingua target, oppure più domande farà l'insegnante, meno gli alunni potranno produrre creativamente discorsi in lingua.

3.2. Analisi degli errori

Partendo dal presupposto che il *feedback* è una componente importante, poiché gli alunni imparano anche grazie alle reazioni dell'insegnante, sono state analizzati proprio i comportamenti della docente in risposta agli errori commessi dagli alunni. Per effettuare tale analisi è stata utilizzata la tassonomia proposta da Chaudron (1988), molto ricca e dettagliata. L'autore distingue 28 tipi di reazione possibile all'errore:

1. *Ignore*: l'insegnante ignora l'errore dello studente proseguendo con un altro argomento;
2. *Interrupt*: l'insegnante interrompe lo studente per correggere l'errore;
3. *Delay*: l'insegnante aspetta che lo studente termini prima di correggere l'errore;
4. *Acceptance*: semplice approvazione o accettazione della parola ma l'insegnante può subito correggere un errore linguistico;
5. *Attention*: l'insegnante dice di fare attenzione (i.e. ma, eh, attento);
6. *Negation*: l'insegnante mostra di rifiutare una parte o l'intero discorso;
7. *Provide*: l'insegnante offre la risposta corretta quando lo studente è incapace o quando non risponde;
8. *Reduction*: l'insegnante utilizza solo un segmento

dello studente (i.e. S fa lo spelling: vee, ee; I: vè);

9. *Expansion*: l'insegnante aggiunge più materiale linguistico al discorso dello studente, per renderlo completo;
10. *Emphasis*: l'insegnante ripete con enfasi o tono interrogativo l'errore;
11. *Repetition with no change and emphasis*: l'insegnante ripete la frase errata dello studente con enfasi sull'elemento sbagliato;
12. *Repetition with no change*: l'insegnante ripete il discorso dello studente senza omettere l'errore o cambiare;
13. *Repetition with change*: l'insegnante corregge la frase sbagliata dello studente e continua con un altro argomento;
14. *Repetition with change and emphasis*: si differenzia dalla precedente in quanto l'enfasi rende chiara la correzione;
15. *Explanation*: l'insegnante da informazioni sulla causa o tipo di errore;
16. *Complex explanation: negation + repetition* e/o *explanation;*
17. *Repeat*: l'insegnante chiede allo studente di ripetere per far auto correggere;
18. *Repeat (implicit)*: l'insegnante fa ripete lo studente senza chiederlo esplicitamente;
19. *Loop*: l'insegnante chiede allo studente di ripetere "sinceramente", perché non ha capito;
20. *Prompt*: l'insegnante da uno spunto per far ripetere lo studente;
21. *Clue*: l'insegnante ha una reazione che isola l'errore senza correggerlo;
22. *Original question*: l'insegnante ripete la domanda;
23. *Altered question*: l'insegnante cambia la domanda per forma ma non per contenuto;
24. *Questions*: numerosi modi diversi per chiedere una nuova risposta, spesso con *clue*;
25. *Transfer*: l'insegnante chiede la risposta ad un altro alunno o alla classe;
26. *Return*: l'insegnante torna all'alunno che ha fatto l'errore per un altro tentativo, dopo *transfer* o *verificati*;
27. *Verification:* l'insegnante prova ad assicurarsi della comprensione della correzione;
28. *Exit:* l'insegnante lascia correre ad un certo punto, non dopo solitamente *negation* o *emphasis*;

A partire da questa tassonomia e dalla trascrizione delle due lezioni, sono stati isolati i singoli casi e cercate le tecniche più utilizzate dall'insegnante.
Le TABELLE 4 e 5 mostrano il numero totale degli errori commessi dagli apprendenti, che sono 92 in prima media e 40 in terza media, suddivisi per il tipo di correzione effettuata dalla docente. Bisogna sottolineare il progresso che si ha dalla classe prima alla classe terza, infatti gli errori sono dimezzati. Come si evince da tali tabelle, l'insegnante tende a correggere tutti gli errori, fatta eccezione per quelli di pronuncia, infatti in prima media ne ignora 3 (3,3%), mentre in terza ne ignora solo uno (2,5%). Ad esempio, in terza media la docente non corregge la pronuncia sbagliata di *wicked* (/wikid/) ma prosegue direttamente con un'altra domanda; altrettanto accade in prima media, dove la docente non corregge la pronuncia errata di *mum* (/mum/) ma prosegue con un altro quesito. La tecnica utilizzata in questi casi dall'insegnante è denominata da Chaudron *Ignore*.
Nei casi in cui la docente non ignora gli errori di pronuncia, in prima media utilizza maggiormente la *Repetition with change*. Lo si vede ad esempio nel turno dove il discente

TABELLA 4 – TECNICHE UTILIZZATE DALLA DOCENTE PER CORREGGERE GLI ERRORI IN PRIMA MEDIA

	Tipo di atto	1ª media	num. errori
1.	*Questions*	25%	23
2.	*Repetition with change*	8,5%	8
3.	*Negation*	7,6%	7
4.	*Clue*	7,6%	7
5.	*Transfer*	6,5%	6
6.	*Interrupt*	5,4%	5
7.	*Complex explanation*	5,4%	5
8.	*Explanation*	4,3%	4
9.	*Delay*	3,3%	3
10.	*Ignore*	3,3%	3
11.	*Repeat (implicit)*	3,3%	3
12.	*Altered question*	3,3%	3
13.	*Repetition with no change*	2,2%	2
14.	*Repetition with change and emphasis*	2,2%	2
15.	*Expansion*	2,2%	2
16.	*Loop*	2,2%	2
17.	*rovide*	2,2%	2
18.	*Repeat*	1,1%	1
19.	*Emphasis*	1,1%	1
20.	*Return*	1,1%	1
21.	*Verification*	1,1%	1
22.	*Exit*	1,1%	1
23.	*Repetition with no change and emphasis*	–	–
24.	*Prompt*	–	–
25.	*Acceptance*	–	–
26.	*Reduction*	–	–
27.	*Attention*	–	–
28.	*Original question*	–	–
Totale		100%	92

TABELLA 5 – TECNICHE UTILIZZATE DALLA DOCENTE PER CORREGGERE GLI ERRORI IN TERZA MEDIA

	Tipo di atto	3ª media	num. errori
1.	*Provide*	22,5%	9
2.	*Explanation*	10%	4
3.	*Loop*	10%	4
4.	*Negation*	10%	7
5.	*Interrupt*	7,5%	6
6.	*Attention*	7,5%	5
7.	*Emphasis*	7,5%	5
8.	*Transfer*	5%	4
9.	*Complex explanation*	5%	2
10.	*Delay*	2,5%	1
11.	*Ignore*	2,5%	1
12.	*Repetition with change*	2,5%	1
13.	*Repeat (implicit)*	2,5%	1
14.	*Altered question*	2,5%	1
15.	*Questions*	2,5%	1
16.	*Acceptance*	–	–
17.	*Reduction*	–	–
18.	*Expansion*	–	–
19.	*Repetition with no change*	–	–
20.	*Repetition with no change and emphasis*	–	–
21.	*Repetition with change and emphasis*	–	–
22.	*Repeat*	–	–
23.	*Prompt*	–	–
24.	*Clue*	–	–
25.	*Original question*	–	–
26.	*Return*	–	–
27.	*Verification*	–	–
28.	*Exit*	–	–
Totale		100%	40

pronuncia *doesn't* (/dosent/) e la docente corregge continuando poi con un altro argomento, senza soffermarsi sulla spiegazione del tipo di errore. In terza media invece tende a utilizzare l'*Interrupt*, come nel caso in cui la docente interrompe gli alunni che pronunciano erroneamente *unkind* (/ankind/) e *unreliable* (/anrelia/) e fornisce la pronuncia corretta, aspettandosi che tale pronuncia sia ripetuta dagli studenti. Quella dell'*Interrupt* è una tendenza abbastanza costante in entrambe le classi, 5,4% in prima media e 7,5% in terza media. Particolarmente interessante è anche il fenomeno del *Transfer*, che ricorre abbastanza spesso in entrambe le classi (6,5% in prima e 5% in terza); l'insegnante, nel caso in cui un alunno non sappia rispondere a ciò che domanda, chiede la risposta a un altro alunno o alla classe, talvolta sollecitando l'alunno che ha risposto correttamente a spiegare al compagno che ha sbagliato la motivazione dell'errore. Come mostra la TABELLA 4, la strategia più utilizzata dalla docente in prima media è quella

delle *Questions* (25%): quando l'alunno sbaglia essa tende a proporre numerose domande per portarlo alla soluzione corretta. Un chiaro esempio di questa strategia si riscontra nel turno dove la docente risponde all'errore del discente:

Insegnante: [...] riassumendo, il *don't* dove lo hai messo nella tua frase [negativa]?

Allievo: [Davanti] al verbo... cioè davanti al soggetto e dietro al verbo.

Insegnante: Sì, tra il soggetto e il verbo diciamo no? però prima mi hai detto anche un'altra parola, mi hai detto *doesn't*... quand'è che uso questa allora invece che *don't*?

Allievo: La metti... eh... la metti davanti al verbo.

Insegnante: Sei sicuro che cambia la posizione... di questo *doesn't*?

In modo diverso, in terza media la docente tende a fornire direttamente la soluzione attraverso la strategia del *Provide* che è la più utilizzata in terza (22,5%), come mostra la Tabella 5. Vediamo ad esempio un turno dove la docente fornisce direttamente il termine *unreliable* che il discente non sapeva. Questo fenomeno può derivare dal fatto che l'insegnante si aspetti maggiore consapevolezza da parte degli alunni di terza e creda che sia sufficiente fornire la risposta senza dover assicurarsi della comprensione. Infatti la tecnica di domande in serie proposta in prima, è presente solo in piccola percentuale con gli alunni più grandi (2,5%). Ricorre frequentemente anche la semplice negazione definita da Chaudron *Negation* (7,6% in prima e 10% in terza), mentre a volte alla negazione l'insegnante fa seguire la spiegazione dell'errore o direttamente la correzione e qualche volta entrambi, strategia definita *Complex explanation* (5,4% in prima e 5% in terza). Riassumendo quanto finora argomentato, si nota che l'insegnante tende a correggere tutti gli errori, a discapito della fluenza, ma evita di correggere gli errori di pronuncia. Ciò dimostra una maggiore attenzione, per quanto riguarda il programma scolastico, alla grammatica e al lessico. Il numero degli errori è nettamente maggiore in prima media; d'altra parte, la docente non cambia molto le tecniche di correzione in base all'età dei discenti, ma segue delle linee guida comuni: fa eccezione la tendenza a fornire prontamente la risposta corretta in terza media, invece dell'invito al ragionamento formulato in prima media.

4. Conclusioni

Dai dati raccolti per la stesura di questo studio sono emersi elementi in comune tra le due classi sotto analisi, ma anche notevoli tratti differenziali. In entrambe le classi le lezioni sono *teacher centered* e basate quasi unicamente sul libro di testo, dunque con pochi spazi volti alla produzione linguistica creativa. L'insegnante tende inoltre a correggere spesso gli alunni, fatta eccezione per alcuni errori di pronuncia, a discapito della fluenza comunicativa, privilegiando di fatto la dimensione grammaticale della lingua. Dal punto di vista degli alunni si nota comunque un progresso dalle classi prime alle classi terze, sia per quanto riguarda l'utilizzo dell'inglese, in aumento, sia per il numero di errori commessi, in forte diminuzione (fino a circa il 50%). In entrambe le classi, tuttavia, l'inglese prodotto dagli alunni è solo in piccola parte spontaneo, in quanto le lezioni sono basate sulla correzione di esercizi e l'inglese è spesso letto. Nonostante si siano riscontrati elementi di progresso nel confronto fra l'inizio e il termine del triennio educativo, riteniamo che un approccio più *student centered* e un atteggiamento più consapevole nei confronti dell'errore e della sua correzione da parte dei docenti di lingue straniere possano nella scuola media inferiore incoraggiare negli alunni quella padronanza delle abilità orali conversazionali in L2 auspicata dai programmi didattici.

Bibliografia

– BETTONI C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.

– BETTONI C., MALFITANO, L. (1996), "Il veneto aiuta l'italiano nell'ora di inglese", in *Italiano e Oltre*, 11, pp. 173-182.

– BROWN H.D. (2000), *Principles of language learning and teaching*, Longman, New York.

– CHAUDRON G. (1988), *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

– CORDER P. (1967), "The significance of learners' errors", in *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 160–170.

– DE MARCO A. (2004), "Aspetti tipologici della lingua italiana: implicazioni glottodidattiche", in *Didattica dell'italiano come lingua seconda*, Università di Venezia, Venezia, pp. 1-114.

– KRASHEN S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.

– PALLOTTI G. (2004), *Interlingua e analisi degli errori*, MIUR – ANSAS: Piattaforma di formazione Poseidon.

– SELINKER L. (1972), "Interlanguage" in *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-241.

– STERN H.H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.

La percezione dello spagnolo come LS2 nello studio *¿Te gusta el español?*

Chiara Lazzari

Abstract

Partendo dal dato di fatto socialmente condiviso che l'inglese sia la lingua indispensabile per viaggiare, avere successo nel mondo del lavoro, usare le tecnologie, accedere alla cultura di massa veicolata attraverso Internet e i social network, ci siamo chiesti: qual è il ruolo della seconda lingua straniera (d'ora in poi LS2) obbligatoria nella scuola secondaria di primo grado italiana? Come conciliare lo strapotere funzionale dell'inglese con l'idea di valorizzazione del plurilinguismo richiestaci dall'Unione Europea? Sull'onda dello studio *Aimes-tu le français?* (Caon 2012) che investiga il ruolo del francese come LS2 nella scuola media italiana, ci siamo chiesti quale sia la percezione della lingua spagnola da parte degli studenti di una secondaria di primo grado. I risultati emersi pongono in luce quanto la lingua sia percepita in maniera positiva, seppure emergano aspetti della didattica da rafforzare.

1. Lo studio *Aimes-tu le français*? come punto di partenza

Nel suo volume del 2012 Caon, riportando uno studio di caso da lui svolto, sceglie un'ottica qualitativa e non quantitativa per descrivere il fenomeno della percezione del francese come LS2, sebbene il gruppo di *informant* sia ampio (825 soggetti tra studenti e insegnanti) e si addentri nella realtà scolastica di più regioni italiane (Veneto, Lombardia, Emilia Romagna, Marche, Toscana, Lazio). Attraverso lo strumento del questionario si indaga la soggettività degli studenti, dando loro la parola per mezzo di domande aperte che consentono di giustificare gli item scelti in precedenza e di dare spazio a suggerimenti, esperienze ecc.
La strutturazione del questionario usato da Caon consta di cinque nuclei d'indagine, che sono stati ripresi nella nostra ricerca *¿Te gusta el español?* con lo scopo di testare alcuni dei pilastri fondanti della glottodidattica, sia dal punto di vista psicologico dello studente sia di quello del contesto d'apprendimento. Nella nostra ricerca, inoltre, le interviste strutturate proposte agli insegnanti si prefiggono di gettare luce sulle medesime questioni da un'altra angolazione, incrementando la dimensione qualitativa dello studio.

> lo studio dello spagnolo come LS2 permette di valorizzare il plurilinguismo

2. Principi glottodidattici sotto analisi

I principi glottodidattici che fondano l'indagine di entrambi gli studi, quello di Caon e il nostro, vengono ripresi da una glottodidattica di matrice affettiva, che pone lo studente al centro nelle sue componenti emozionali e relazionali oltre che cognitive (Caon 2012: 31). Cercheremo di analizzare di seguito i tratti di ciascun principio per chiarire le successive considerazioni nate dall'estrapolazione dei dati dei questionari.

La motivazione

Partendo dai modelli motivazionali elaborati in ambito glottodidattico da tre generazioni di esperti – il modello ego-dinamico di Titone (1974), il modello dell'unità didattica di Freddi (1994) e il modello tripolare di Balboni (2002 – vediamo come la motivazione sia, in sostanza, il meccanismo psicologico che attiva

l'acquisizione linguistica, la *forza motrice* senza la quale non ci può essere un apprendimento linguistico stabile e significativo. Essendo, quindi, il punto nodale dell'acquisizione linguistica, entrambi gli studi sulla percezione della LS2 le dedicano un'ampia sezione di domande volte a individuare da quali fattori possa essere attivata o influenzata positivamente.

Il docente

È la figura che si pone come tramite tra la disciplina e la sua interiorizzazione. È oramai dato per assodato come le competenze disciplinari non siano più l'unica prerogativa dell'insegnante, che deve conoscere anche gli strumenti e le metodologie più adeguate per trasmettere i contenuti, oltre a mettere in gioco la sua dimensione affettivo-relazionale. Studi recenti (Coppola 2000, Martínez Agudo 2010) hanno dimostrato come il clima in classe e l'attitudine dell'insegnante incidano in modo determinante sulla dimensione cognitiva degli studenti. Quindi, in un'ottica affettiva che prende in considerazione anche le emozioni dell'insegnante come parte integrante del processo didattico, si è giunti a pensare che solamente un docente motivato, aperto al cambiamento e disponibile al confronto può produrre motivazione nei suoi ragazzi.

La metodologia

Si può definire come la realizzazione concreta – in termini di materiali, relazioni in classe, tecniche e attività – di un determinato approccio glottodidattico (Balboni 2002). Secondo un'idea di didattica umanistico-emozionale, è necessario che non si attivi il filtro affettivo che impedisce l'interiorizzazione stabile della lingua, che l'alunno nella sua complessità sia posto al centro del progetto educativo e che si lavori valorizzando le relazioni sociali e tutte le modalità dell'apprendimento (Caon 2006). Due metodologie che si inseriscono in questo contesto sono la didattica ludica e la didattica cooperativa, che, come vedremo in seguito, sembrano essere molto apprezzate dagli studenti.

La metacognizione

Mettendo in moto competenze strategiche che pianificano, elaborano e valutano l'operato del soggetto, essa garantisce una maggiore consapevolezza e autonomia nello studio della disciplina. La maturazione di processi metacognitivi, infatti, consente un apprendimento più efficace e cosciente, in quanto lo studente sa pianificare il proprio lavoro per giungere a un determinato risultato senza la necessità di procedere per tentativi, sprecando tempo ed energie che hanno come conseguenza frustrazione e demotivazione.

Il materiale didattico

Deve essere principalmente motivante e quindi piacevole, per questo per la sua valutazione sono stati applicati i cinque fattori psicolinguistici del piacere di Schumann (1998). Il concetto di *novità* si lega a quello di *varietà*, in quanto le attività, gli esercizi e i materiali devono essere differenziati per stimolare tutte le abilità e gli stili cognitivi. Inoltre, il fattore dell'*attrattiva estetica* non è da sottovalutare, poiché il primo impatto incide in maniera sostanziale sull'approccio iniziale e quindi sull'attivazione della motivazione; lo stesso dicasi per la percezione di *fattibilità* di un compito e la sua *funzionalità*, che nel caso di studenti (pre) adolescenti dovrebbe essere esplicitata in modo da garantire maggiori consapevolezza e partecipazione, che a loro volta si traducono in motivazione. Infine, il materiale didattico non deve mai mettere a rischio l'immagine sociale, ovvero non deve andare a intaccare l'autostima degli apprendenti che cercano la massima approvazione nel gruppo dei pari.

3. Natura dell'indagine *¿Te gusta el español?*

Utilizzando una metodologia di tipo qualitativo che punta a valutare il fenomeno soggettivo della percezione linguistica nel suo complesso, è stato somministrato un questionario ai 202 apprendenti di lingua spagnola di una scuola media, e un'intervista strutturata ai due docenti di LS2. Nel questionario, in particolare, sono state inserite molte domande aperte, attraverso le quali gli studenti potessero argomentare le loro ragioni ed esprimere più liberamente opinioni, idee, critiche e così via. Come già abbiamo descritto, il questionario consta di cinque sezioni che indagano i principi glottodidattici riportati nel paragrafo precedente; le medesime questioni sono state sottoposte agli insegnanti nell'intervista strutturata a loro rivolta. In seconda battuta sono stati confrontati i dati emersi con quelli rilevati da Caon (2012), in un'ottica comparativa tra diverse LS2 presenti nel panorama dell'offerta formativa delle scuole medie.

