SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 4 - 6 Anno LIV 2016

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Gianfranco Porcelli • Susanna Guarducci • Paola Celentin Sandro Corso • Giulia Tardi*

Le buone pratiche *Camilla Spaliviero • Francesca Della Puppa • Caterina Cambosu Sarah Ellis*

Documentazione *Michela Giordano • Clara Vella • Sara Ferrari Luisa Marci Corona • Marilena Nalesso • Milvia Corso*

La posta di *SeLM* *Gianfranco Porcelli*

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 4-6/2016, giugno 2016

LA webTV

Video di tutte le materie per lezioni più coinvolgenti

webtv.loescher.it

La webTV della Casa editrice mette a disposizione video di tutte le discipline accompagnati da **schede attività** per:

- offrire **spunti** per le lezioni
- approfondire le **spiegazioni in classe**
- aiutare il **ripasso individuale**

I video possono essere usati con o senza **sottotitoli** ed essere inseriti in **playlist** personalizzate.

Oltre ai videocorsi, alle interviste e agli estratti da film, sono presenti anche **rubriche tematiche**.

NOVITÀ

LA PIATTAFORMA AUDIO

webaudio.loescher.it

La webAUDIO: esercizi, audiolibri e brani letterari, interviste e pezzi musicali con versione karaoke.

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 4-6 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:
© Rawpixel.com/Shutterstock.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 giugno 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 **Attorno alla Legge 107/2015**
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Il linguaggio della tecnologia: riflessioni semiserie**
di Gianfranco Porcelli

12 **La classe di italiano L2 o LS come laboratorio di ricerca permanente alla luce della Legge 107/2015**
di Susanna Guarducci

20 **Didattica della lingua straniera e intercultura: il valore dei modelli**
di Paola Celentin

26 **Insegnare negli Stati Uniti si può**
di Sandro Corso

30 **Recensioni:**
Recensione del libro *Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica* di Ivan Lombardi
di Giulia Tardi

32 **Recensione del libro *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche* di Patrizia Mazzotta**
di Gianfranco Porcelli

LE BUONE PRATICHE

34 **Il testo letterario per l'educazione linguistica e l'educazione interculturale**
di Camilla Spaliviero

41 **Uso del proverbio nella didattica delle lingue: un'esperienza con l'arabo come LS**
di Francesca Della Puppa

46 **The Learner-centred Syllabus in Medical English: Experiences and Practice**
di Caterina Cambosu

51 **Helping Develop English Language Teachers**
di Sarah Ellis

DOCUMENTAZIONE

54 **Imparare a insegnare l'italiano agli stranieri: la certificazione CEDILS**
di Michela Giordano

56 **Seminario nazionale ANILS. Firenze, 11-12 marzo 2016**
di Clara Vella, Sara Ferrari

58 **ELICIT-PLUS. Cagliari, 11-14 febbraio 2016**
di Luisa Marci Corona, Marilena Nalesso, Milvia Corso

LA POSTA DI *SELM*

62 **Sui limiti dell'interpretazione: omaggio a Umberto Eco**
di Gianfranco Porcelli

Attorno alla Legge 107/2015

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Scrivo a poche settimane dalla conclusione del Seminario nazionale ANILS che si è tenuto a Firenze l'11 e 12 marzo scorsi e che ha avuto come tema centrale le lingue straniere e l'italiano lingua seconda dopo la Legge di riforma della scuola n. 107 del 2015, meglio conosciuta, propriamente o impropriamente, come la "Buona Scuola". Sull'esito del seminario non mi soffermo qui, se non per sottolineare la soddisfazione di aver visto un numero così elevato di partecipanti; in quanto al resto, in questo numero c'è un resoconto delle due giornate, il prossimo *SeLM* ospiterà una parte significativa dei contributi presentati dai relatori, e una parte dei materiali relativi agli interventi svolti è disponibile online sul sito ANILS, all'indirizzo: http://www.anils.it/doc/FirenzeMateriali.htm.
Colgo invece l'occasione per fare alcune brevissime riflessioni a proposito del tema che ha fatto da filo conduttore del seminario e che in parte ritroviamo anche in alcuni saggi di questo numero di *SeLM*.
La Legge 107/2015 può piacere o non piacere (a mio personale parere ha parecchi "lati oscuri"...): può essere vista come la possibile realizzazione di una reale "Buona Scuola" oppure questo appellativo può essere considerato l'ennesimo slogan che serve a coprire magagne secolari con parole rassicuranti. Il dato di fatto è che questa legge oggi è alla base dell'organizzazione della scuola, e quindi la scuola si deve muovere all'interno di queste norme. Vorremmo perciò adottare un punto di vista propositivo, al di là di tutte le critiche, legittime, che è possibile fare alla "Buona Scuola", cercando di evidenziare al suo interno gli spazi che si possono aprire e gli strumenti sui quali far leva per nuove progettualità.