4. Analisi dei questionari rivolti ai ragazzi

Procedendo con un'analisi che suddivide i risultati nei cinque ambiti glottodidattici sopraccitati, c'è da sottolineare che ampio spazio è stato dato alla questione della motivazione, in quanto viene considerata come l'*incipit* dell'acquisizione linguistica.

La motivazione

Innanzi tutto è emerso che una percentuale molto alta, quasi l'80%, ha scelto autonomamente la LS2 da studiare, senza condizionamenti della famiglia o indirizzamenti forzati da parte della scuola, che spesso propone un'offerta formativa incentrata nel mantenere le cattedre di lingua straniera senza prevedere una vera e propria scelta da parte dei ragazzi. In controtendenza con le recenti teorie glottodidattiche, è emerso inoltre che lo spagnolo come LS2 è percepito come funzionale per il futuro, soprattutto per l'alto numero di parlanti nel mondo. Ancora, anche se solamente un'esigua minoranza di apprendenti ha visitato la Spagna, la quasi totalità degli studenti vorrebbe farlo per fare esperienza della cultura con la quale sono venuti in contatto, per mettersi alla prova attraverso dialoghi autentici con i madrelingua. La lingua spagnola è in larga misura (76%) preferita alle altre LS2, e sembra riscuotere successo perché piacevole da ascoltare. L'esigua minoranza che non apprezza lo studio della lingua motiva il suo dissenso con la mancata percezione di utilità d'impiego.

Il docente

Secondo gli studenti, è fondamentale che il docente instauri una relazione positiva di dialogo e che sappia creare un clima di classe disteso e coinvolgente. Inoltre, gli studenti ritengono indispensabile l'uso del doppio canale linguistico italiano-spagnolo, per una comprensione puntuale soprattutto delle spiegazioni legate alla grammatica.

La metodologia

In generale, oltre il 40% degli alunni dichiara di non aver mai studiato con difficoltà o svogliatezza; chi ha provato noia o difficoltà di memorizzazione, ricollega questi problemi alla grammatica. Sui momenti piacevoli legati allo studio della lingua i ragazzi si dividono, ma spiccano l'apprendimento del lessico e l'esperienza di laboratorio comunicativo con un'insegnante madrelingua, poiché entrambi hanno stimolato interesse, e quindi motivazione, grazie alle metodologie ludiche e agli approcci comunicativi messi in atto. Le abilità a cui viene dato maggior rilievo sono la comprensione e la produzione orale, confermati dal fatto che le attività preferite rivestono gli ambiti della pronuncia e dell'ascolto. Infine, la stragrande maggioranza dei ragazzi è concorde sul fatto di percepire molto positivamente il lavoro cooperativo.

La metacognizione

Gli studenti non sembrano aver maturato strategie precise di metacognizione che permetterebbero loro di essere più consapevoli e motivati nell'acquisizione della lingua, in quanto capaci di gestire il proprio studio. Ritengono importante una partecipazione attiva e interessata durante le lezioni, ma chiedono che sia l'insegnante a proporre loro attività stimolanti, che li faccia divertire.

Il materiale didattico

Gli studenti attestano che gli aspetti più accattivanti del materiale didattico sono le immagini e i giochi, poiché rendono lo studio motivante e efficace, secondo il principio krasheniano del *rule of forgetting*, ovvero dell'acquisire senza rendersene conto. Inoltre, per quanto riguarda i materiali alternativi al libro di testo, le glottotecnologie nel loro insieme superano in gradimento sia l'approccio ludico che quello cooperativo.

5. L'intervista strutturata ai docenti

L'analisi dei dati emersi dalle risposte degli insegnanti non si discosta molto dalla visione data dai ragazzi, eccetto per la tematica della motivazione legata alla funzionalità. Gli insegnanti sono concordi nel dichiarare che lo spagnolo è percepito come piacevole e facile, grazie anche alle metodologie da loro applicate, ma non ritengono che gli studenti della fascia d'età sotto esame riescano a maturare una sensibilità all'utilità della lingua, se non in casi sporadici. Gli insegnanti, inoltre, ritengono che l'elemento culturale e lo sviluppo di temi interculturali sia molto stimolante ai fini del mantenimento della motivazione, ponendo in luce quanto l'uso di materiali autentici, l'utilizzo di tecniche che stimolino la conversazione e la possibilità di lavorare con mezzi multimediali sia piacevole per gli apprendenti.

6. Analisi comparativa *¿Te gusta el español? – Aimes-tu le français?*

Evidenziando i punti di forza e di debolezza emersi nei due studi, che indagano rispettivamente la percezione della lingua spagnola e della lingua francese, intendiamo mettere in luce quanto la loro didattica segua direttrici comuni.

La motivazione

Il *motore* dell'apprendimento, ossia la motivazione, è il tema che maggiormente divide gli apprendenti di spagnolo e francese. Emerge un quadro che pone lo spagnolo in un'ottica di maggiore motivazione, data dal fatto che gli studenti in larga maggioranza hanno potuto scegliere personalmente la LS2 da studiare e che una percentuale altissima (92%) dichiara di essere soddisfatto della scelta effettuata. Per quanto riguarda invece lo studio del francese, gli apprendenti hanno subìto una scelta fatta dalla scuola, dettata dalla necessità di impiegare gli insegnanti aventi una cattedra, con la conseguenza che la percentuale di coloro che non cambierebbe lingua supera di poco la metà degli apprendenti. Tuttavia, la spaccatura più evidente si ha nell'ambito della percezione della funzionalità della lingua, in quanto gli studenti di spagnolo dichiarano di essere consapevoli di quanto la lingua oggetto di studio possa essere utile in futuro per la sua ampia diffusione, al contrario degli omologhi studenti di francese che la percepiscono come poco diffusa e che ritengono lo studio dell'inglese maggiormente funzionale sia al loro percorso futuro specifico, sia ai contatti internazionali in genere. Agli studenti di spagnolo, in questo ambito, si contrappongono anche gli insegnanti di entrambe le lingue, che concordano con gli studenti di francese nel pensare che la LS2 non è percepita come utile, anche se gli insegnanti si pongono come obiettivo quello di stimolare l'interesse culturale e linguistico attraverso attività piacevoli. Per quanto riguarda l'esperienza diretta, più della metà degli studenti di francese ha già visitato il paese d'Oltralpe, mentre solo una piccola minoranza ha avuto modo di viaggiare in Spagna. Gli studenti che non hanno ancora visitato i rispettivi paesi ipotizzano di poter sfruttare l'esperienza per avere contatti autentici con i parlanti nativi, dando riscontro dell'importanza dell'aspetto comunicativo della lingua. Entrambe le lingue vengono ritenute piacevoli da ascoltare, e lo spagnolo, in particolare, è ritenuto simile all'italiano; inoltre, entrambi i gruppi vedono nell'insegnante una figura che incentiva il gradimento della disciplina. Per quanto riguarda quelli che dichiarano di non gradire lo studio della LS2 (gruppo esiguo in entrambe le lingue), gli studenti di francese ritengono difficoltoso l'apprendimento degli aspetti grammaticali, a fronte degli studenti di spagnolo che ribadiscono di non percepire la lingua utile nel loro futuro.

Il docente

Sulle caratteristiche da attribuire agli insegnanti c'è accordo totale tra gli studenti delle due lingue. Il docente ideale deve essere una figura non troppo autoritaria, che si pone al livello dei ragazzi, in quanto è aperto a proposte, riflessioni, ama il confronto e il dialogo, dimostra entusiasmo e passione per il suo mestiere, sa essere coinvolgente ed è altamente qualificato per farlo. Dal punto di vista pratico gli studenti suggeriscono che le attività siano variate, che si possa lavorare in un clima disteso in gruppo e che si utilizzino materiali autentici, quali canzoni e sequenze di film. Anche se gli studenti di spagnolo di seconda e di terza attestano diffusamente nel corso del questionario una percezione molto positiva per il laboratorio comunicativo effettuato con un lettore madrelingua, concordi con i compagni di francese, ritengono di vitale importanza che il docente utilizzi sia la lingua madre che la lingua straniera. L'utilizzo dell'italiano secondo i ragazzi deve fornire traduzioni di vocaboli e spiegazioni teoriche, al fine di una chiara e completa comprensione delle regole e dei contesti, anche se l'insegnante madrelingua è considerato maggiormente preparato sia per quanto riguarda la fluenza linguistica che per gli aspetti culturali.

La metodologia

Anche per quanto riguarda le pratiche metodologiche da mettere in campo, dal raffronto emerge che tutti si trovano concordi sulle medesime opinioni, insegnanti compresi. C'è bisogno di una didattica coinvolgente che, se non sempre può puntare sulla funzionalità, deve rivolgersi al piacere della scoperta, della novità, come attestato dagli studenti. Quindi la varietà, la dimensione ludica e quella cooperativa sono citate su tutti i fronti come metodologie motivanti, poiché stimolano il piacere di imparare e lo fanno nella maggior parte dei casi senza che lo studente se ne renda conto. Tuttavia, è ancora ampiamente presente lo scoglio della grammatica che respinge gli studenti, poiché viene percepita come un insieme di regole e di eccezioni da memorizzare, che producono noia e svogliatezza.

La metacognizione

Possiamo affermare che entrambi gli studi hanno riscontrato grandi carenze di riflessione in questo ambito. Le risposte date dagli studenti a proposito della consapevolezza riguardo una attenzione costante in classe e uno studio accurato a casa sono superficiali e non sufficienti per attivare strategie metacognitive che possano favorire l'apprendimento in misura sostanziale. È quindi necessario lavorare in questo ambito, per rendere gli studenti maggiormente consapevoli del fatto che l'apprendimento è un processo cognitivo che può essere influenzato positivamente da mirate strategie messe in atto.

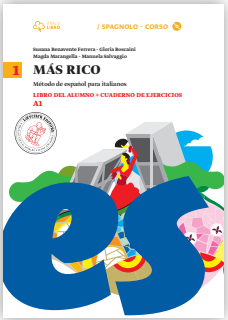
Il materiale didattico

Ancora una volta alunni e insegnanti sono concordi: il materiale didattico deve essere motivante, quindi piacevole. Per assolvere queste due funzioni è necessaria una grafica colorata e accattivante che presenti aspetti culturali attraverso immagini e che si ponga a livello dei ragazzi con tematiche per loro rilevanti, non troppo semplici da essere ritenute infantili, né troppo dense di contenuti per non disorientarli, poiché si deve tenere in conto che il tempo per sviluppare i contenuti è costituito da due ore settimanali. Il libro di testo dovrebbe proporre come già visto in precedenza lavori cooperativi e attività ludiche; al di là del classico libro di testo, tutti gli intervistati sono

Susana Benavente Ferrera - Gloria Boscaini
Magda Marangella - Manuela Salvaggio

MÁS RICO

Método de español para italianos



Un corso nuovo che rappresenta l'evoluzione del corso di spagnolo più apprezzato degli ultimi anni: *Muy rico*. Offre ancora di più (*más*): più lessico e funzioni comunicative, ancora più grammatica ed esercizi secondo un metodo comunicativo che si coniuga a un impianto grammaticale forte. La cultura tematica collegata ai video, la cultura per discipline (CLIL), le competenze trasversali, le strategie, le abilità si integrano in un percorso didattico graduale.

concordi sul fatto che l'uso di materiali autentici veicolati attraverso mezzi multimediali sia una risorsa da sfruttare. Canzoni, film, o spezzoni di essi, con sottotitoli o non, video di pubblicità, filmati riguardanti temi culturali (danze tipiche, feste, sport ecc.) sono una fonte inesauribile di materiale, necessariamente didattizzato e graduato, che crea motivazione per il fatto di instaurare contatti autentici con la lingua e i suoi parlanti e per il fatto di essere veicolato attraverso i mezzi digitali utilizzati quotidianamente dagli studenti al di fuori del mondo della scuola.

7. Conclusioni

Auspicando che nuove ricerche possano ampliare il panorama della percezione della LS2, il presente studio ha evidenziato punti di forza e aspetti da migliorare della didattica dello spagnolo LS2. Un primo aspetto problematico è dato dal fatto che gli apprendenti sono pienamente coscienti della necessità di esercitare le abilità orali, tuttavia in buona sostanza preferiscono un docente che non utilizzi solamente la lingua di studio. È necessario, quindi, rafforzare negli studenti l'autostima e la capacità di inferenza, in modo da mettere in luce come la traduzione di vocaboli e le spiegazioni teoriche in italiano non sono gli unici mezzi attraverso i quali si giunge a una buona comprensione linguistica.
Altro punto debole è risultato essere la metacognizione. Ogni studente dovrebbe percepire l'acquisizione linguistica come un processo che richiede precise strategie, affinché si giunga a un risultato soddisfacente di interiorizzazione della lingua. È necessario che l'insegnante stimoli la creazione di una *forma mentis metacognitiva*, con la predisposizione sistematica di momenti di riflessione in classe, in modo da poter condividere e valutare strategie metacognitive sempre nuove. Infine, tra gli aspetti da migliorare si colloca la percezione della grammatica. Da insieme di regole demotivanti da imparare a memoria deve divenire *riflessione linguistica* di tipo induttivo, ponendo così gli studenti in un ruolo attivo, sfidante e motivante, che porta a una decodifica profonda del contenuto grammaticale e, di conseguenza, a una acquisizione stabile e significativa della lingua.

> gli studenti chiedono di sviluppare maggiormente la componente orale e comunicativa della lingua

Prestando ora attenzione agli aspetti positivi emersi con maggiore preponderanza, che in larga misura mettono d'accordo esperti glottodidatti, studenti e docenti, proviamo a tracciare alcune linee del cammino corretto da seguire nella didattica della LS2. In prima battuta ha sorpreso l'inaspettata rilevanza funzionale attribuita allo spagnolo, che, in questo caso, si pone in contrasto con le teorie didattiche umanistico-affettive, con l'opinione di tutti gli insegnanti e degli studenti omologhi di francese. Sulla figura del docente non ci sono dubbi: deve essere percepito come un professionista che si mette al servizio degli studenti in modo stimolante, attivo, appassionato, decentrandosi e focalizzando l'attenzione sui bisogni degli studenti. Oltre a possedere competenze gestionali che si estendono anche fuori dall'aula, deve essere sempre pronto a evolversi e a sperimentare.
Per quanto riguarda la metodologia, si è evidenziato in tutti i contesti analizzati come anche nella percezione degli studenti sia necessario privilegiare l'aspetto comunicativo della lingua, focalizzandosi maggiormente sulla componente orale. La didattica ludica e cooperativa danno risposte a queste necessità in quanto stimolano una dimensione piacevole, che trasforma l'apprendimento in una sfida che porta a una interiorizzazione stabile grazie al meccanismo krasheniano di apprendere senza rendersene conto. Inoltre, queste metodologie comportano la necessità di confrontarsi, negoziare significati, stabilire obbiettivi, utilizzando la lingua in contesti autentici di alto valore cognitivo. Infine, in linea con l'idea di dare maggiore rilevanza alla dimensione comunicativa della lingua, i materiali didattici devono rappresentare i mezzi operativi per realizzare le differenti metodologie: è sentito di primaria importanza il fatto che il libro di testo sia motivante, che comprenda attività di stimolazione di tutte le tipologie cognitive e che si ponga al livello cognitivo degli studenti. Tuttavia, la caratteristica che emerge maggiormente è la necessità di utilizzare la multimedialità e la tecnologia della comunicazione in aula, poiché esse consentono di lavorare con materiali autentici che portano ad alti livelli di motivazione e acquisizione linguistica.

APPENDICE – IL QUESTIONARIO RIVOLTO AGLI APPRENDENTI

¿TE GUSTA EL ESPAÑOL?

Classe _____ età _____ nazionalità _____

A. LA MOTIVAZIONE

1. Tu studi spagnolo perché:

☐ l'hai scelto tu
☐ l'ha scelto la tua famiglia
☐ lo ha scelto la scuola

2. Pensi che lo spagnolo possa esserti utile in futuro?

☐ sì ☐ poco ☐ no

Perché _____

3. Sei mai stato in Spagna?

☐ sì ☐ no

Se sì , ti è piaciuto? Che cosa ti è piaciuto? _____

Se no, hai voglia di andarci? Perché? _____

4a. Avresti preferito un'altra lingua?

☐ no, mi va bene il spagnolo
☐ avrei preferito il/lo _____ , perché _____

4b. Tra lo spagnolo, il francese ed il tedesco quale preferiresti studiare? Perché?

_____

5. La lingua spagnola ti piace (se non ti piace, vai al punto 6); puoi scegliere anche più di una risposta (se un po' ti piace e un po' no, rispondi alla domanda 5 e alla domanda 6):

a. la lingua spagnola ti piace perché:

☐ è piacevole da ascoltare
☐ somiglia all'italiano
☐ per la sua scrittura
☐ è facile
☐ è diversa da altre lingue studiate
☐ altro (scrivere perché) _____

b. il fatto che la lingua spagnola ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

☐ sì ☐ poco ☐ no

Perché _____

6. La lingua spagnola non ti piace perché _____

b. il fatto che la lingua spagnola non ti piace è legato al modo in cui viene insegnata?

☐ sì ☐ poco ☐ no

Perché _____

B. L'INSEGNANTE

7. Quali sono le caratteristiche che, secondo te, deve avere un buon docente di lingua spagnola? (Prova a pensare a che attività dovrebbe fare, che atteggiamento dovrebbe avere con gli studenti, ecc.)

Per me un buon professore di spagnolo deve:

_____

_____

8. Secondo te, impareresti più facilmente la lingua spagnola con: (puoi scegliere anche più di una risposta. Fai una croce sopra la/le risposta/e che hai scelto)

- ☐ un docente madrelingua che parla solo spagnolo in classe
- ☐ un docente madrelingua che parla italiano e spagnolo in classe
- ☐ un docente italiano che parla solo spagnolo in classe
- ☐ un docente italiano che parla italiano e spagnolo in classe

Spiega perché

_____

8a. Un nuovo studente appena arrivato nella tua scuola sta per iniziare a studiare spagnolo. Dagli/dalle un consiglio per imparare più facilmente:

_____

8b. Che consiglio daresti ad un nuovo professore di spagnolo per insegnare bene nella tua classe?

_____

C. LA METODOLOGIA

9. Scrivi un momento in cui ricordi di aver studiato spagnolo volentieri o divertendoti e spiega perché:

_____

10. Scrivi un momento in cui hai studiato spagnolo con difficoltà o annoiandoti e spiega perché:

_____

11. Preferisci lavorare:

- ☐ da solo
- ☐ in gruppo
- ☐ altro_____

12. Ti sembra di apprendere meglio lo spagnolo:

- ☐ leggendo
- ☐ scrivendo
- ☐ ascoltando
- ☐ parlando
- ☐ altro_____

13. Preferisci attività: (massimo 3)

- ☐ orali
- ☐ di ascolto
- ☐ di scrittura
- ☐ di vocaboli
- ☐ di grammatica
- ☐ di pronuncia
- ☐ inerenti alla cultura spagnola
- ☐ altro_____

D. LA METACOGNIZIONE

14. Cosa potrebbe fare l'insegnante per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo?

_____

15. Cosa potresti fare tu per rendere più piacevole lo studio dello spagnolo?

_____

E. IL MATERIALE DIDATTICO

16. Il libro di testo di spagnolo ti piace? (Se ti piace un po' sì e un po' no, scrivi perché sì e perché no)

- ☐ sì
- ☐ no
- ☐ un po' sì e un po' no

Perché? Che cosa (non) ti piace?

_____

17. Che cosa metteresti tu in un libro di spagnolo? Scegli una cosa che dovrebbe esserci nel tuo testo ideale (immagini, regole di grammatica, foto, esercizi ripetitivi, giochi ecc.) e spiega il perché

_____

_____

18. Preferiresti imparare lo spagnolo:

- ☐ con registratore
- ☐ con il proiettore
- ☐ al PC
- ☐ alla lavagna
- ☐ con la TV
- ☐ con giochi
- ☐ con cartelloni frutto di lavori di gruppo, ricerche

F. LIBERE CONSIDERAZIONI

19. Vuoi scrivere qualcos'altro sullo spagnolo?

_____

_____

_____

_____

APPENDICE – L'INTERVISTA STRUTTURATA AI DOCENTI

1. Nella sua esperienza, quale idea hanno gli studenti dell'utilità dello spagnolo e quale ruolo ha l'aspetto utilitaristico nella motivazione allo studio di una lingua diversa dall'inglese? Lei come interviene a questo proposito?

2. L'elemento culturale svolge davvero un ruolo motivante, come spesso si afferma? Come bisogna presentarlo agli studenti, a suo avviso, perché sia efficace?

3. Quali sono secondo lei le caratteristiche che i materiali didattici come libri di testo o siti Internet devono avere per contribuire alla motivazione?

4. Quali sono a suo avviso le scelte metodologiche per creare, da un lato, e per sostenere, dall'altro, la motivazione allo studio dello spagnolo? Lei come interviene a questo proposito?

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2006), *Italiano lingua materna,* UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2011), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (a cura di) (2013), "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", in *Educazione linguistica. Language education*, n. 4, Ca' Foscari, Venezia, pp. 7-30.
- CAON F. (2006), *El placer en el aprendizaje de la lengua. Un desafío metodológico*, Guerra Edizioni, Perugia.
- CAON F. (2012), *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media*, Ca' Foscari – Digital Publishing, Venezia.
- COPPOLA D. (2000), *Glottodidattica in prospettiva pragmatica*, ETS, Pisa.
- FREDDI G. (1994), *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
- LORENZETTI A. (2011), "Verso una professionalità docente a 'orientamento ecologico'", in *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3, pp. 12-15.
- LUISE M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica,* UTET, Torino.
- MARTÍNEZ AGUDO J.D.D. (2010), *La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua*, http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32634/1/articulo6.pdf (ultimo accesso gennaio 2016).
- RICCI GAROTTI F. (2009), "Di demotivazione si può guarire" in *Scuola e lingue moderne*, 1-3, pp. 10-16.
- SCHUMANN J. (1998), *The neurobiology of affect in language*, Blackwell, Oxford.
- TITONE R. (a cura di) (1974), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento*, Armando, Roma.

I nuovi ferri del mestiere

di Marco Mezzadri, Bonacci Editore, Torino 2015

Recensione di Marilena Nalesso

È significativo il titolo del volume di Marco Mezzadri *I nuovi ferri del mestiere*[1] in quanto in esso ricerca teorica e aspetto pratico dell'insegnamento si completano a vicenda. L'opera si pone come utile strumento sia per la formazione sia per l'autoformazione dell'insegnante di lingue straniere, in particolare di italiano come lingua straniera o seconda. Vi sono trattate le "aree più rilevanti" della glottodidattica, partendo da un excursus storico utile per inquadrare le varie fasi nello sviluppo della ricerca glottodidattica fino ai nostri giorni.
La scelta di suddividere il volume in *percorsi*, anziché in capitoli, rende evidente l'obiettivo dell'autore di guidare l'insegnante e i futuri insegnanti alla progettazione di percorsi didattici mirati. Si legge infatti nell'Introduzione: "I segmenti del testo sono definiti *percorsi* per sottolineare il fatto che ogni parte accompagna il lettore fino alla meta costituita dagli obiettivi formativi proposti". All'inizio di ogni percorso il lettore, grazie all'utilizzo di schede e/o domande, è direttamente chiamato a prendere consapevolezza delle proprie conoscenze (*savoir*), capacità (*savoir faire*), ma anche convinzioni e atteggiamenti (*savoir être*) rispetto al tema che verrà trattato. Il ricorso a schede esemplificative compare anche durante le varie fasi del percorso, schede e attività che il docente può a sua volta, con gli opportuni cambiamenti, trasferire nella pratica didattica. Alla fine del percorso ulteriori domande, sia di natura teorica che pratica, permettono al lettore di riflettere su quanto appreso e di autovalutare il proprio modo di insegnare.
Ad esempio, all'inizio nel Percorso 4 intitolato *L'autonomia dello studente: dall'analisi dei bisogni alle strategie di apprendimento*, l'autore propone una scheda che raccoglie una serie di opinioni su un "progetto educativo e quindi un modo di insegnare" basato sulla centralità dell'allievo e sulla

1 *Nuovi* rispetto alla prima edizione del 2003, in quanto, come scrive l'autore, "[...] i contesti educativi hanno dovuto fare i conti con nuove richieste molto pressanti", quali ad esempio la necessità di lavorare sull'uso della lingua, o anche sulla conoscenza di aspetti formali, spostando "il focus dall'insegnamento delle lingue all'acquisizione delle lingue". Il nuovo volume propone "maggiori riflessioni di tipo neuro scientifico [...] oltre a incursioni nel variegato mondo del bilinguismo e dell'insegnamento/apprendimento attraverso una lingua veicolare".

valorizzazione delle diverse strategie che permettono allo studente di raggiungere consapevolezza e autonomia nel proprio apprendimento.
Le affermazioni riportate nella scheda riflettono il punto di vista di molti insegnanti di lingue (classi numerose, ruolo centrale dell'insegnante, perdita di tempo per insegnare strategie, scarso interesse degli studenti...), ma permettono allo stesso tempo di introdurre le problematiche connesse a un tale tipo di insegnamento: motivazione, stili e strategie di apprendimento. Per ognuno di questi aspetti vengono fornite indicazioni teoriche, ma anche tabelle esemplificative che permettono al lettore di approfondire il tema, di acquisire nuovi strumenti, *ferri* appunto, e competenze per organizzare il proprio insegnamento.
Il manuale offre numerosi suggerimenti e spunti operativi sui molteplici strumenti (materiali didattici, supporti tecnologici), sulle diverse modalità di approccio e su tecniche utili a sostenere e arricchire l'azione didattica, a motivare e coinvolgere gli studenti nel loro processo di apprendimento.
Un'attenzione particolare viene data al rapporto tra lingua e cultura, che tanta parte può avere nell'insegnamento delle lingue. Dopo aver chiarito il significato di alcuni termini (pregiudizio, relativismo culturale, modelli culturali, civiltà, stereotipi) l'autore propone una riflessione "sul termine *cultura* e sul significato che assume a seconda della situazione" e dei diversi attori coinvolti nell'atto comunicativo, fornendo esempi interessanti da tradurre nella pratica didattica.
Dalla competenza comunicativa alla competenza interculturale diventa la nuova sfida nell'insegnamento delle lingue, in quanto "saper comunicare non significa automaticamente saper gestire rapporti personali su basi interculturali... bisogna imparare a comunicare a prescindere dalle differenze dei comportamenti culturali, dai valori, dalle credenze".
L'ampia e articolata bibliografia che completa il volume indica la necessità di una ricerca approfondita, che testimoni gli sviluppi della glottodidattica nel corso dei secoli, ma allo stesso tempo aperta a raccogliere gli aspetti innovativi e le tendenze in atto nella didattica delle lingue.

I Quaderni della Ricerca

Agili monografie pensate come contributo autorevole al dibattito culturale e pedagogico italiano.

www.laricerca.loescher.it

L&L
Lingua e Lingue

Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere

www.bonaccieditore.it

Bonacci

Le tecnologie digitali nell'Educazione Linguistica: la mediazione della memoria

Sara Ferrari

Abstract

I progressi tecnologici di questi ultimi decenni hanno portato a profondi cambiamenti nel modo di ricercare informazioni, di apprendere, di relazionarsi e di condividere, anche con sconosciuti, le proprie esperienze. La globalizzazione vede un aumento degli spostamenti, oltre che commerciali, anche di persone, di idee e di saperi, che entrano in contatto tra di loro, si mescolano e talvolta imparano a conoscersi o a interpretarsi. Questo scambio interculturale, che tempo fa era possibile soprattutto in presenza, ora viene amplificato anche a distanza spaziale e temporale grazie ai diari elettronici, ai blog, ai social network e agli innumerevoli spazi web dove persone di ogni parte del pianeta comunicano e aprono il loro mondo all'esplorazione degli altri. In questo contributo descriviamo alcuni di questi ambienti che condividendo la storia, la cultura, gli eventi e le esperienze personali riescono a entrare nella memoria collettiva, fornendo all'educazione linguistica grandi risorse per l'esplorazione dell'interculturalità.

1. Introduzione

Quotidianamente osserviamo come ogni evento possa essere fonte di riflessioni, di testi o di espressioni artistiche di vario tipo che possono dare a chi fruisce di tale materiale nuove conoscenze o evocare ricordi significativi.
La storia, la cultura, i ricordi trovano nelle tecnologie digitali nuovi ambienti per diffondersi e suscitare in più persone, dislocate in questo mondo multiculturale, emozioni e nuove interpretazioni. La possibilità di condividere esperienze, opinioni e saperi rende la rete un prezioso archivio dinamico dove poter attingere per nutrire la memoria collettiva e arricchire i percorsi di Educazione Linguistica con aspetti interculturali.
Il potenziale didattico che questi strumenti mettono a disposizione di insegnanti e studenti è ampio e, se si ha la pazienza di ricercare e selezionare con accuratezza, anche di grande spessore.
Una volta che abbiamo scelto il materiale significativo o gli ambienti virtuali stimolanti per il tema che vogliamo trattare con i nostri ragazzi, è necessario predisporre una proposta didattica ben strutturata che preveda, possibilmente, il lavoro in gruppi cooperativi. Sappiamo infatti come il *cooperative learning* aiuti il confronto autentico tra i ragazzi e li incentivi a mettere a disposizione degli altri membri del gruppo le specifiche competenze di ciascuno che possono quindi diventare, con il *peer tutoring*, anche degli altri. L'esplorazione della rete in gruppi va orientata dall'insegnante che propone quindi un percorso di navigazione con dei compiti e degli obiettivi chiari al fine di riflettere, condividere e approfondire il tema analizzato.
Di seguito proviamo dunque a esplorare alcuni di questi ambienti online, per proporre attività significative negli ambiti dell'educazione linguistica, interculturale e storica.

> *Tengo più ai ricordi che ai vestiti, io.*
>
> Anna Frank

3. I diari di bordo

Da circa un decennio si stanno diffondendo in maniera esponenziale i blog, diari personali in cui i blogger (gli autori) propongono riflessioni

aprendo il loro cuore e il loro pensiero alla condivisione – anche con sconosciuti che possono lasciare dei commenti a ogni post. Gli stessi post possono essere testuali ma anche multimediali con l'inserimento di immagini fisse o in movimento o di brani musicali o podcast.
Oltre ai diari personali, in rete troviamo anche innumerevoli blog a tema tra i quali anche quelli per l'educazione linguistica e interculturale; un esempio è: *Intercultura blog*, http://www.zanichellibenvenuti.it/wordpress/, promosso dalla casa editrice Zanichelli e tenuto da vari insegnanti di italiano per stranieri, che dal 2008 postano degli stimoli linguistici o culturali a cui gli alunni possono rispondere nel blog. Per una comprensione più efficace, cliccando due volte su una parola, appare una finestra con la sua definizione.
Questo e altri blog simili sono stati pensati per una specifica utenza, come gli alunni di un corso o gli iscritti a un istituto scolastico. Taluni, però, vengono consultati con profitto anche da estranei a tali contesti didattici, che ritrovano nei materiali e nell'impostazione interattiva un ambiente favorevole al loro apprendimento. Si può quindi affermare che grazie a spazi come questi la barriera delle quattro mura della classe è abbattuta, e le lezioni e i materiali possono così diffondersi ricevendo poi da chi ne fruisce feedback significativi.

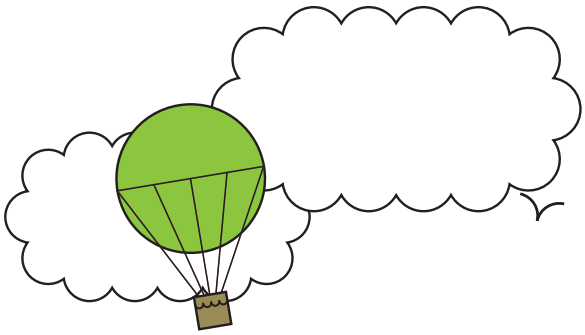
4. Siti web tematici

Moltissimi sono i siti che, navigando online, possono essere significativi per la glottodidattica[1] in quanto permettono di collegare l'educazione linguistica e l'intercultura attraverso la mediazione della memoria e delle esperienze condivise e di approfondire aspetti storico-culturali stimolanti per i nostri studenti. Tra gli altri citiamo quello in onore di Anna Frank che offre una molteplicità di spunti per l'educazione all'interculturalità.
Anne Frank (http://www.annefrank.org,) è un ampio e approfondito sito in olandese, inglese, tedesco, italiano, spagnolo, francese, con la possibilità di consultare delle sintesi anche in altre 20 lingue ed esplorarlo agilmente, grazie a particolari adattamenti, con gli smartphone. Questo portale, oltre ad approfondimenti sulla Seconda guerra mondiale, presenta delle sezioni dedicate agli insegnanti e a percorsi didattici molto interessanti. Sfruttando gli strumenti che la web 3.0 ha messo a disposizione, il sito si espande ulteriormente su una pagina Facebook seguita da circa 8.000 utenti, oltre a essere presente su Twitter e Flickr e ad avere una newsletter che viene inviata a chi si iscrive. Ciò consente una partecipazione attiva degli studenti che, dopo la lettura del *Diario* o la visione di uno dei film dedicati alla storia di Anna Frank o la visita alla casa museo, non possono tacere le loro emozioni e trovano così oppurtuni spazi per esprimersi e condividere con altri queste toccanti esperienze.
La pagina ufficiale della *Anne Frank House* propone inoltre moltissimi materiali di approfondimento del contesto storico in cui Anna viveva, come anche testimonianze di chi l'ha conosciuta, nel canale Youtube dedicato a tale tema. Tra i tanti materiali disponibili, invitiamo ad ascoltare le riflessioni di suo padre, Otto Frank: https://www.youtube.com/user/AnneFrank.

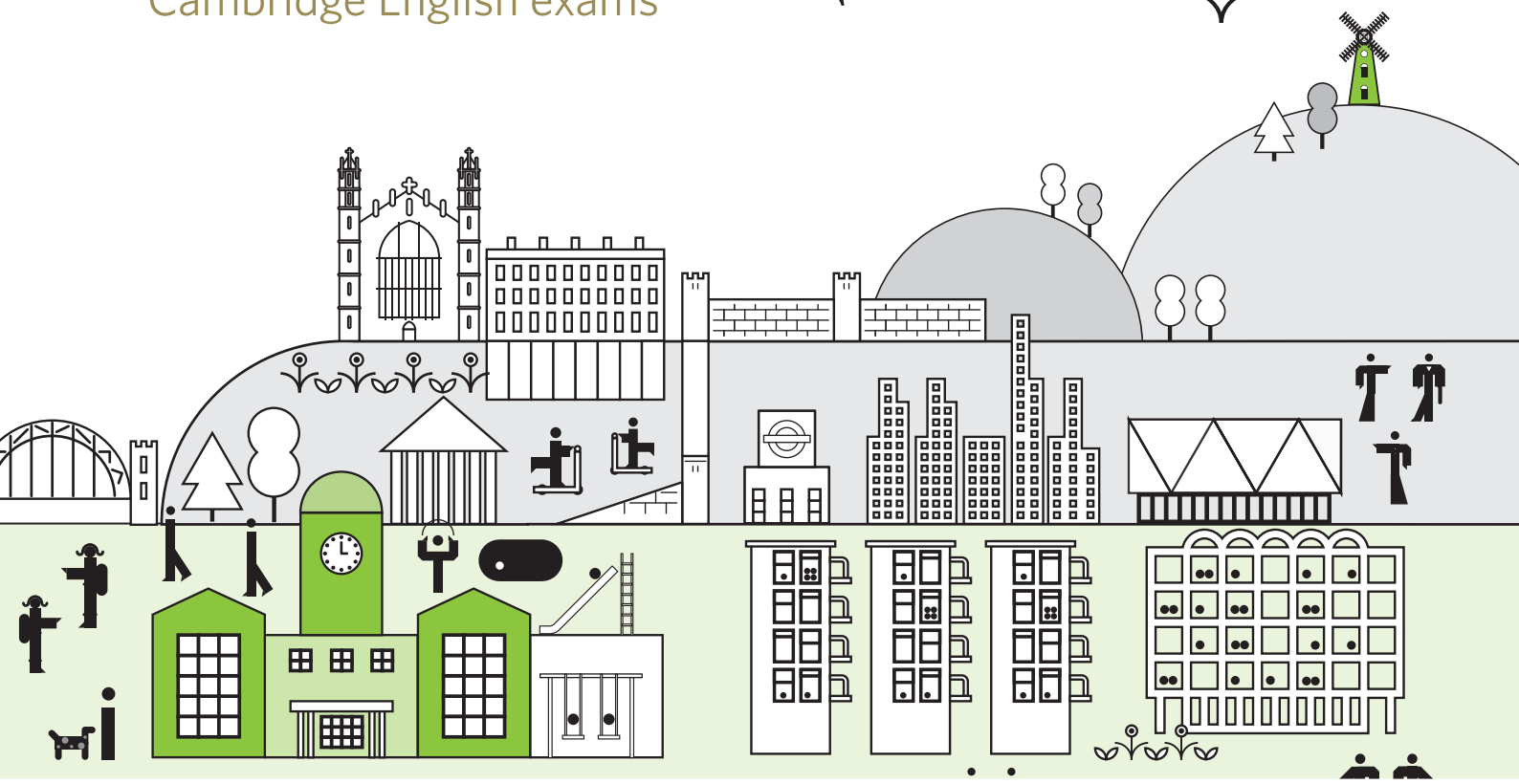
1 Per questo tema, cfr. Ferrari (2012a).