> la Buona Scuola intende la scuola come "laboratorio di ricerca permanente"

In questa ottica evidenziamo due grandi temi:

- quello della vocazione laboratoriale e di ricerca che dovrebbe caratterizzare la scuola: in questo numero c'è un saggio scritto da Susanna Guarducci che trova negli articoli della Legge 107/2015 non solo una veste legislativa, ma anche delle indicazioni di percorso per la realizzazione di una scuola come "laboratorio di ricerca permanente" (comma 1°), attenta ai bisogni sempre mutevoli dei suoi attori e dei suoi fruitori interni, e nello stesso tempo aperta alle istanze della società esterna alle sue mura;
- quello della formazione e dell'autoformazione dei docenti: che sia per un motivo "venale" come l'elargizione di 500 euro per la formazione dei docenti prevista dalla legge, riteniamo comunque un dato positivo che questo tema sia diventato centrale nei discorsi attorno alla scuola. Se ne è parlato a lungo nel seminario di Firenze, sia in termini di percorsi e di strumenti di autoformazione a disposizione dei docenti, sia in termini di formazione iniziale.

Rawpixel.com/Shutterstock.com, 2016

In questo numero di *SeLM* ci sono due saggi che ne trattano, pur con prospettive diverse: Sandro Corso apre una finestra sulle possibilità e modalità per i docenti italiani di andare a insegnare per un periodo negli Stati Uniti, esperienza che ha ricadute positive che verranno riversate nella scuola italiana una volta conclusa l'esperienza all'estero; Sarah Ellis propone e descrive alcuni strumenti disponibili in rete per l'aggiornamento e la formazione degli insegnanti di inglese.

Questa finestra sulla formazione dei docenti aperta in questo numero di *SeLM* ci pare particolarmente interessante: se incontrerà il favore dei lettori potrebbe diventare una sezione fissa della rivista.
In questo numero pubblichiamo, oltre ai contributi già citati precedentemente, un saggio di Gianfranco Porcelli che "tra il serio e il faceto", come dice l'autore nelle prime righe, in realtà propone agli insegnanti utili spunti di riflessione tra necessità e possibili derive dell'uso di linguaggi (troppo...) specialistici; ai linguaggi specialistici fa riferimento anche l'esperienza di insegnamento di *Medical English* riportata da Caterina Cambosu, che mette l'accento sulle motivazioni degli studenti e sulla necessità di curare in particolar modo le abilità orali.
L'educazione interculturale è invece al centro di altri due contributi, ancora una volta uno di taglio più metodologico, l'altro pratico: Paola Celentin descrive alcuni modelli di analisi culturale presi dalla letteratura scientifica, giustifica l'importanza di servirsene nella didattica delle lingue allo scopo di agevolare la comprensione di un mondo sempre più complesso e propone all'insegnante un uso "personalizzato" e flessibile dei modelli presentati.

la formazione e l'autoformazione dei docenti è tornato un tema centrale nella scuola

Camilla Spaliviero invece collega educazione interculturale e didattica della letteratura in una proposta nella quale un passo tratto da Italo Calvino è l'occasione per una riflessione interculturale sulle abilità relazionali da parte degli studenti.
La lingua "altra" presente in questo numero è l'arabo: Francesca Della Puppa descrive un interessante percorso didattico sui proverbi arabi che si pone obiettivi sia linguistici sia interculturali.
La parte di documentazione di attività ANILS è particolarmente ricca: oltre alla relazione sul seminario di Firenze, ci sono i resoconti di un corso e successivo esame di certificazione in didattica dell'italiano a stranieri e della prosecuzione di un progetto europeo al quale aderisce ANILS, già presentato nel numero precedente di *SeLM*: ELICIT PLUS.
Con piacere poi concludiamo il numero con un omaggio al grande semiologo e scrittore recentemente scomparso Umberto Eco da parte di Gianfranco Porcelli.

Il linguaggio della tecnologia: riflessioni semiserie[1]

Gianfranco Porcelli
Già ordinario di Linguistica inglese

Abstract
Alcune riflessioni sui linguaggi specialistici e sull'insegnamento dell'inglese "per scopi speciali" si possono trarre anche da un "manuale" che fa una parodia dei tecnicismi di cui oggi molti abusano.