Cambridge English

First
for Schools



Over
20,000
organisations worldwide trust
Cambridge English exams



www.cambridgeenglish.org/it
www.cambridgeenglish.org/firstforschools
facebook.com/CambridgeEnglish
twitter.com/CambridgeEng
youtube.com/CambridgeEnglishTV

Ready for success in study, work and life

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Recentemente si è svolta la celebrazione ufficiale del 50° anniversario dell'associazione Casa di Anne Frank, che gestisce il Museo e diffonde la vicenda di Anne in tutto il mondo. In tale occasione, nella sezione del portale denominata *Ala Virtuale*, è stata presentata la versione online 3D dell'alloggio segreto. Grazie alla tecnologia in tre dimensioni è infatti possibile visitare virtualmente ogni spazio di questo appartamento e ascoltare spiegazioni e rumori di sottofondo che riproducono quelli dell'ambiente in cui Anna e gli altri ospiti vissero in clandestinità per parecchie settimane.
All'indirizzo http://www.annefrank.org/en/Subsites/Home/Enter-the-3D-house/#/house/24/hotspot/4105/audio/ possiamo "entrare", sempre virtualmente proprio nella stanza che condivise con un altro ospite: il tempo sembra essersi fermato e possiamo ascoltare rumori quali le campane, il cinguettio di alcuni uccellini, il respiro pesante del coinquilino di Anna mentre dorme. Si tratta di un'esperienza fortemente evocativa e suggestiva.
La parte del sito dedicata all'alloggio segreto contiene inoltre molte informazioni su Anna e sulla Seconda guerra mondiale. Ogni stanza presenta filmati e testi informativi sui clandestini, sui loro benefattori, sugli avvenimenti fuori dal nascondiglio. La versione online del nascondiglio offre a chi si reca di persona nella casa di Anna Frank ad Amsterdam la possibilità di approfondire e arricchire le sue conoscenze prima, durante e dopo la visita.
Tra le decine di proposte di espansione multimediale che questo ricco portale offre c'è anche l'app che propone varie citazioni dal *Diario* che si possono commentare o apprezzare con i "mi piace" tipici dell'interazione veloce dei social network: *Anne Frank Quotes*, https://apps.facebook.com/annefrank-quotes/.
Chi invece desideri visitare Amsterdam con un'ottica particolare può scaricare l'app *Anne's Amsterdam*, https://play.google.com/store/apps/details?id=com. repudo.tours, che consiglia percorsi che dalla casa di Anna arrivano ai luoghi di Amsterdam legati alla Seconda guerra mondiale e alla vicenda di Anna e della sua famiglia

5. Esperienze all'estero condivise online

Alcuni dei nostri studenti hanno la fortuna di soggiornare per settimane o mesi in altri Paesi grazie a vacanze con la famiglia o a viaggi organizzati appositamente per vivere esperienze significative a contatto con culture diverse. Anche queste "avventure" trovano negli spazi online ambienti per la condivisione dell'esperienza con amici, parenti, ma anche semplici curiosi che seguono il viaggio dello studente da casa attraverso i blog, i social network, Youtube e i siti delle associazioni o agenzie che hanno organizzato l'esperienza.
Tra le molte associazioni che promuovono soggiorni all'estero di studenti menzioniamo Intercultura (http://www.intercultura.it) che nel sito riporta alcuni commenti scritti

dai suoi studenti durante tali soggiorni e che evidenziano entusiasmo per l'arricchente esperienza, stupore e rispetto per le differenze culturali tra il paese di appartenenza e quello di accoglienza. In questo caso, inoltre, l'utente può selezionare i commenti in base al paese di interesse o al titolo del racconto.
Nel sito, Intercultura pubblica anche brevi video di alcuni ragazzi italiani all'estero che descrivono sinteticamente le caratteristiche della realtà nella quale vivono. I ragazzi, infatti, sono portati non solo a consultare il materiale proposto da altri riguardo a temi legati ai soggiorni all'estero, ma sono coinvolti a pubblicare le loro esperienze e a raccontare le emozioni suscitate da ciò che vivono. Ed è proprio in queste esperienze condivise che la mediazione della memoria agisce, lasciando un segno indelebile nella crescita dei ragazzi e nel loro apprendimento.
Tale significatività può poi contagiare altri studenti che, grazie alle tecnologie digitali, hanno potuto conoscere i vissuti altrui contribuendo così a una più autentica conoscenza del mondo e a un aumento delle relazioni interpersonali.

6. Viaggi di istruzione: il treno della memoria

Ogni anno viene organizzato un viaggio d'istruzione per circa 400 studenti delle superiori di Brescia e provincia che prevede la visita di Auschwitz e Birkenau. Il progetto, giunto oramai all'XI edizione e adottato anche da altre città, è organizzato e ideato dall'Archivio storico "Bigio Savoldi e Livia Bottardi Milani". Esso gode del riconoscimento ufficiale della Presidenza della Repubblica e rappresenta ormai una consolidata tradizione culturale della città, che trova largo consenso nelle famiglie di chi vive tale esperienza e in tutta la cittadinanza.
Il viaggio viene preparato accuratamente e al ritorno gli studenti condividono i momenti più significativi durante incontri e conferenze, nonché attraverso commenti e video online.
Di questo viaggio possiamo trovare infatti molti resoconti in Internet, ad esempio nelle notizie su quotidiani locali digitali che in vari articoli raccontano il viaggio verso i campi di concentramento, riportando le riflessioni emerse al ritorno.
Sia prima sia dopo questa indelebile esperienza, i partecipanti, ma anche chiunque voglia approfondire il tema, possono, navigando in rete, esplorare vari materiali, dai video ai siti web o partecipare lasciando un commento sui blog o sui social network, come sulla pagina Facebook dell'*Auschwitz Memorial*, https://www.facebook.com/auschwitzmemorial,

ilmondosecondome.com

o realizzando materiale autoprodotto come dei video. Le tracce lasciate da questi e da tanti altri contributi consentono anche a chi non ha potuto partecipare di sperimentare quel viaggio alla ricerca della realizzazione del sempre più necessario monito: *Per non dimenticare*.

7. Webquest in lingua straniera per evocare la pace

Spesso proponiamo ai nostri studenti di navigare in Internet per approfondire un dato tema, ma, essendo il web un universo di dati e informazioni di ogni tipo, naufragare o approdare su isole deserte diventa frequente. Per questo motivo, alla ricerca libera è opportuno sostituire un percorso guidato: uno di questi è la webquest, uno degli strumenti più efficaci di ricerca orientata che si avvale del *cooperative learning* e del *learning by doing* per proporre approfondimenti ai ragazzi. Con questo strumento predisposto online dall'insegnante, infatti, gli studenti acquisiscono l'abilità di selezione e manipolazione informazioni e raggiungono la meta educativa dell'imparare a conoscere attivamente. La webquest, realizzata spesso seguendo semplici indicazioni dei generatori di webquest (Ferrari 2008b), è strutturata nelle seguenti sezioni[2]:

- *Introduzione*: stimola la curiosità dell'alunno proponendogli un tema di suo interesse da approfondire.
- *Attività*: descrizione dettagliata del compito e del formato del prodotto che i gruppi dovranno realizzare.
- *Processo*: descrizione della dinamica del lavoro (collaborativo, a gruppi ecc.) e delle attività concrete che i gruppi devono realizzare.
- *Risorse*: lista di siti web, selezionati dal docente, ai quali gli alunni possono accedere per effettuare la ricerca sul tema proposto.
- *Valutazione*: criteri e strumenti con i quali gli studenti vengono valutati.
- *Conclusione*: si riflette su ciò che si è imparato e su come è avvenuto il processo.
- *Bibliografia*: riferimenti bibliografici e sitografici per approfondire ulteriormente il tema trattato.
- *Guida didattica*: descrizione degli obiettivi della webquest affinché anche altri docenti possano adottarla.

> i soggiorni e i viaggi all'estero condivisi online favoriscono la crescita interculturale dei ragazzi

In preparazione all'esame finale di terza classe propongo ogni anno ai miei studenti della secondaria di primo grado una webquest della durata di circa due settimane in cui i ragazzi, divisi in gruppi di circa quattro persone, esplorano le risorse che ho previamente selezionato ed elaborano una presentazione in PowerPoint o un cartellone, in cui descrivono con testo e immagini il tema che ho assegnato loro e che espongono poi alla classe in inglese, suddividendosi i compiti e le parti da presentare. Tra le varie webquest che ho preparato per i miei ragazzi, tre anni fa ho proposto, nella piattaforma *Apprendere online*, l'approfondimento sulla biografia di alcuni premi Nobel per la pace, al fine non solo di sviluppare un'attività per il potenziamento delle abilità comunicative, ma anche di suscitare empatia e, perché no, emulazione, in ragazzi che mostravano poco senso della solidarietà e dell'accoglienza. Vediamo in che cosa consiste questa webquest: *Heroes of peace*: http://www.apprendereonline.it/public/webquest_scelto.php La webquest propone ai cinque gruppi di quattro studenti di esplorare tre risorse online per conoscere la vita e i valori di altrettanti premi Nobel per la pace: Al Gore, Martin Luther King, Gandhi, Nelson Mandela e Madre Teresa di Calcutta. A tal fine gli studenti devono rispondere a domande e vedere o ascoltare documenti significativi e autentici contenti i discorsi più famosi di questi personaggi (tra gli altri, segnaliamo il celebre discorso del 1963 di Martin Luther King *I have a dream*: https://www.youtube.com/watch?v=yCVPrEcMnbY con sottotitoli in italiano, o interamente in inglese (https://www.youtube.com/watch?v=3vDWWy4CMhE). Ho sottoposto quest'attività ai miei studenti degli anni passati: una volta completata l'esplorazione e la comprensione, i ragazzi

2 In Internet possiamo trovare moltissimi documenti che spiegano che cosa è una webquest e come elaborarla. Tra gli altri citiamo le chiare diapositive di Maria Vincenza Lalicata: *Costruire webquest*, http://www.bibliolab.it/wquest_lalicata1/00001.html e *Modello per webquest in power point*, http://www.bibliolab.it/wquest_lalicata2/Diapositiva1.html.

hanno preparato una presentazione in PowerPoint per descrivere ai loro compagni il personaggio assegnato e i vari gruppi hanno valutato il lavoro dei compagni seguendo la griglia di valutazione in *Appendice*.
Sebbene i ragazzi non fossero abituati a lavorare in gruppo, l'esperienza è stata significativa sia per quanto riguarda il processo che per quanto concerne l'apprendimento dei contenuti e il miglioramento o l'acquisizione di competenze comunicative e relazionali
La webquest può essere quindi un ottimo strumento utile anche per esplorare la storia e per conoscere culture diverse, riflettere e lasciarsi coinvolgere e talvolta mettere in discussione le proprie convinzioni a favore di una più ampia visione del mondo.

8. Conclusioni

Le tecnologie digitali, strumento ormai di uso frequente nella giornata dei nostri studenti, possono accompagnarli anche nell'esplorazione di eventi culturali e storici significativi, collegati a una visione interdisciplinare dell'Educazione Linguistica e Interculturale. Gli approfondimenti disponibili in molti ambienti virtuali e facilmente fruibili anche dai

APPENDICE – WEBQUEST "HEROES OF PEACE"

Introduction
Would you like to be a new hero? Follow the lives of some important people that improved the way of living of millions of people... Maybe you can do the same, or even better!

Process

- Surf the web using the links provided by this webquest to find the necessary information.
  You can use search engines like Google if you consider it necessary, or even translators like this: http://translate.reference.com/, but try to understand the general meanings and to translate only difficult words, not the whole texts... Ask the teacher for advice.
  Remember everyone in the team is useful and you have to cooperate and help each other to understand, discuss and produce the final product.
- Save any material you consider important.

AND THEN...

1. **Brainstorming**

- Discuss your discoveries with your teacher and classmates.

2. **Production**

- Draw a concept map summarizing the information you have found, or
- Design and create a wall-poster for the classroom, or
- Create a document or a hypertext with the files you have saved or the most important information about your topic.

3. **Evaluation**

Your performance will be assessed *together* according to this evaluation grid:

	Point 0	Point 1	Points 2	Points 3
Content: Originality Appeal	Boring	Quite original and interesting	Original and interesting	Very original and interesting
Objective Knowledge	Knowledge of subject not evident. Outcome is confusing.	Some knowledge is evident. Outcome is somewhat confusing	Knowledge of subject is evident. Outcome is mostly clear.	Knowledge is evident throughout and outcome is clear, correct and appropriate.
Report to class	Little information given, or poorly presented	Some information given, adequately presented.	Most information given, well presented.	All information given, well presented
Communicative Skills: Eye contact Body Language	Unsatisfactory	Satisfactory	Good	Excellent

mobile devices aprono infatti ai ragazzi una finestra sul mondo attuale per riflettere e sapere chi siamo ma anche da dove veniamo, come abbiamo visto in alcuni siti relativi alla Seconda guerra mondiale. A prescindere che l'esperienza sia vissuta con un viaggio d'istruzione o attraverso la navigazione in Internet, molti eventi storici o personali evocano ricordi e suscitano emozioni che grazie ai social network o ad altri spazi virtuali, possono essere condivisi con altri utenti, vicini o lontani, conosciuti o meno ma accomunati da tale esperienza. L'uso guidato di Internet può quindi essere proposto durante le lezioni di lingua straniera non solo per studiare la morfosintassi ma anche per approfondire e avvicinarsi ad altre culture o ad avvenimenti storici più o meno lontani nel tempo e nello spazio.

© VLADGRIN/Shutterstock.com, 2016

Bibliografia

– *7 Social Networks per apprendere nuove lingue* (2010), http://blog.digichat.it/7-social-network-per-apprendere-nuove-lingue.htm (ultimo accesso gennaio 2016).

– BALANSKAT A. *et alii* (2006), *The ICT Impact Report. A review of studies of the ICT impact on Schools in Europe*, European Schoolnet.

– BALBONI P.E, MARGIOTTA U. (a cura di) (2008), *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, UTET, Torino.

– BORELLO E. (2011), "Il fine giustifica i media", in BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Gli italiani e le lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 112-126.

– BOSISIO C. (2011), "Tecnologie per l'educazione linguistica e formazione degli insegnanti: alcune riflessioni", in B. DI SABATO e P. MAZZOTTA (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce, pp. 143-152.

– CAPRA U. (2005), *Tecnologie per l'apprendimento linguistico*, Carocci, Roma.

– CARLETTI A.,VARANI A. (a cura di) (2007), *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni di didattica costruttivista nella scuola*, Erickson, Trento.

– CORINO, C. MARELLO (2010), "Dizionari bilingui in rete e la rete come corpus: due facilitatori della produzione scritta in lingua straniera", in CAON F. (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 192-205.

– COVEZZI G. (2010), "Il Web 2.0 nella classe di lingua", http://prezi.com/7wsji1yd85xu/il-web20-nella-classe-di-lingua (ultimo accesso gennaio 2016).

– DI SPARTI A. (2007), "Dizionari elettronici e competenza lessicale", in LO CASCIO V. (a cura di), *Parole in rete. Teorie e apprendimento nell'era digitale*, UTET, Torino, pp. 81-100.

– DI SPARTI A. (2011), "Digitali nativi e didattica della L2", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce, pp. 349-368.

– DI SPARTI A. (2007), "Apprendimento naturale, multimedialità e micro lingue. Media e podcasting nella didattica linguistica", in MAZZOTTA P., SALMON L. (a cura di), *Tradurre le microlinguescientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, UTET, Torino, pp. 86-116.

– DOLCI R. (2011), "L'integrazione della competenza linguistica e digitale", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo, Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce, pp. 369-386.

– FERRARI S. (2008a), *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica dello spagnolo*, ISU, Milano.

– FERRARI S. (2008b), "Il blog di classe e la webquest nella didattica dello spagnolo. Un accesso significativo e protetto ad Internet", in *SeLM*, XLVI, 1, 4-5 2008.

– FERRARI S. (2012a), *Le tecnologie digitali per l'educazione linguistica*, EDUCatt, Milano.

– FERRARI S. (2012b), "Gemellaggi virtuali per l'apprendimento delle lingue: eTwinning e eTandem", in *SeLM*, L, 1-3 2012, pp. 4-10.

– FERRARI S. (2012c), "I social network per l'interazione linguistica e l'autoapprendimento delle lingue", in *LEND*, aprile 2012, pp. 28-36.

– FINI A., CICOGNINI M.E.(a cura di) (2009), *Web 2.0 e social networking; nuovi paradigmi di formazione*, Erickson, Torino.

– LO CASCIO V. (2007), "Il lessico nell'era digitale", in LO CASCIO V. (a cura di), *Parole in rete. Teorie e apprendimento dell'era digitale*, UTET, Torino, pp. 3-44.

– MEZZADRI M. (2011), "Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella nuova formazione iniziale degli insegnanti di lingue", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Studi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa, Lecce, pp. 453-468.

– NARDON-SCHMID E., CIPRIANO S. (2010), "Il WebQuest come utile modello didattico per la storia e cultura in lingua straniera: l'esempio della cultura nel Muro di Berlino", in *Nuova secondaria*, giugno, pp. 36-39.

– NISIDA M. (2007), *Imparare lingue straniere online: tutti i social network e le applicazioni web per imparare le lingue gratis*, http://marconisida.com/2007/11/14/imparare-lingue-straniere-online-tutti-i-social-network-e-le-applicazioni-web-per-imparare-le-lingue-gratis/ (ultimo accesso gennaio 2016).

– PEDERZOLI L. (2011), "Apprendere tramite i *mobile devices*", in BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di), *Gli italiani e le lingue straniere*, UTET, Torino, pp. 127-143.

– PIAN A. (2009), *Didattica con il podcasting*, Laterza, Roma-Bari.

– PICHIASS M. (2007) *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e nell'apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.

– PORCELLI G. (2010), "Tecnologie e rapporti interpersonali: la formazione mista o blended", in SALV R. (a cura di), *Dall'aula multimediale all'e-learning*, numero monografico di *R.I.L.A.*, XLII, 1-2, gennaio-aprile, Bulzoni, Roma, pp. 111-119.

– PORCELLI G., DOLCI R. (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET, Torino.

– RIVOLTELLA P.C., FERRARI S. (2010), *A scuola con i media digitali. Problemi, didattiche, strumenti*, Vita e Pensiero, Milano.

– SANTINELLI I., *Nuovi ambienti per la didattica: Second Life e le lingue straniere*, tesi di laurea, Facoltà di lingue e letterature straniere, Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", A.A. 2009/2010, http://www.imparafacile.it/secondlife/2011/06/nuovi-ambienti-per-la-didattica-second-life-e-lingue-straniere/ (ultimo accesso gennaio 2016).

– STRASSER T. (2012), *Mind the App! Inspiring internet tools and activities to engage your students*, Helbling, London.

– TARDI G. (2011), "Bambini, social network e glottodidattica", in *SeLM*, XLIX, 6-7, pp. I-VI.

– VERGARA G. (a cura di) (2004), *Blog per l'apprendimento della lingua e cultura straniera*, http://files.splinder.com/45a8f52813114b11cfb0bd41facb79b8.ppt (ultimo accesso gennaio 2016).

– WATKINS S.C. (2009), *The young and the digital: What the migration to social network sites, games, and anytime, anywhere media means for our future*, Beacon Press, Boston.

Dallo *storytelling* al *drama*

Un percorso di LS attraverso la narrazione e la drammatizzazione di favole

Silvia Fraioli

Abstract

Il presente elaborato propone l'utilizzo dei metodi di *storytelling* e *drama* nell'ambito dell'acquisizione della lingua straniera attraverso la loro sperimentazione in due specifici contesti scolastici. In questo modo è stato attuata un'unità didattica che, a partire dalla comprensione testuale in lingua straniera attraverso lo *storytelling* della favola *Il corvo e la volpe* di Esopo, ha permesso la rielaborazione e la sintesi della storia grazie alla sua drammatizzazione. Dalla prospettiva glottodidattica, lo *storytelling* e il *drama* si pongono come metodologie utili al raggiungimento e allo sviluppo della competenza comunicativa attraverso la creazione di situazioni comunicative spontanee e inserite in un contesto linguistico-situazionale specifico. Nel saggio ci soffermeremo in particolare sui momenti di programmazione, verifica e valutazione del percorso didattico.

1. Introduzione

I metodi *storytelling* e *drama* da subito hanno suscitato il mio interesse in quanto utili per l'acquisizione della lingua straniera; essi infatti fanno leva sulla causa dell'agire umano più potente: il piacere, forma di motivazione che affonda le sue radici nell'emisfero destro del cerebro e che può coinvolgere anche l'emisfero sinistro (Balboni 2011).

Di seguito propongo un'unità didattica basata sulle metodologie suddette in un percorso che va dalla comprensione testuale, attraverso lo *storytelling*, sino alla sua rielaborazione e sintesi, grazie alla sua drammatizzazione; l'approccio comunicativo di tipo umanistico-affettivo funge da comune denominatore dei due metodi. È necessario sottolineare che il *drama* non viene utilizzato come metodo giustapposto allo *storytelling* ma come sua parte integrante: nello specifico, la drammatizzazione si pone come momento di produzione e riflessione sugli elementi linguistici a sintesi della comprensione testuale.

L'unità didattica qui descritta è stata inizialmente proposta in una scuola primaria italiana, finalizzata all'acquisizione della lingua inglese da parte di alunni di lingua madre diversa da quella italiana. In tale complesso contesto linguistico la lingua inglese costituisce quindi la terza lingua per gli studenti. Successivamente ho poi avuto l'occasione di effettuare un tirocinio attraverso il Progetto di Scambio italo-inglese MIUR/TDA (*Training and Development Agency*) presso una scuola primaria di Liverpool, nel Regno Unito, e ho quindi ritenuto opportuno riproporre la medesima unità didattica finalizzata all'acquisizione della lingua spagnola da parte di alunni di lingua madre inglese. In entrambi i contesti il livello della lingua target posseduto dagli studenti corrisponde ad A1 del Quadro Comune di Riferimento Europeo.

L'unità formativa, inoltre, è qui finalizzata all'acquisizione della lingua straniera[1],

1 Lingua straniera: lingua studiata nelle scuole di una certa zona geografica ma che non è parlata dalla società (Balboni 2011).

ma può essere impiegata anche come percorso per l'acquisizione della lingua seconda[2].
L'intervento formativo proposto nei due contesti, differenti dal punto di vista sia geografico sia linguistico, mi ha permesso di effettuare un confronto tra le due realtà e provare l'effettiva efficacia dei due metodi nell'acquisizione della competenza comunicativa, evitando l'insegnamento della LS attraverso situazioni artificiali che si basano su aspetti linguistici slegati da un contesto linguistico-situazionale (Magnani 2002).

© Monkey Business Images/Shutterstock.com, 2016

2. I metodi *storytelling* e *drama*

La metodologia *storytelling* si basa sull'assunto della psicolinguistica che favorisce un'acquisizione della lingua straniera modulata ripercorrendo le tappe dell'acquisizione della lingua materna. Attraverso lo *storytelling* è possibile proporre tali caratteristiche e, a partire da queste, veicolare la comprensione linguistica e testuale. Durante lo *storytelling*, infatti, vengono impiegati la mimica, l'intonazione e le illustrazioni che guidano la comprensione della storia, e quindi della lingua straniera, facendo leva su competenze comunicative comuni anche alla lingua materna. Inoltre, grazie all'interazione tra l'insegnante e gli alunni nella condivisione della storia, viene offerta a questi ultimi un'impalcatura dell'agire linguistico nella lingua straniera che guida l'acquisizione linguistica attraverso un "Sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio" o LASS (Balboni 2011).

Il metodo *drama* permette anzitutto di sviluppare gli aspetti paralinguistici ed extralinguistici che costituiscono una parte fondamentale della competenza comunicativa.
Esso coinvolge infatti sia i fattori verbali che non verbali in una prestazione comunicativa armonica e complessa, sintesi di tali elementi. Basandosi sul modello bruneriano di "Sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio", il *drama* permette, dopo l'analisi testuale, di ripercorrere le fasi del racconto attraverso la loro drammatizzazione. Tale processo, come nell'ambito dell'acquisizione della lingua madre, permette all'alunno non solo di raggiungere una comprensione profonda del testo ripercorrendo in prima persona le sequenze narrative, ma anche di acquisire vocaboli significativi in lingua straniera all'interno di un contesto specifico.
A partire dall'immaginazione favorita dalla narrazione, si giunge all'immedesimazione o *mimesi* determinata dalla drammatizzazione che, attraverso un'immagine o un suono, determina un forte potere evocativo, efficace sia per l'attore che per gli spettatori. Possiamo quindi concludere che l'immedesimazione consiste nel passaggio dell'immaginazione attraverso un profondo processo evocativo.
Inoltre, la narrazione si serve del codice verbale e iconico, mentre la drammatizzazione coniuga i codici verbale e iconico con quello cinestesico, permettendo un approccio olistico alla comunicazione.
Il processo di decodifica e comprensione di un testo implica una complessa attività cognitiva, in particolar modo se in una lingua straniera. Attraverso l'animazione della lettura e successivamente la drammatizzazione, il fruitore viene accompagnato gradualmente alla decodifica e alla comprensione dei testi.
All'interno di tale quadro teorico si pone l'unità didattica, che vede in prima istanza il coinvolgimento dello *storytelling* per veicolare significati e

2 Seconda lingua: lingua parlata in una certa area geografica e studiata a scuola (Balboni 2011).

facilitare l'acquisizione della lingua straniera, ripercorrendo un'esperienza comunicativa fatta dagli allievi anche in lingua materna. Successivamente, la drammatizzazione, ponendosi come attività strettamente connessa allo *storytelling*, permette di personalizzare il linguaggio del testo connotandolo di elementi emotivi e, quindi, significativi che, attraverso l'azione, favoriscono lo sviluppo della competenza comunicativa.

3. Le fasi dell'unità didattica

L'impianto del percorso formativo qui proposto è di tipo induttivo: a partire da un approccio globale ed olistico alla nuova lingua si inducono i suoi meccanismi e le strutture di cui si compone.
In entrambi i contesti geografico-linguistici nei quali il lavoro è stato sperimentato, l'unità presenta la medesima struttura: è composta da singole unità di apprendimento che sono organizzate secondo i principi di direzionalità e della psicologia gestaltica nelle fasi di globalità, analisi, sintesi e riflessione.
La TABELLA 1 mostra la struttura della programmazione dell'unità Didattica.

4. I testi delle storie

Mi sono servita del libro *The Fox and the Crow* (Mackinnon 2007) per lo *storytelling* in lingua inglese per la classe italiana e ho costruito un PowerPoint *ad hoc* per lo *storytelling* in lingua

TABELLA 1 – PROGRAMMAZIONE DELL'UNITÀ DIDATTICA "DALLO *STORYTELLING* AL *DRAMA*".

Fasi psicologico-direzionali	Lezioni	Descrizione
Fase 0: **Emersione preconoscenze**	Lezione 0: *Test delle preconoscenze*	Viene somministrato un test agli alunni per verificare le loro preconoscenze circa i vocaboli della storia.
Fase 1: **Globalità**	Lezione 1: *Storytelling*	Primo *storytelling* (*The Fox and the Crow* e *La zorra y el cuervo*) utilizzando organizzatori anticipati; si presentano nuove parole attraverso le *flashcards*; inoltre, vengono poste domande agli alunni per guidarli alla comprensione del testo.
	Lezione 2: *Retelling*	Viene riproposto lo *storytelling* agli alunni e viene loro consegnato il testo scritto della storia.
Fase 2: **Analisi**	Lezione 3: • *Analisi del testo* • *Costruzione dei costumi* • *Esercizi di drammatizzazione*	Si analizza il testo della storia proposta in modo da permettere la sua comprensione; il testo non viene tradotto letteralmente, ma si forniscono esempi in contesti autentici circa l'utilizzo dei vocaboli. Si inizia la costruzione dei costumi del personaggio da interpretare. La lezione si conclude con attività che introducono all'espressione teatrale.
	Lezione 4: *Analisi del testo*	Si continua l'analisi del testo e delle sue sequenze attraverso diverse attività proposte nel libro dal quale è stata presa la storia o organizzate dall'insegnante.
	Lezione 5: • *Conclusione analisi del testo* • *Esercizi di drammatizzazione* • *Costruzione dei costumi*	Dopo la conclusione dell'analisi della struttura del testo, gli allievi sperimentano l'interpretazione del personaggio scelto. Infine, vengono completati i costumi del proprio personaggio.
Fase 3: **Sintesi e riflessione**	Lezione 6: *Prove in vista della performance*	Gli alunni indossano i costumi costruiti e, grazie all'uso di copioni, si esercitano in coppia nell'interpretazione del proprio personaggio in vista della *performance* che faranno.
	Lezione 7: *Performances e test finale*	Dopo alcune attività per la preparazione teatrale, gli alunni in coppia attuano le loro *performances* di fronte al resto della classe; essi sfruttano la scenografia creata per l'occasione, che ricorda il contesto in cui la storia si svolge. Infine, viene somministrato il test finale.
Fase 4: **Rinforzo e recupero**	Lezione 8: *Restituzione del test finale, rinforzo e recupero*	Si esegue una breve correzione dei test attuando eventuali pratiche di rinforzo e recupero.

spagnola indirizzato alla classe inglese. In entrambi i casi le illustrazioni e le immagini si sono dimostrate una risorsa fondamentale per l'efficacia dello *storytelling*. Di seguito sono riprodotti i due testi impiegati per l'attuazione dell'unità.

THE FOX AND THE CROW

Fox is always hungry. One day, he sees **Crow** with some **cheese**. "I want that **cheese**" **Fox** thinks. He grins at **Crow**. "You're pretty!" "I am!" **Crow** thinks. "What beautiful **feathers**!" **Fox** says. "They are!" **Crow** thinks. "Can you sing too?" he asks. **Crow** nods. She opens her beak. "*CAW!!!*" sings **Crow**. Down falls the **cheese**. **Fox** snaps it up. "That is mine!" cries **Crow**. **Fox** laughs. "Don't always believe people who say nice things" he says. "Sometimes they just want something from you".

(Retold by Mairi Mackinnon)

LA ZORRA Y EL CUERVO

Un **cuervo** negro como el carbón robó un trozo de **queso**. Voló hacia un **árbol** con el **queso** en el pico. Una **zorra** lo vio y quiso haber el **queso**. Miró hacia el **árbol** y dijo: "¡Qué hermoso eres, amigo mío! ¡Tienes **plumas** más bellas que una paloma!" "¡Mmm! ¡Tienes razón!", dijo el **cuervo**. "¿Es tu voz tan dulce como tu forma? En ese caso, eres el rey de los pájaros." Continuaba la **zorra**. El **cuervo** quedó tan contento con estas lisonjas que abrió la boca para demostrar que sabía cantar y dijo: "¡Mi voz es hermosa! ¡Crué! ¡Crué!". El trozo de **queso** se le cayó y la **zorra** se adueñó del **queso**. Luego la **zorra** dijo: "No crees aduladores, siempre quieron algo de ti".

(Tratto da: http://fele.unileon.es/librobuenamor/wp-content/uploads/2011/12/MartaCuevas1.pdf)

5. Competenze, abilità e conoscenze attivate

Le conoscenze, le abilità e le competenze significative a cui l'unità mira vengono riassunte nella TABELLA 2. Nel percorso didattico programmato, è prevista anche una fase iniziale di rilevazione delle preconoscenze, definita *Fase 0*, propedeutica all'unità stessa: impostare il lavoro didattico a partire dalle preconoscenze possedute dagli studenti favorisce la possibilità che queste si pongano come base per la costruzione della nuova conoscenza (Coltri 2005). Poiché la complessa competenza comunicativa non può essere rilevata direttamente attraverso un unico test di verifica, sono state individuate "famiglie di prestazioni" che permettono di delineare il livello conseguito dagli allievi attraverso un processo inferenziale (Cisotto 2005). L'attuazione di prestazioni competenti, infatti, presuppone il possesso di conoscenze dichiarative e conoscenze procedurali alla base della competenza comunicativa.

TABELLA 2 – ARTICOLAZIONE DELLE CONOSCENZE, ABILITÀ E COMPETENZE DELL'UNITÀ "DALLO *STORYTELLING* AL *DRAMA*"

Conoscenze	• Conoscere la struttura della storia • Conoscere i vocaboli del testo • Conoscere la pronuncia dei vocaboli • Conoscere le battute del personaggio da interpretare • Conoscere le differenza tra codice verbale e codici non verbali
Abilità	• Esprimersi con *fluency* • Saper realizzare un *role play* • Esprimersi integrando aspetti verbali e non verbali • Scegliere vocaboli adeguati al testo • Interagire con un interlocutore • Comunicare usando in modo appropriato: – Tono di voce – Enfasi sulle parole – Strutture linguistiche – Pause
Competenze	• Interpretare un testo drammatico • Utilizzare la lingua straniera in un contesto significativo • Usare spontaneamente espressioni in LS

6. La verifica

Le conoscenze e le abilità programmate sono state verificate attraverso un *testing formale*: è stato somministrato un test alle due classi, in questo modo gli alunni erano consapevoli di essere sottoposti a verifica. Tale pratica potrebbe determinare l'attivazione del filtro affettivo, e per questo è stata controbilanciata da un *testing diffuso* che ha permesso di valutare il raggiungimento delle competenze (Balboni 2011) senza che gli allievi fossero consapevoli di essere esaminati. Attraverso i test finali, rispettivamente in LS inglese e in LS spagnola, sono state verificate le conoscenze e le abilità nei seguenti ambiti:

- conoscenza delle parole chiave della storia; è stato presentata agli alunni una attività, presente anche nel test delle preconoscenze, di abbinamento lingua-immagine: la richiesta era collegare il significante, la parola, con il relativo significato, l'immagine;
- individuazione delle macrosequenze testuali e capacità di organizzarle secondo relazioni temporali-causali; nella seconda parte del test, è stata proposta agli studenti una attività di scomposizione e di riordino delle principali sequenze testuali, sequenze utilizzate

precedentemente in fase di analisi del testo per il raggiungimento di un livello più profondo di comprensione;
- conoscenza delle strutture linguistiche e del lessico specifico della storia;

l'ultima attività del test è un completamento: consiste nell'inserire nel testo della storia le parole mancanti poste all'interno di un *word's box*; all'interno di tale *box* inoltre sono stati aggiunti due ulteriori vocaboli che non rientravano nel testo per aumentare la complessità dell'attività; la tecnica utilizzata richiede che lo studente sia in grado di fare una contestualizzazione delle parole a partire dal testo; la complessità dell'attività è stata utilizzata anche per favorire l'emersione e il sostegno delle eccellenze (Balboni 2011).

Le tre attività di testing formale proposto agli alunni italiani per la valutazione delle LS inglese sono riprodotte a pagina 49.
La certificazione della competenza è stata espressa in tre livelli: livello *base*, *intermedio* e *avanzato*, che esprimono "il grado di padronanza" di una certa competenza raggiunta dallo studente (Cisotto 2006).
Per la valutazione delle competenze è stata attuato il *testing diffuso*; tale *testing* permette la raccolta dei dati durante le attività didattiche.
In questo modo gli alunni non provano ansia da prestazione o stress per la consapevolezza di essere valutati e non attivano il filtro affettivo, e l'insegnante può disporre di tempi anche lunghi per l'osservazione e la rilevazione dei dati necessari per la verifica.
Il raggiungimento delle competenze è stato infine verificato anche attraverso le *performances* drammatiche degli alunni.
La drammatizzazione, oltre a costituire un momento di verifica, è servita anche e soprattutto per fissare le espressioni attraverso gli atti comunicativi propedeutici all'interazione autentica, in modo che gli studenti non siano stati "lanciati" direttamente in una comunicazione in LS (Balboni 2011).

7. La valutazione

Il termine "valutazione" si riferisce al processo di apprendimento complessivo dell'alunno che pone in relazione i risultati conseguiti con la sua crescita personale, aggiungendo un momento soggettivo alla verifica oggettiva.
La valutazione permette all'insegnante di individuare i punti di forza e quelli di debolezza del processo di apprendimento degli allievi: per questo, essa permette di calibrare il processo di insegnamento e apprendimento rendendolo efficace.
I dati ottenuti attraverso la verifica delle conoscenze, delle abilità e delle competenze sono stati valutati in base:
- al risultato ottenuto sulla scala decimale;
- alla posizione dello studente rispetto al resto della classe;
- al miglioramento o peggioramento considerando le precedenti verifiche (Balboni 2011).

8. Il rinforzo e il recupero

A completamento del percorso didattico, successivamente alla restituzione del test finale, è stato previsto un momento di rinforzo e recupero riferito a tutta la classe e, nello specifico, rivolto agli studenti con particolari lacune linguistiche; la fase di rinforzo e recupero è stata caratterizzata da momenti di riflessione, nei quali è stato chiesto allo studente di concentrarsi, autonomamente o con l'aiuto dei compagni, su un aspetto linguistico non appreso invitandolo a proporre esempi di utilizzo comunicativo di tale elemento.
Così facendo, attraverso la riflessione, viene favorita l'attivazione del meccanismo di acquisizione linguistica a partire dall'apprendimento consapevole (Balboni 2011).
Infine, questa attività ha permesso agli alunni il rinforzo degli aspetti linguistici e comunicativi presentati dall'unità, ampliando di fatto la fase di sintesi dell'unità.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2011), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nella società complesse*, UTET, Torino.
– BRUNER J. (1978), "The Role of Dialogue in Language Acquisition", in SINCLAIR A., JARVELLA R.J. (eds.), *The Child's Conception of Language*, Springer, Berlin, pp. 63-84.
– CAFFO L. (2010), *Chomsky e Bickerton. Tra psicolinguistica, mito e neuroscienze*, from http://www.neuroscienze.net/?p=1665.
– CISOTTO L. (2005), "Progettare per competenze", in FELISATTI E., AMPLAZ C. (a cura di) *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico*, CLEUP, Padova, pp. 67-81.
– CISOTTO L. (2006), *Didattica del testo: Processi e competenze*, Carocci, Roma.
– COLTRI L. (2005), "Didattica delle preconoscenze", in FELISATTI E., AMPLAZ C. (a cura di) *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico*, CLEUP, Padova, pp. 83-100.
– CUEVAS SERRANO M., *La* Fabula de la Raposa y el Cuervo *en la Literatura Infantil y los Dibujos animados: versiones* da http://fele.unileon.es/librobuenamor/wp-content/uploads/2011/12/MartaCuevas1.pdf (ultimo accesso gennaio 2016).
– MACKINNON M. (2007), *The Fox and the Crow*, Usborne Publishing, London.
– MAGNANI M. (2002), *Il teatro nella glottodidattica: un'esperienza tra teoria e prassi* da http://www.ledonline.it/linguae/allegati/linguae0202magnani.pdf (ultimo accesso gennaio 2016).
– NOFRI C. (2010), *Guida al metodo Glottodrama: Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale*, Novacultur, Roma.

NAME _____ DATE _____ SURNAME _____

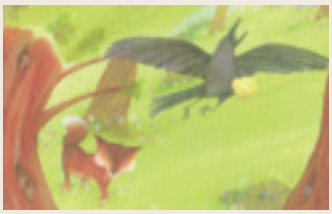
ENGLISH TEST

1. Look and match:

	FOX
	CHEESE
	CROW
	FEATHER
	TREE

2. Put the story in order:

☐ "You are pretty!"



☐ "CAW!"

☐ "That is mine!"

☐ "Can you sing, too?"

☐ "I want that cheese!"

3. Complete the text:

Fox is always hungry.
One day, he sees Crow with some cheese.
"I _____ that cheese" Fox thinks.
He _____ at Crow. "You're _____ !" Fox says.
"I am!" Crow thinks.
"What beautiful feathers!" Fox says.
"They are!" Crow thinks.
"Can you _____ too?" he asks.
Crow nods.
She _____ her beak.
"CAW!!!" sings Crow.
Down _____ the cheese.
Fox _____ it up.
"That is mine!" cries Crow.
Fox _____ .
"Don't always believe _____ who say nice things" he says.
"Sometimes they just want _____ from you".

Words' box					
Pretty	Grins	Want	Laughs	Snaps	Opens
People	Falls	Sing	Something	Doll	Write

Per una didattica del neogreco nella scuola secondaria

Tatiana Bovo

Abstract

L'articolo illustra il progetto *Il greco nelle scuole del Veneto fra antico e futuro*, che mira all'introduzione dell'insegnamento della lingua e cultura neogreca all'interno del percorso di studi classici come sostegno all'apprendimento del greco antico e come opportunità di completezza formativa nello studio della civiltà greca nella sua continuità. I docenti che attuano il progetto si rifanno al panorama scientifico glottodidattico per sviluppare percorsi didattici significativi, che promuovano lo studio della lingua greca in modo "continuo", cioè diacronico, e in modo sincronico, attraverso la comparazione con altre lingue e culture europee, tra cui quella italiana. L'articolo suggerisce inoltre la giusta collocazione dello studio della lingua neogreca all'interno dell'orario scolastico e sottolinea, attraverso esempi concreti, il contributo che tale insegnamento può offrire all'educazione linguistica.

1. Introduzione

In Veneto è attivo da circa quindici anni un progetto di introduzione e sostegno all'insegnamento della lingua e cultura neogreca in alcuni licei del territorio. Tale progetto, dal titolo *Il greco nelle scuole del Veneto fra antico e futuro* (comunemente detto *Greco Continuo*), venne inizialmente avviato in forma sperimentale da alcune personalità accademiche e da alcuni docenti della scuola secondaria che condividevano il desiderio di introdurre il neogreco all'interno del percorso di studi classici, sia come sostegno all'apprendimento del greco antico, sia come opportunità di completezza formativa nello studio della civiltà greca nella sua continuità. Il progetto venne successivamente ampliato, finanziato e strutturato attraverso l'organizzazione in rete di tredici licei coordinati dal "M. Foscarini" di Venezia, in costante collaborazione con le strutture del territorio (come l'ex ANSAS del Veneto), con docenti di madrelingua e con docenti italiani esperti. Il progetto si configura attualmente come un'esperienza "ponte" tra ricerca accademica e didattica scolastica e annovera alcuni riconoscimenti tra cui il *Label Europeo delle Lingue* del 2011. Il progetto ha altresì aperto la strada all'istituzione della classe di concorso per l'abilitazione all'insegnamento della lingua neogreca (AE46), conseguita durante il primo ciclo del Tirocinio Formativo Attivo da tre docenti a Venezia, e durante il secondo ciclo da altri due docenti a Roma.

2. La ricerca applicata alla didattica del neogreco

Soltanto da un decennio in Grecia si è aperto un ampio dibattito scientifico sugli aspetti glottodidattici dell'insegnamento del neogreco, a causa della necessità sempre più urgente di insegnare questa lingua come LS o L2 a stranieri immigrati, a figli di emigrati greci all'estero o a studenti di programmi di studio internazionali. Alla ricerca greca attinge e contribuisce anche un piccolo gruppo di ricercatori e insegnanti formatosi in Italia grazie al progetto del *Greco Continuo*, che da un lato vogliono rifarsi ai più recenti studi glottodidattici, greci e non, per acquisire metodologie, testare tecniche e realizzare strumenti utili all'insegnamento del neogreco come LS; dall'altro

lato questi docenti vogliono anche individuare e sviluppare nuovi percorsi didattici che possano essere significativi all'interno del contesto formativo italiano. L'obiettivo è quello di ampliare la visione del greco moderno come una lingua quasi totalmente slegata dal suo passato e unicamente parlata all'interno degli attuali confini dello stato greco, per porre altresì l'accento su una tradizione linguistica e letteraria secolare, che attraverso elementi di frattura o di continuità si è sviluppata nel tempo, peraltro in parte influenzata anche dalla nostra madrelingua.
Gli stimoli per questo tipo di ricerca provengono dalle istanze educative dell'Unione Europea e dalla specificità del contesto scolastico italiano. Caratterizzato da una lunga tradizione di studi classici, tale contesto richiede infatti la necessità di riflettere sugli obiettivi formativi e sulla progettazione di strumenti e curricoli concreti che promuovano lo studio della lingua greca in modo "continuo", cioè diacronico, e in modo sincronico, attraverso la comparazione con altre lingue e culture europee, tra cui quella italiana. L'insegnamento di una nuova "lingua di Babele" (per richiamarsi all'espressione di Balboni, 2011) nel panorama scolastico italiano non può avvenire senza rigore scientifico e senza strumenti linguistici o didattici adeguati ed è per questo che sulla scia del progetto del *Greco Continuo* sono nate alcune sperimentazioni pubblicate su alcuni siti didattici, come *Innovascuola,* o siti accademici, come il Progetto *Grecolandia* rivolto alla scuola primaria, accanto ad alcune pubblicazioni lessicografiche citate in bibliografia.

3. Quale posto per il neogreco nella scuola secondaria?

A seconda del tipo di scuola e delle risorse disponibili, l'insegnamento del neogreco durante l'orario scolastico avviene in diverse modalità:

- all'interno di **corsi curricolari**, che possono variare solitamente dalle 10 alle 36 ore, svolti dal docente di neogreco in compresenza con i docenti di greco antico, italiano, storia e geografia. All'interno di tali percorsi didattici gli alunni imparano alcune formule basilari per interagire in neogreco e ampliano le loro prospettive sulla storia, la geopolitica, la cultura e l'evoluzione della lingua greca;
- all'interno di **corsi extracurricolari**, finora della durata massima di 30 ore e svolti in orario pomeridiano. Tali corsi, previsti anche in alcuni licei Scientifici e delle Scienze Umane, sono finalizzati allo sviluppo di una competenza linguistica minima in lingua neogreca e fungono da supporto a iniziative formative per i docenti, alla preparazione linguistica di alunni prossimi a un viaggio d'istruzione in Grecia o alla partecipazione a stage di orientamento professionale presso siti archeologici greci, come avviene nel caso del progetto europeo *ArchaeoSchool for the future: a sustainability approach* (partenariato strategico dell'azione chiave 2 del programma Comenius, anno 2015), che coinvolge due licei della città di Verona;
- come **ampliamento dell'offerta formativa** scolastica[1]: in un liceo classico della rete è stata inserita nel corso del ginnasio e della prima liceo un'ora settimanale di lingua neogreca in orario curriculare durante il secondo semestre. Questo "precedente" sarebbe potenzialmente estendibile per tutta la durata del percorso quinquennale, al termine del quale potrebbe essere previsto il conseguimento della certificazione linguistica di livello A1-A2 e uno scambio culturale con un'altra scuola greca. Il progetto è ambizioso, ma rivela quale potrebbe essere la collocazione più adatta per la lingua neogreca nella scuola secondaria: il numero di ore, seppur ridotto e comunque aumentabile a due ore settimanali, garantisce la continuità quinquennale dell'apprendimento di una seconda lingua straniera al liceo classico, dove da sempre lo spazio per le lingue straniere risulta penalizzato.

> lo studio del neogreco nel liceo classico migliora le competenze degli studenti in greco antico

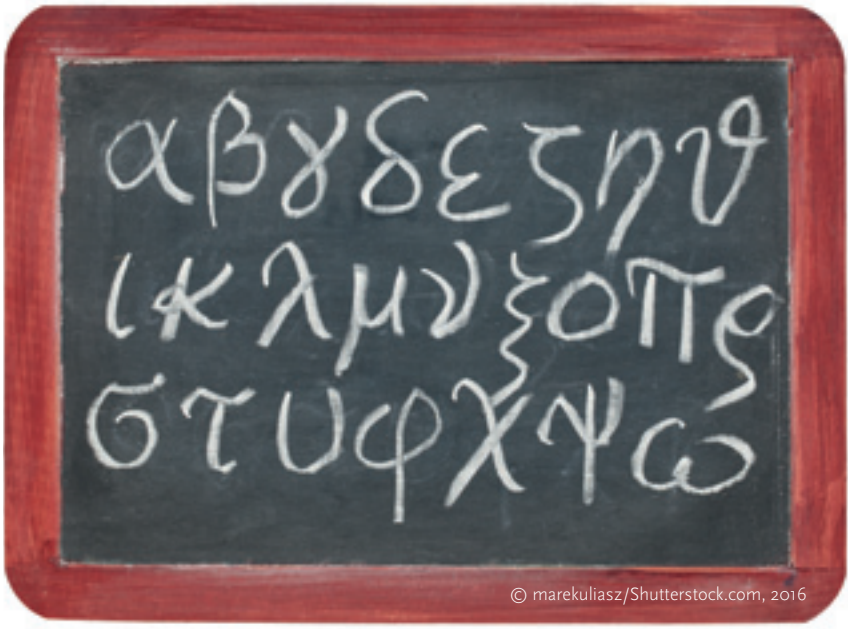
4. Il neogreco al liceo classico e l'Educazione Linguistica

Centrando il focus sul liceo classico, lo studio del neogreco appare particolarmente auspicabile sotto diversi punti di vista. Esso rende possibile l'apprendimento di una seconda

1 In base all'art. 10 del Regolamento dei Licei, approvato il 4 febbraio 2010 nell'ambito dell'attuazione della Riforma dell'Istruzione (leggi 133 e 169/2008).

lingua straniera senza sottrarre molto tempo e senza snaturare l'impianto di studi classici: gli alunni infatti sono spesso "falsi principianti" di neogreco, poiché le nuove conoscenze linguistiche si innestano sulle conoscenze parallele di greco antico, consentendo loro di raggiungere buoni risultati in poco tempo. Lo studio del neogreco integra la loro Educazione Linguistica rimanendo nel solco del loro indirizzo di studi, ma aumentando nello stesso tempo la base dell'*iceberg*, per rimandare alla nota immagine di Cummins. Favorisce inoltre la curiosità per la conoscenza di una lingua meno conosciuta, esplorabile non unicamente per fini professionali e sostiene almeno l'approccio, se non l'apprendimento, a una delle 24 lingue ufficiali dell'UE, che da anni, attraverso le raccomandazioni della Commissione, sostiene le iniziative degli Stati membri volte a promuovere il multilinguismo, considerato una delle 8 competenze chiave per la cittadinanza attiva. Inoltre, il neogreco sostiene gli alunni nell'apprendimento del greco classico:

- a livello motivazionale, poiché i ragazzi percepiscono come "viva" una lingua che normalmente sono abituati a considerare come "morta", difficile, relegata allo studio grammaticale, mnemonico e alla pratica traduttiva;
- a livello linguistico, poiché come lingua moderna consente di sviluppare tutte e quattro le abilità linguistiche e non solo quelle passive o quella integrata della traduzione. Ad esempio, grazie alla significativa vicinanza lessicale tra la lingua antica e moderna, l'uso di molti termini attraverso l'esercizio delle abilità produttive consente un'interiorizzazione dei vocaboli più consapevole e più proficua rispetto alle lunghe liste lessicali da imparare a memoria. Tale opportunità consente ai ragazzi un approccio globale ai testi antichi più diretto e meno ansioso, poiché la padronanza lessicale aiuta maggiormente a "domare" il testo e diminuisce l'uso continuo del dizionario, che diventa sempre più uno strumento di verifica delle ipotesi fatte e sempre meno uno strumento in cui cercare soluzioni in mancanza di idee. Inoltre, poiché il greco è una lingua che nel corso dei secoli ha mantenuto, pur semplificandolo, il proprio tessuto grammaticale, l'uso attivo della lingua moderna, il *saper fare* con la lingua, consente ai ragazzi di interiorizzare meglio alcune strutture morfo-sintattiche presenti anche nel greco antico. Basta imparare il classico imperativo esortativo *'Ελα* ['Ela], ("dai!" oppure "vieni!", il corrispettivo dell'inglese *come on!*) per non dimenticare le diverse radici del verbo politematico *έρχομαι*, uno dei tanti verbi irregolari che "affligge" gli studenti sui banchi del ginnasio.



© marekuliasz/Shutterstock.com, 2016

5. Gli approcci metodologici alla base dell'insegnamento del neogreco

Dal punto di vista metodologico, i docenti cercano di adottare, parallelamente all'azione didattica, un approccio storico-culturale che possa fornire agli alunni la possibilità di imparare il greco di oggi all'interno di un orizzonte di continuità linguistico-culturale con il greco antico e il mondo classico in generale. Si tenta dunque di andare oltre la sola prospettiva "classica" attraverso dei percorsi di approfondimento diacronici in senso linguistico e, ove possibile, anche letterario, che possano portarli a scoprire cosa è accaduto anche dopo l'età ellenistica, ovvero durante l'epoca bizantina, moderna e contemporanea. Uno studio "diacronico" della lingua

che consenta agli alunni di interpretare anche la realtà contemporanea, sviluppando in loro una competenza linguistica unita a una capacità di analisi critica nei confronti di una delle due civiltà alle origini della cultura europea.
Il neogreco però non è solo il discendente legittimo del greco classico e dei marmi del Partenone, ma anche la lingua di un Paese la cui storia è stata segnata dal contatto con altre lingue e altri popoli, non ultimo il popolo veneto, le cui tracce sono visibili nella lingua, nell'architettura, nell'arte e nella letteratura. Questa prospettiva sincronica non viene tralasciata durante le ore di insegnamento e non si configura unicamente come uno "sfizio" formativo di alcuni licei, ma risponde a bisogni profondi della scuola di oggi: far conoscere ai ragazzi la lingua greca come storia di "contaminazioni" linguistico-culturali che coinvolgono in prima linea anche il nostro Paese e il nostro territorio li aiuta non solo a scoprire più profondamente le loro radici culturali, ma soprattutto li aiuta a sviluppare maggiormente la loro competenza interculturale.
Ad esempio: durante il primo anno gli alunni si divertono a imparare che il corrispondente greco termine "sedia" è *καρέκλα* [karèkla], vocabolo simile al termine dialettale veneto "caregha". Negli anni successivi però scoprono che non sono stati i veneziani in prima battuta a "prestare" il termine "karèkla" ai Greci, poiché il termine veneto "caregha" deriva dal latino "cathedra" che a sua volta viene dal greco antico *κάθεδρα* [kathedra]. Si tratta di un prestito linguistico riconducibile ai cosiddetti *cavalli di ritorno*, ma attraverso questo piccolo esempio gli alunni hanno l'opportunità di fare un'esperienza linguistica diversa dalle solite spiegazioni seminariali, scoprendo le tracce delle contaminazioni linguistiche di diversi Paesi, le cui culture di riferimento non vengono più percepite come dei blocchi monolitici e immutabili, bensì come realtà dinamiche e aperte.
Agli stimoli linguistici possono essere affiancati anche percorsi letterari e artistici che palesino ulteriormente questo legame greco-italiano: si pensi ad esempio a un viaggio di istruzione che accompagni gli alunni nei luoghi greco-bizantini di Venezia, o alla possibilità di riconoscere l'influenza di autori e generi italiani all'interno della letteratura cretese o ancora, senza andare troppo indietro nel tempo, la possibilità di rintracciare elementi comuni o differenze fra i personaggi letterari di autori contemporanei come Andrea Camilleri e Petros Markaris.
Infine, basti pensare ad altri luoghi della penisola in cui il contatto fra greco e italiano è stato o è tuttora evidente, come in Sicilia, in Puglia, in Calabria, e si potrà facilmente immaginare il potenziale formativo a disposizione dei nostri alunni. Noi docenti abbiamo la responsabilità di stimolare in loro un pensiero critico e lontano dai luoghi comuni, attualmente rivolti in larga parte proprio al popolo greco e alimentati da una realtà quotidiana attraversata da una crisi economica sempre più difficile, ma anche da una crisi sociale e culturale sempre più profonda.

Bibliografia

– AA.VV. (2013), *Dizionario greco moderno-italiano, italiano-greco moderno*, Zanichelli, Bologna [alla revisione hanno contribuito due docenti direttamente coinvolte nel progetto *Greco Continuo*].
– BALBONI P.E. (2011), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino [i docenti di neogreco nelle scuole venete si rifanno ampiamente alla didattica umanistico-affettiva proposta dalla scuola veneziana].
– BALDASSARRA D., SERGIO G. (a cura di) (2013), *Progetto "Antica Messene". Venezia, la Grecia e l'Oriente tra presente e memoria del passato*, CIERRE Grafica, Verona.
– BOVO T. (a.a. 2009-2010), *'Greco continuo' e 'Grecolandia' a Babele: nuovi percorsi linguistico-didattici per la scuola italiana*, Tesi di laurea specialistica in Lingue straniere per la Comunicazione internazionale, Università Ca' Foscari, Venezia.
– CAPEL BADINO R. (2014), *La didattica del neogreco al Liceo classico*, Portale "Media Classica", Loescher, Torino.
– CARPINATO C., BOVO T., LIOSATOU E. (2015), "Παραδείγματα διδασκαλίας νεοελληνικής γλώσσας στα λύκεια του Βένετου", in AA.VV., *Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; ιστορικές- συγκριτικές προσεγγίσεις*, University Press, Patrasso, pp. 12-33.
– CARPINATO C., TRIBULATO O. (a cura di) (2014), *Storia e storie della lingua greca*, Ca' Foscari digital publishing, Venezia.
– CARPINATO C., BOVO T., GALANI E. (2012), "Τα βενετζιάνικα ελληνικά παρόν και μέλλον", in AA.VV., *Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση/Greek Language and Education*, University Press, Patrasso, pp. 27-39.
– CARPINATO C. (2003), "Dove, come e perché studiare neogreco in Italia", in *Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi*, Associazione Giuseppe Acerbi, Castel Goffredo, pp. 93-96.
– DE VECCHI C. *et al.* (a cura di) (2008), *Greci e Veneti: sulle tracce di una vicenda comune*, Fondazione Cassamarca, Trevi.
– KOLONIA A., PERI M. (2008), *Greco antico, neogreco e italiano. Dizionario dei prestiti e dei parallelismi*, Zanichelli, Bologna [pubblicazione lessicografica utile in classe per gli approfondimenti etimologici che portano alla luce i legami linguistici fra greco antico, greco moderno, italiano e veneziano].
– PREO A. (a.a. 2007-2008), *La didattica del neogreco in Veneto*, Tesi di laurea triennale in Lingue e Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari, Venezia.

Insegnare neogreco con il supporto del greco classico

Un esempio di percorso didattico

Eugenia Liosatou

Abstract

L'insegnamento del neogreco come lingua straniera nella scuola secondaria si configura da un lato come una sfida che costringe i docenti ad affrontare molti aspetti tecnici, dall'altro come una risorsa per gli allievi legata all'attivazione di meccanismi di approfondimento culturale, che si innesca in particolar modo attraverso l'analisi etimologica e il confronto storico-linguistico.
Nell'ambito del Tirocinio Formativo Attivo (TFA) della classe di concorso AE46 si è cercato di far conoscere la lingua greca attraverso il canale della letteratura, mettendo in relazione i testi letterari antichi e moderni e approfittando della presenza di una pluralità di argomenti, che consentono uno studio in parallelo e offrono spunti di riflessione sull'interrelazione fra la lingua antica e quella moderna. Dal momento che nella programmazione formativa dei licei classici il contatto con il mondo classico migliora le capacità di analisi e di elaborazione del pensiero, è parso a noi docenti altresì importante far scoprire agli allievi la ricchezza delle tematiche presenti nei testi antichi attraverso i loro legami storico-letterari diacronici.
Di seguito è quindi presentato un percorso didattico sperimentato durante il tirocinio previsto dal TFA.

1. Introduzione

Alcuni licei classici del Veneto che partecipano al progetto *Il greco tra antico e futuro*[1] accolgono docenti di lingua neogreca nell'ambito di corsi curricolari ed extra-curricolari. Gli obiettivi formativi che tali docenti devono cercare di far raggiungere agli allievi sono i seguenti:

- conoscere e valutare i lineamenti storico-linguistici del greco volgare;
- saper interpretare i fenomeni dell'evoluzione linguistica e storico-letteraria;
- saper inquadrare la produzione letteraria e la "questione" della lingua greca (ovvero la co-esistenza nel tessuto linguistico di un greco dotto o "katharevusa" accanto a un greco popolare "dimothikì");
- saper presentare dei temi storici o storico-linguistici attraverso un inquadramento geografico o geo-politico.

Si può notare come gli obiettivi formativi del docente di neogreco possano aprire percorsi didattici che coinvolgano i colleghi di altre discipline (greco antico, storia, geografia, arte, italiano) e all'utilizzo di mezzi tecnologici tramite un approccio *cross-curricolare* (Mathison, Freeman 1997:13).

Ci soffermiamo di seguito sull'ambito di indagine linguistico-letteraria, i cui contenuti essenziali rimandano a questioni relative alle origini della letteratura neogreca, al significato dell'aggettivo "neogreco", alle valenze ideologiche e storiche della sua evoluzione, alle differenze fra il cosiddetto "greco antico" e "greco moderno" e alla poesia nella tradizione greca con lettura, analisi e commento di testi letterari. Esaminiamo quindi lo sviluppo di un'unità di apprendimento incentrata su tale obiettivo formativo e presentata in classe durante il tirocinio previsto nell'ambito del TFA.

1 Il progetto, vincitore di Label Europeo Lingue 2011, nasce nel 1998 e comincia a concretizzarsi già in occasione dell'Anno Europeo delle Lingue (2000). Per ulteriore approfondimento sulla storia del progetto e sull'interesse degli studenti italiani per la lingua neogreca si vedano i saggi di CARPINATO citati in bibliografia (2002, 2006, 2008, 2014) e BOVO T. (a.a. 2009-2010), *"Greco continuo" e "Grecolandia" a Babele: nuovi percorsi linguistico-didattici per la scuola italiana*, Tesi di laurea specialistica in Lingue straniere per la Comunicazione internazionale, Università Ca' Foscari, Venezia.

2. Tema dell'UdA

La poesia di Kavafis intitolata *I cavalli di Achille* (Kavafis 1992: 20-21) è un esempio di continuità tra greco antico e moderno. Il tema del pianto dei due cavalli immortali di Achille in seguito alla morte di Patroclo viene trattato nell'Iliade di Omero; poiché Kavafis nel suo componimento ne parla, cerchiamo in classe lo spunto per collegare il testo antico e la poesia dell'autore moderno. Si è deciso di impostare un percorso didattico articolato in un'unità di apprendimento della durata di 4 ore (di 45' ciascuna) per alunni di competenza linguistica B1 e volto a sviluppare i seguenti obiettivi didattici:

- saper riflettere sull'argomento trattato nella poesia;
- conoscere Kavafis come uno fra i più importanti poeti della letteratura neogreca;
- riflettere sulla persistenza nell'immaginario moderno del mito greco, fonte di continua di ispirazione e riletture poetiche:
- presentare dei temi storici attraverso anche un inquadramento geografico (es. Alessandria d'Egitto, Costantinopoli);
- conoscenza di grammatica e di sintassi del greco antico;
- saper riconoscere le differenze morfologiche della lingua greca antica e moderna;

gli obiettivi didattici di neogreco possono essere inseriti in percorsi interdisciplinari in un'ottica cross-curricolare

- conoscere regole grammaticali fondamentali di greco antico e lessico di base;
- sapere rielaborare il lessico: l'etimologia dei termini greci (greco antico, neogreco e italiano);
- conoscenza della letteratura greca antica inerente l'opera omerica (soprattutto i versi che trattano il tema dei cavalli di Achille, *Iliade*, Libro XIX, 369-424, XXIII, 276-285);
- utilizzare le 4 abilità linguistiche (comprensione e produzione orale e scritta);
- apprendere alcuni vocaboli in lingua neogreca;
- valutare l'importanza del rapporto della cultura greca con il suo territorio e con il fenomeno della diaspora nelle varie manifestazioni;
- capire dove e come si sono svolti alcuni grandi fenomeni della storia greca, al fine di ricollegare le conoscenze e sfruttare le informazioni già eventualmente possedute.

3. Fasi dell'UdA

1. Nella prima fase di globalità (45 minuti) le domande di comprensione inerenti la mitologia, utilizzando eventualmente un *Brainstorming* (la guerra di Troia, il ruolo degli dei dell'Olimpo ecc.), sono fondamentali per richiamare il carattere diacronico di questa poesia. Viene letto in seguito ad alta voce agli alunni la traduzione moderna di un brano dell'*Iliade* di Omero (vv. 276-285). Vengono scritte alla lavagna le parole-chiave del brano e viene chiesto ai ragazzi di indovinare di quale brano possa trattarsi. Dopo l'ascolto e la distribuzione del testo in fotocopia chiediamo loro di leggere, tradurre e rispondere ad alcune domande di comprensione. Con due attività linguistiche esaminiamo la grammatica e l'etimologia della lingua aiutando gli studenti a percepire la funzione della lingua greca nel suo aspetto diacronico e a distinguere il livello denotativo e connotativo nel messaggio linguistico (ad es., completare con la corretta forma degli aggettivi: a. ξακουστός καλόκαρδος ἡνίοχος: ἀκούω, καλός + καρδιά, ἡνίαι + ἔχω; b. ἀθάνατα μονόνυχα ἄλογα: ἄ privativo + θάνατος, μόνος + ὄνυξ, ἄ + λόγος).

Franco Montanari

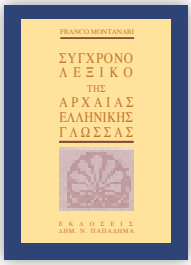
GI, VOCABOLARIO DELLA LINGUA GRECA

3ª EDIZIONE

Il riconoscimento dell'alto valore scientifico del **GI, Vocabolario della linga greca di Franco Montanari** e il suo prestigio anche in ambito internazionale hanno avuto conferma in una straordinaria operazione editoriale: la traduzione in greco moderno, in inglese e in tedesco dell'opera con il contributo di importanti editori in ambito accademico e di qualificati team di studiosi.

Franco Montanari

ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΛΕΞΙΚΟ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ



a cura di Antonios Rengakos, Aimilios D. Mauroudes Ed. Papadimas, 2014

La versione in **greco moderno** è stata coordinata dal prof. Antonios Rengakos dell'Università "Aristotele" di Salonicco ed è pubblicata e commercializzata dall'editore D. N. Papadimas.

2. Nella seconda fase vengono presentati gli stessi versi, presi questa volta dal testo omerico originale, ovvero in greco antico, allo scopo di far fare agli alunni una comparazione dei due brani e successivamente di far collegar loro la mitologia con la storia della lingua. Gli alunni sono divisi in gruppi e viene chiesto a ogni gruppo di lavorare su una singola strofa cercando le parole simili nelle due lingue. In tal modo essi realizzeranno che studiando la lingua antica hanno già acquisito una base per imparare quella moderna. A questo punto spieghiamo alcune caratteristiche di base della lingua omerica per arrivare alla questione della lingua greca e alla suddivisione tra "dhimotiki" e "katharevousa". L'unità si conclude con la ricapitolazione dei capisaldi principali, per poi passare alla prossima fase.
3. Nella terza fase dell'unità didattica cerchiamo di collegare la letteratura neogreca con quella antica tramite un esempio artistico, quale l'opera *I cavalli di Achille* di Giorgio de Chirico, autore simbolo della ripresa di temi classici in chiave moderna. L'opera ci porta direttamente all'omonima poesia di Kavafis. Con la lettura della poesia si ritorna al tema della mitologia, per aiutare gli alunni riflettere sulla natura mortale e immortale degli eroi omerici. Segue un'attività linguistica che richiede la trasformazione morfologica dei verbi antichi in greco moderno e aiuta a percepire il percorso evolutivo della lingua greca, con continui raffronti con le varie fasi del greco (ad es. *λυποῦμαι* [gr. antico] – *λυπάμαι* [gr. moderno], *ἐμπλέκω* – *πλέκω*, *ἄρχω* – *αρχίζω*). Durante l'ultima fase dell'unità si offre agli alunni la possibilità di esercitare l'abilità di comprensione orale della lingua. Si propone la visione di un video dedicato a Kavafis con poesie e fotografie legate alla vita del poeta (http://www.youtube.com/watch?v=UPlmaTjDnqo). Il video è accompagnato dalla canzone *Alessandria*, cantata da Giannis Kotsiras e composta da Evanthia Reboutsika, che rimanda al suo luogo di nascita. La tematica del video riguarda la competizione letteraria tra Kavafis e Kostis Palamàs, poeta della capitale ateniese per eccellenza, e ci aiuta a collocare la poesia dell'autore alessandrino nel suo contesto storico-culturale. Dopo il riepilogo segue la consegna dei compiti per casa, che prevede una produzione scritta libera su due temi a scelta, il primo relativo a quale fra i due poeti ha colpito maggiormente l'attenzione dell'allievo, e il secondo relativo alla riscrittura di un mito greco. Tale compito è collegato alla produzione scritta e all'uso delle conoscenze lessicali acquisite in classe durante la lezione. Infine è chiesta la compilazione di un questionario per valutare i punti forti e i punti migliorabili del percorso didattico proposto.

Omero, *Iliade*, I. Libro XXIII, vv. 276-285

Traduzione in neogreco di Δημήτρης Αρμάος

Γιατί ξέρετε, Αχαιοί, πόσο τα δικά μου τ'άλογα είναι καλύτερα-
γιατί είναι **αθάνατα**: ο **Ποσειδών** τα χάρισε ο ίδιος
στον **πατέρα** μου τον **Πηλέα**, ο οποίος τα χάρισε σ'εμένα.
Εγώ όμως **μένω** εδώ και τα **μονόνυχα** άλογά μου,
γιατί έχασαν έναν τόσο ξακουστό και τόσο καλόκαρδο **ηνίοχο**,
που πολλές φορές **υγρό λάδι**,
στις **χαίτες** περιέχυσε, όταν τα έλουζε με καθαρό νερό.
Και τα δυό τους τώρα στέκουν ακίνητα και **πενθούν**
κι οι **χαίτες** τους κρέμονται καταγής,
κι εκείνα έχουνε την καρδιά τους ματωμένη.

Testo antico

ἴστε γὰρ **'Αχαιοὶ** ὅσσον ἐμοὶ ἀρετῇ περιβάλλετον ἵπποι·
ἀθάνατοί τε γάρ εἰσι, **Ποσειδάων** δὲ πόρ' αὐτοὺς
πατρὶ ἐμῷ **Πηλῆϊ**, ὅ δ' αὖτ' ἐμοὶ ἐγγυάλιξεν.
ἀλλ' ἤτοι μὲν **ἐγὼ μενέω** καὶ **μώνυχες** ἵπποι·
τοίου γὰρ κλέος ἐσθλὸν ἀπώλεσαν **ἡνιόχοιο**
ἠπίου, ὅς σφωϊν μάλα πολλάκις **ὑγρὸν** ἔλαιον
χαιτάων κατέχευε λοέσσας ὕδατι λευκῷ.
τὸν τώ γ' ἑσταότες **πενθείετον**, οὔδεϊ δέ σφι
χαῖται ἐρηρέδαται, τὼ δ' ἕστατον ἀχνυμένω κῆρ.

La poesia di Kavafis – Κωνσταντίνος Π. Καβάφης (1897)

Τα άλογα του Αχιλλέως

Τὸν Πάτροκλο σὰν **εἶδαν** σκοτωμένο,
ποὺ ἦταν τόσο ἀνδρεῖος, καὶ δυνατός, καὶ νέος,
ἄρχισαν τ' ἄλογα νὰ κλαῖνε τοῦ Αχιλλέως·
ἡ φύσις των ἡ ἀθάνατη ἀγανακτοῦσε
γιὰ τοῦ θανάτου αὐτὸ τὸ ἔργον ποὺ θωροῦσε.
Τίναζαν τὰ κεφάλια των
καὶ τὲς μακρυὲς χαῖτες κουνοῦσαν,
τὴν γῆ χτυποῦσαν μὲ τὰ πόδια, καὶ θρηνοῦσαν
τὸν Πάτροκλο ποὺ **ἐνοιώθανε** ἄψυχο -ἀφανισμένο-
μιὰ σάρκα τώρα ποταπὴ -τὸ πνεῦμα του χαμένο-
ἀνυπεράσπιστο –χωρὶς πνοὴ-
εἰς τὸ μεγάλο Τίποτε ἐπιστραμένο ἀπ› τὴν ζωή.
Τὰ δάκρυα **εἶδε** ὁ Ζεὺς τῶν ἀθανάτων
ἀλόγων καὶ **λυπήθη**. «Στοῦ Πηλέως τὸν γάμο»
εἶπε «δὲν ἔπρεπ› ἔτσι ἄσκεπτα νὰ κάμω·
καλύτερα νὰ μὴν σᾶς δίναμε ἄλογά μου
δυστυχισμένα! Τί γυρεύατ› ἐκεῖ χάμου
στὴν ἄθλια ἀνθρωπότητα
ποὖναι τὸ παίγνιον τῆς μοίρας,
Σεῖς ποὺ οὐδὲ ὁ θάνατος φυλάγει, οὐδὲ τὸ γῆρας
πρόσκαιρες συμφορὲς σᾶς τυραννοῦν.
Στὰ βάσανά των σᾶς **ἔμπλεξαν** οἱ ἄνθρωποι».
- Ὅμως τὰ δάκρυά των
γιὰ τοῦ θανάτου τὴν παντοτεινὴ
τὴν συμφορὰν **ἐχύνανε** τὰ δυὸ τὰ ζῶα τὰ εὐγενῆ.

I cavalli di Achille

Come videro Patroclo ucciso,
lui così coraggioso e giovane e forte,
i cavalli di Achille piansero:
la loro natura immortale s›indignava
per quel disastro di morte davanti ai suoi occhi.
Scrollavano la testa
e agitavano le lunghe criniere,
battevano la terra con gli zoccoli e piangevano
Patroclo che sentivano senza vita – annientato –
corpo ormai vano – partito il suo spirito –
indifeso – senza più respiro –
restituito dalla vita al grande Nulla.
Zeus vide le lacrime dei cavalli
immortali e si commosse. «Alle nozze di Pelèo»
disse «non dovevo agire con tanta leggerezza;
meglio avrei fatto a non darvi in dono,
miei cavalli infelici! Che ci facevate voi laggiù
tra i miseri mortali
non altro che un trastullo della sorte.
Voi che né morte sfiora né vecchiaia,
precarie sventure vi rendono afflitti
Coinvolti dagli uomini nei loro tormenti».
– Ma le loro lacrime
per la sventura eterna della morte
versavano i due nobili animali

Bibliografia

– ΑΡΜΑΟΣ Δ. (a cura di) (2003³), *Ομήρου Ιλιάδα. Μεταγραφή σε Πεζό Λόγο (1932)*, Maistros, Atene.
– BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
– CARPINATO C. (2002), "Dove, come e perché studiare neogreco in Italia", in *Quaderni del Premio Letterario Giuseppe Acerbi, 10ª edizione Grecia*, Ελλάς, 3, pp. 93-96.
– CARPINATO C. (2006), "Introduzione", in *Greci e Veneti: sulle tracce di una vicenda comune*, Convegno internazionale (Casa dei Carraresi, Treviso), Fondazione Cassamarca, Treviso, pp. 15-20.
– CARPINATO C. (2008), "Πού, πώς και γιατί μαθαίνουν οι Ιταλοί Ελληνικά (και Νέα Ελληνικά)", in *Πρακτικά Α΄ Παγκόσμιο Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών* (Αθήνα 3-5 Ιούλιος 2008): Ελλάδα στον κόσμο, Atene, pp. 236-238.
– CARPINATO C., TRIBULATO O. (a cura di) (2014), *Storia e storie della lingua greca*, Ca' Foscari digital publishing, Venezia.
– COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
– COONAN C.M. (a cura di) (2004), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Cafoscarina, Venezia.
– GUIDORIZZI G. (2000), *Il mondo letterario greco. Storia, civiltà, testi*, vol. I. *L'età arcaica*, Einaudi Scuola, Milano.
– KAVAFIS C. (1992), *Settantacinque poesie*, Einaudi, Torino.
– MATHISON S., FREEMAN M. (1997), "The Logic of Interdisciplinary Studies", ERIC Document, ED418434, in http://www.albany.edu/cela/reports/mathisonlogic12004.pdf.
– PADUANO G. (a cura di) (2007), *Iliade di Omero*, Mondadori, Milano.
– SERRAGIOTTO G. (2003), *CLIL. Apprendere una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra Edizioni, Perugia.
– SERRAGIOTTO G. (2004), "La valutazione nel CLIL: format e griglie", in COONAN C.M. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Cafoscarina, Venezia, pp. 213-220.

Dalle sezioni: resoconto delle iniziative di formazione ANILS degli ultimi mesi

Clara Vella – Maria Teresa Maurichi
ANILS, Firenze e Cagliari

1. Seminario di formazione: "Il mito nella letteratura europea"

Clara Vella
ANILS Firenze

Lunedì 30 novembre si è svolto a Firenze, nella sala dei Miti del prestigioso Palazzo Rinuccini, sede del Liceo Machiavelli-Capponi, il seminario ANILS sul tema "Il Mito nella letteratura europea".

Gli affreschi della sala dei Miti hanno fatto da sfondo al tema del seminario, che ha coinvolto diverse letterature europee. Dopo il saluto della dirigente del Liceo, chi scrive ha illustrato gli aspetti più significativi del mito, archetipo di ogni civiltà, sottolineando come costituisca il fondamento morale e religioso su cui poggia la struttura dei popoli. La lunga storia di popoli quali gli Egizi i, Greci, i Romani, hanno trovato precisi punti di riferimento in esso.
Di seguito le approfondite relazioni di Marco Lombardi e di Salomé Garcia Vuelta, che hanno sviluppato il mito di Don Giovanni nella letteratura francese e spagnola. Un esauriente discorso su *Wasserfrau nella letteratura moderna tedesca* viene presentato da Rita Svandrlik.
Aldo Celli ha proposto un'interessante excursus su *Mito, mitopoiesi, intertestualità: T.S. Eliot.*
Giordano dell'Armellina ha svolto un'ampia relazione su *Il ritorno dell'eroe nella ballata popolare europea*; il professore si è anche esibito accompagnato dalla chitarra cantando e suonando vecchie ballate popolari inglesi – esibizione apprezzata da studenti e docenti che hanno finito per accompagnare l'esecuzione, che in tal modo è diventata un momento corale.

Il tempo a disposizione è trascorso velocemente, e il seminario si è concluso con l'appuntamento per un prossimo incontro sempre sul tema del mito, nel quale anche chi non è riuscito a presentare il proprio contributo troverà spazio.

le sezioni ANILS organizzano numerose iniziative di formazione linguistica e letteraria

2. La classe rovesciata e la prospettiva ribaltata dell'apprendimento: seminario a Cagliari

Maria Teresa Maurichi
ANILS Cagliari

L'incontro dedicato a *La classe rovesciata nella didattica delle lingue*, tenuto per l'ANILS di Cagliari dal prof. Attilio Galimberti lo scorso 14 novembre, ha suscitato grande curiosità e riscontrato notevole interesse. Numerosi docenti e futuri docenti di diverse discipline hanno partecipato all'incontro, attratti dall'aspettativa di apprendere nuove strategie e tecniche operative per incentivare la motivazione e ottimizzare l'apprendimento degli alunni, da sperimentare nelle loro classi.
Attilio Galimberti, noto esperto nella didattica della *flipped classroom*, è docente di lingua inglese presso la scuola secondaria ISIS "Giulio Natta" di Bergamo; tutor coordinatore nel percorso di Tirocinio Formativo Attivo e docente di laboratorio di Nuove Tecnologie Didattiche nei corsi di TFA-classe A346, presso l'Università di Bergamo; è consulente multimediale e autore di testi scolastici per

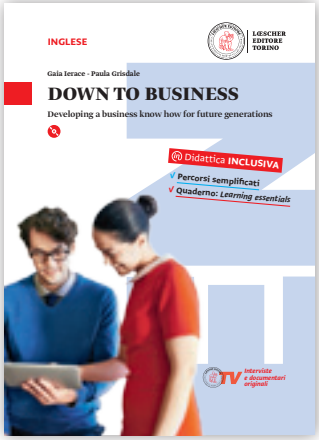
diverse case editrici italiane, quali Pearson, ELI, Minerva Scuola, Mondadori For English, inoltre, è apprezzato formatore per associazioni di docenti di lingue, ANILS e LEND. L'incontro inizia con i saluti di Luisa Marci Corona, Presidente ANILS Nazionale. Dopo le presentazioni, il prof. Galimberti introduce i principi teorici e operativi della *flipped classroom*, spiegando che il concetto base della classe rovesciata, "capovolgere" la classe, significa invertire il tradizionale modello di insegnamento/apprendimento, trasformando l'aula da luogo di trasmissione di nozioni e saperi in un ambiente di lavoro e discussione dove si impara a utilizzare questi contenuti disciplinari in modo effettivo, attraverso il confronto con i compagni e con l'insegnante. Spiega Galimberti: "...La classe rovesciata è un modo di incrementare l'interazione e il tempo che il docente dedica a ogni studente. È un ambiente d'apprendimento in cui gli studenti diventano responsabili del loro processo di apprendimento. Il docente non è più "il saggio in cattedra", ma una "guida al fianco" degli studenti. Si attua, così, un tipo di istruzione *blended*, ovvero la lezione frontale più l'apprendimento in modalità costruttivista. Vi è, inoltre, il significativo vantaggio che gli studenti assenti non perdono parti del programma e i contenuti delle lezioni sono sempre disponibili. Si può dire che gli studenti ricevono una istruzione personalizzata...". Galimberti passa a illustrare il modello operativo, secondo il quale l'insegnante fornisce ai ragazzi diversi materiali utili alla ricerca e allo studio autonomo dello specifico argomento disciplinare oggetto di apprendimento. I materiali sono vari e includono libri, siti web, video tutorial. Questi ultimi, in particolare, per le loro caratteristiche di dinamicità e immediatezza, sono lo strumento ottimale per l'apprendimento autonomo e sono infatti la base del successo della nota piattaforma *Khan Academy*, dedicata all'*e-learning* accademico, e di numerose piattaforme didattiche analoghe. Gli alunni, individualmente o in gruppo, all'esterno della classe, hanno l'opportunità di effettuare una prima fase di apprendimento attivo secondo i propri ritmi di studio; in una seconda fase, in classe, i ragazzi dovranno completare e perfezionare l'apprendimento, attraverso il confronto con i compagni e i docenti. La classe diventa, dunque, un luogo di confronto e dibattito, mentre l'insegnante diventa moderatore e sostenitore del dialogo, o meglio, della "discussione" didattica.
La motivazione è l'elemento portante della *flipped classroom*: l'alunno, consapevole del motivo per il quale sta studiando, affronta il lavoro con i propri tempi e modalità ed è incoraggiato a esprimere le proprie idee, con l'intento di svolgere un lavoro proficuo per sé e per i compagni.
In seguito viene illustrato un esempio di sperimentazione di *flipped classroom* svolta in una scuola secondaria di II grado, in una classe Iª ITIS, in lingua inglese. Sono descritte la classe target e le risorse didattiche disponibili, e vengono elencati le fasi di preparazione e le diverse fasi di lavoro individuale e dei gruppi in modalità *cooperative learning*. Si elencano poi le varie attività, incluse quelle personalizzate per gli studenti diversamente abili, le risorse online utilizzate e i siti didattici di riferimento. Segue una riflessione sugli aspetti positivi e problematici della *flipped classroom*. Di positivo, senz'altro la possibilità di occuparsi individualmente di ogni studente; l'introduzione nella didattica di strumenti propri del web 2.0, il favorire la modalità di lavoro in

Gaia Ierace – Paula Grisdale

DOWN TO BUSINESS

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

- La lingua inglese degli affari viene presentata in una varietà di contesti professionali in modo da preparare gli studenti ad operare in situazioni lavorative reali.
- Grande attenzione alla didattica inclusiva con percorsi facilitati all'interno del volume e con un volumetto opzionale, ***Learning Essential***, che focalizza l'attenzione sugli obiettivi minimi.
- Ricca offerta di **video**; interviste a esperti dei vari settori aziendali e del commercio e documentari originali



cooperative learning; inoltre, eliminando il vincolo spazio-temporale della classe, si riduce notevolmente la lezione frontale e di conseguenza i problemi disciplinari.
Per contro, invece, c'è il lavoro impegnativo di progettazione e di elaborazione di ogni lezione, con il conseguente incremento del tempo di connessione. Se da un lato si riduce il tempo di correzione, dall'altro aumenta quello di controllo e verifica.
Vengono proposte alcune questioni aperte, da rivedere e valutare, su cui riflettere.
Si evidenzia la necessità di ripensare il concetto di programmazione e di libro di testo per adattarli alle esigenze della classe capovolta e di rivalutare la modalità *blended learning*, mezzo essenziale di apprendimento autonomo.
È necessario aggiornare i docenti in servizio e formare i futuri docenti (TFA); è importante sollecitare la ricerca accademica e implementare progetti di ricerca-azione in merito; infine, occorre sperimentare percorsi CLIL in modalità *flipped classroom*
È un dato di fatto che la pratica dell'insegnamento capovolto stia crescendo in modo esponenziale in tutto il mondo, a partire dalla pubblicazione nel 2012 della "Bibbia" del metodo, *Flip your classroom*, di Jonathan Bergnman e Aaron Sams.
Un problema rilevante sono i materiali di studio da fornire ai ragazzi, tutt'oggi ancora scarsi. In genere è necessario costruirli o sfruttare delle risorse sul web. A tal proposito il prof. Galimberti suggerisce un'ampia selezione di indirizzi dove reperire materiali didattici facilmente fruibili per le diverse discipline. I siti dove si trovano video tutorial per ogni disciplina sono principalmente Youtube, Rai Scuola e Ovopedia. Le lezioni di matematica più gettonate si trovano invece su Khan Academy.
L'incontro si conclude con un vivace dibattito, nel quale sono condivise le varie esperienze e forniti ulteriori spunti per implementare l'approccio nelle classi.
Visto l'apprezzamento dei partecipanti, si prevede un futuro incontro laboratoriale in cui i docenti avranno la possibilità di esercitarsi praticamente sul nuovo approccio.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

Cambridge School Shakespeare

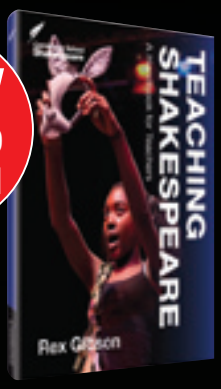
Teaching Shakespeare

by Rex Gibson

An invaluable handbook for teachers of primary school age upwards, using active methods to inspire students.

- Companion text to the best-selling Cambridge School Shakespeare series
- Packed full of activities and advice
- Full-colour second edition in a larger format
- New contributions from leading practitioners

NEW SECOND EDITION



978-1-316-60987-3

Cambridge School Shakespeare - latest editions now available

978-1-107-61549-6

978-1-107-61989-0

978-1-107-61540-3

978-1-107-61548-9

978-1-107-61545-8

978-1-107-61559-5

978-1-107-61539-7

for all titles please visit: www.loescher.it/catalogo/cambridge

ELICIT PLUS e i suoi obiettivi

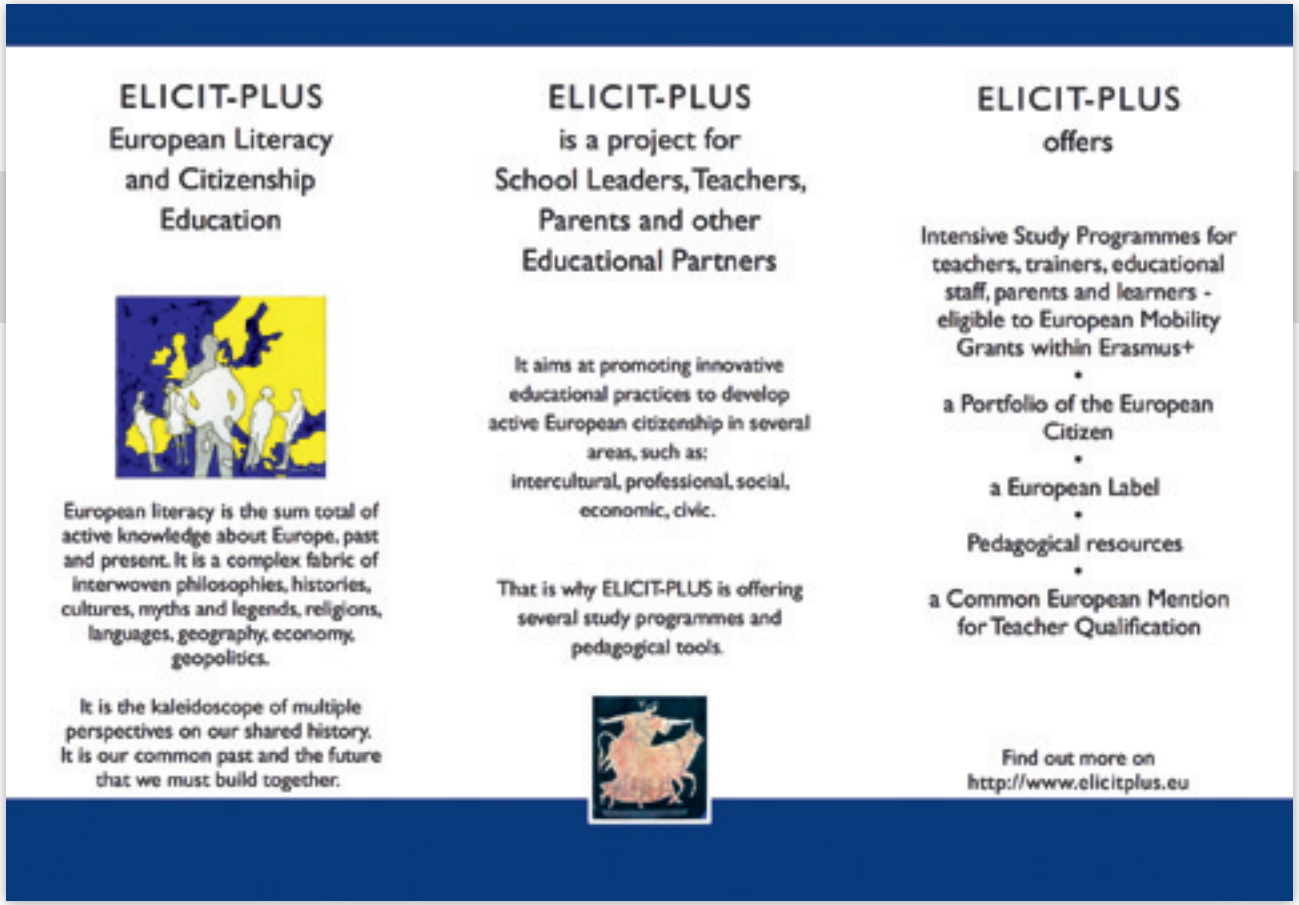
Cittadino europeo responsabile, plurilingue e multiculturale

Luisa Marci Corona
Presidente Nazionale ANILS

Il crescendo dei nazionalismi è inarrestabile e molto preoccupante per le conseguenze disastrose a cui può condurre.
Le agenzie formative come la famiglia, la scuola e l'università devono agire in modo sincrono per porvi rimedio: si avverte la necessità di una formazione e di un ambiente educativo più efficaci.
Cogliendo la grande occasione offerta dall'UE con il lancio del Programma ERASMUS PLUS, un gruppo di università e associazioni di insegnanti (tra cui ho inserito ANILS), dirigenti scolastici, organizzazioni non governative e genitori lavorano alacremente sulla formazione del cittadino europeo responsabile.
Riprendendo il Programma ELICIT portato avanti già da tre anni, ora 25 partner di 13 Paesi lavorano su un nuovo progetto educativo chiamato ELICIT PLUS (2014-2017).
Il progetto approvato dall'UE si pone vari obiettivi:

- migliorare la qualità e l'efficacia dell'educazione e della formazione;
- fare formazione lungo tutto l'arco della vita e rendere la mobilità una realtà per tutti;
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- sviluppare creatività e innovazione, ivi compresa l'imprenditorialità a tutti i livelli di istruzione e di formazione, con alternanza di educazione prettamente scolastica e immersione dei giovani nelle realtà lavorative.

Questo, che è in sostanza il target di EUROPA 2020, è in realtà quanto anche ELICIT PLUS cercherà di promuovere in tutti gli ambienti educativi dei Paesi dell'UE.
Dagli incontri e dagli studi di questo gruppo di persone provenienti prevalentemente dalla scuola emerge la necessità di creare una rete efficace di moduli e di spazi di formazione per i docenti, i genitori e gli altri attori del mondo della scuola, con la finalità di aiutare studenti e adulti a diventare cittadini europei responsabili e in grado di trovare i propri spazi in una comunità ormai globalizzata.
Il raggiungimento di questi obiettivi educherà le prossime generazioni a una maggiore consapevolezza di essere innanzitutto non solo cittadini del proprio Paese, ma anche dell'Unione dei Paesi europei che costituiscono l'UE.
È allo studio inoltre anche la preparazione del giusto materiale per educare al senso dell'appartenenza al mondo senza perdere i legami con la propria cultura di base.
Vorrei evidenziare il valore di quest'ultima affermazione spesso usata in modo superficiale: nelle intenzioni del nostro Programma ELICIT PLUS (ELICIT-PLUS 2014-1-FR01-KA200-002362) si vuole dare ai docenti la formazione per educare i ragazzi con strumenti spendibili nelle azioni di tutti i giorni, nella vita pubblica e privata, con un senso profondo di rispetto degli altri, delle istituzioni e dell'ambiente, senza mai perdere di vista i valori della propria identità.
Formazione docenti e del personale della scuola: queste sono questa è di fatto la priorità del nostro grande Programma ELICIT PLUS: si tratta, infatti, di dare ai docenti di tutte le discipline e di ogni ordine e grado di scuola la formazione per poter educare alla cittadinanza europea, attraverso strumenti che verranno creati all'interno del Programma



stesso. Il quadro di lavoro verrà scritto in inglese e francese (lingue ufficiali del Programma) ma sarà poi tradotto in tutte le lingue europee dei Paesi partecipanti al progetto.
Una prima parte di questo Quadro è già stata scritta e presentata all'Unione Europea che l'ha approvata. Di fatto ora si lavora alla più ampia e definitiva stesura del Quadro educativo, affinché il Consiglio d'Europa lo faccia proprio e lo estenda a tutti i Paesi dell'Unione.
Per il conseguimento di queste finalità sono previste numerose azioni di lavoro dei Paesi membri del progetto, di informazione su larga scala per raccogliere pareri e supporti, nonché di una successiva ampia disseminazione attraverso incontri, seminari, conferenze, convegni, stampa, media e altri strumenti di comunicazione capillare.
Si stanno creando una serie di moduli, versatili e di alta qualità per la formazione in servizio dei docenti. La rete dei moduli e degli spazi di formazione deve essere permanente e in continuo divenire, al fine di aiutare un numero sempre maggiore di studenti ad acquisire questo tipo di preparazione.
L'obiettivo è ancora quello di aumentare la consapevolezza del valore del multilinguismo per la crescita economica, per il commercio, per la mobilità non traumatica, per la ricerca e la cooperazione internazionale.
Sono già stati attuati vari incontri di lavoro seminariale.
Il kick-off è stato fatto a Dusseldorf nell'ottobre 2014, cui sono seguiti altri due incontri, uno ad Amsterdam nell'aprile 2015 e uno a Parigi nell'autunno 2015.
Il prossimo grande incontro avverrà in Italia, a Cagliari, nel febbraio 2016, dove si lavorerà sull'avanzamento del Progetto transnazionale e si prepareranno i corsi di formazione a livello C2 e C3, visto che sul C1 si è lavorato a Parigi durante lo scorso incontro.
A tutti questi lavori hanno partecipato, con buon apporto didattico/culturale i membri dell'ANILS coinvolti nel progetto: Milvia Corso, Luisa Marci Corona, Marilena Nalesso.
Il percorso è ancora lungo e impegnativo: i partner mirano alla creazione di una rete educativa durevole e in evoluzione costante, fino al raggiungimento del target di mobilità consapevole che si vorrebbe ottenere.
L'educazione, fatta attraverso lingue e culture, unisce i popoli e abbatte i pregiudizi.

La Buona Scuola e le proposte di formazione dell'ANILS

Il Pacchetto Formativo ANILS 2015-2016

Milvia Corso, Luisa Marci Corona

ANILS è nata nel 1947 con il preciso compito di formare i docenti e il personale della scuola. Nel lungo percorso dell'associazione ci sono stati momenti di vera gloria e tuttora, nonostante la crisi che perdura anche nel campo della formazione e della cultura, si assiste a una fase di crescita degli iscritti e delle iniziative organizzate e promosse.
Il 2015 ha visto il varo della Legge di riforma "La Buona Scuola". L'associazione, e in particolare il CEN (Consiglio Esecutivo Nazionale), si è attivata per cercare di entrare nello spirito di questa legge, cogliendone gli spunti più stimolanti, in particolare per quanto riguarda la formazione dei docenti.
In particolar modo l'idea di creare un Pacchetto Formativo organico e completo è nata dalle domande di molti colleghi soci dell'ANILS su come investire il cosiddetto Bonus, ovvero la "Carta del docente" messa loro a disposizione dal MIUR (art. 1, comma 121, legge 107/2015).
L'ANILS ha quindi preparato il Pacchetto formativo in modo consono alle direttive della "Buona Scuola" e alle esigenze della popolazione scolastica attuale.
I pacchetti formativi proposti dall'ANILS hanno quindi tenuto conto non solo della Legge 107/2015 di riforma della scuola, ma in particolare anche del PNSD (Piano Nazionale Scuola Digitale), poiché crediamo fermamente che le competenze digitali aiutino lo studente a crescere ampliando le sue capacità computazionali: un uso appropriato delle TIC dovrebbe favorire lo sviluppo della creatività e del pensiero critico.
Altri temi "caldi" per la scuola e per la professione docente sono stati inoltre messi al centro della nostra idea formativa: con il CLIL si sviluppano competenze multiple e soprattutto si apprende per saper fare e quindi per saper essere; si è voluto poi pensare all'alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come L2 attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana.
Il tutto è stato ideato senza perdere d'occhio la necessità di avere a disposizione strumenti educativi specifici consoni alle esigenze di chi, per vari fattori, ha percorsi di apprendimento orientati in modo differenziato.
Tutti i nostri pacchetti formativi sono disponibili in tutte le città d'Italia, sono destinati ai docenti di ogni ordine e grado di scuola, e sono gestiti da esperti dei vari settori, soci della nostra associazione.

ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

L'ANILS è ente qualificato per la formazione del Personale della scuola, riconosciuto dal MIUR (D.M. 826/C/3 dell'8 marzo 2004)

PACCHETTO FORMATIVO 2015-2016

Le tematiche:
- Metodologia CLIL
- L'utilizzo delle tecnologie nella didattica
- Italiano L2
- Didattica per i BES
- La didattica per competenze
- *Flipped classroom*
- Continuità tra cicli di istruzione: curricolo verticale
- La classe teatro della comunicazione - Il linguaggio teatrale nell'apprendimento / insegnamento (stage/seminari di formazione per gli insegnanti attraverso la comunicazione teatrale).

La formazione può essere erogata in
- seminari
- moduli da 25 ore
- moduli da 50 ore

Il modulo da 25 ore è così strutturato:
- 9 ore in presenza
- 6 ore di attività online
- 10 ore di lavoro individuale guidato

Il modulo da 50 ore è così strutturato:
- Da 18 a 24 ore in presenza
- Da 10 a 16 ore di attività online
- 16 ore di lavoro individuale guidato

Proponiamo inoltre moduli di Potenziamento sulla comunicazione in classe in Inglese e Francese

Cambridge English for Schools

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

La webTV

Video didattici per migliorare l'apprendimento delle lingue straniere

COS'È

Un utile strumento per chi desidera studiare o ripassare **inglese**, **francese**, **tedesco**, **spagnolo** e **italiano per stranieri**, o per le classi che adottano l'approccio **CLIL**.

In streaming si trovano sia video per potenziare la conoscenza della **grammatica**, sia video che trasmettono nozioni di **civiltà** e letteratura. Sono tutti in **lingua originale**, dotati di **sottotitoli** e corredati da **esercizi** e attività.

COME FUNZIONA

Si possono vedere in streaming tutti i video se si è in possesso di un abbonamento o di un codice promozionale gratuito fornito dall'agente di zona. Insegnanti e studenti in possesso di un testo Loescher o D'Anna hanno diritto ad un abbonamento omaggio.

Tutte le informazioni
webtv.loescher.it/subscription

webtv.loescher.it

Per informazioni,
scrivere all'indirizzo
webtv@loescher.it