1. Introduzione

Potrei citare il *docere delectando* degli antichi (ottimo proposito, difficile da praticare), oppure Francesco Bacone che in *Essays*, "Of Discourse", raccomanda di inframmezzare il serio con il faceto, "Intermingle [...] jest with earnest", o anche il detto secondo cui "ci sono molte verità nelle parole dette per scherzo", per giustificare questo mio approccio al linguaggio della tecnologia, a prima vista giocoso; spero comunque che alla fine sarà chiaro che anche così si può far luce su come gli scienziati e i tecnologi sviluppano il loro linguaggio, e che una sensibilità ben sviluppata per questi temi è utile all'insegnante di lingue.
Il mio riferimento principale è *TechSpeak* (sottotitolo: "Come parlare *High Tech*") di Edward Tenner (1986), un libro che ho avuto la fortuna di trovare in un aeroporto prima di un lungo volo. L'autore è descritto sul retro della copertina come "caporedattore della Princeton University Press [che] ha incontrato più (e più temibili) termini tecnici che la maggior parte di noi ed è riuscito a trasformare un sacco di essi in un inglese perfettamente intellegibile. Egli è, di conseguenza, mirabilmente qualificato per invertire il processo".[2]
Che cosa significhi tutto questo è messo in chiaro fin dalla foto di copertina, che mostra un uomo della strada, con una vanga in mano, che parla con uno scienziato e dice: "I like to call a spade a spade", ossia "mi piace chiamare le cose col loro nome, dir pane al pane" (*spade* significa, appunto, "vanga").
La risposta dello scienziato è "io preferisco chiamarla uno strumento di modificazione geomorfologica". Quell'*idiom* deve esercitare un forte fascino, e ha attratto anche Oscar Wilde:

> Cecily: "Quando vedo una vanga la chiamo con il suo nome".
> Gwendolen: "Sono felice di dire che non ho mai visto una vanga.
> È evidente che le nostre sfere sociali sono molto diverse" (*L'importanza di chiamarsi Ernesto*, Atto I, trad. mia).

Sia che esaminiamo *spades* dal punto di vista sociologico di Wilde o da quello tecnologico di Tenner, è chiaro che i processi di denominazione sono fondamentali e che non si limitano agli esperti e agli "addetti ai lavori", ma riguardano tutti noi nella vita di tutti i giorni. A loro volta, i processi di denominazione fanno parte della categoria più generale dei processi di definizione che comprendono sottoprocessi variamente etichettati.[3]
Citando ancora una volta la quarta di copertina di Tenner (1986):

> Nel mondo del 1990 coloro che amano chiamare le cose con il loro nome si troveranno arenati in una zona depressa linguistica, ancora bloccati con l'idea irrimediabilmente sorpassata che la lingua inglese sia uno strumento per comunicare in modo chiaro e conciso. La verità, naturalmente, è che nel mondo della tecnologia, degli affari e del governo, la lingua inglese sta rapidamente cedendo il passo al *TechSpeak*.

2. TechSpeak: alcuni esempi

Se si può affermare che "uno **strumento per il sezionamento di materiali** (SSM) è costituito da un **piano invasivo in lega**

1 Versione tradotta, rivista e adattata di Porcelli (2006).
2 Le citazioni senza riferimenti provengono tutte da Tenner (1986); le traduzioni e/o parafrasi in italiano sono mie.
3 Una di queste tassonomie elenca la *denominazione* assieme a *equivalenza, caratterizzazione, analisi e funzione*. La tassonomia è discussa in Porcelli (1998, 2004).

ferrosa (PILF) e un **ancoraggio metacarpale per presa energetica** (AMPE)" perché dire semplicemente che "un coltello ha una lama e un manico"? Quest'ultima è un'espressione che non fa colpo su nessuno! Nella stessa pagina sui **dispositivi di trasmissione della forza prensile adattata**, sotto l'immagine dell'SSM, si trova l'immagine di uno **strumento di modifica geomorfologica** (SMG) che mostra che si compone di un **sottosistema per la penetrazione della litosfera** (SPL), un **sistema di leva verticale** (SLV) e un **applicativo della forza muscolare del torso** (AFMT); una *Nota TechSpeak* aggiunge che un nome proposto all'inizio del *TechSpeak* per SMG era *geotomo*. Però chissà: se uno zappatore lo viene a sapere forse chiede un aumento di paga in quanto **operatore di geotomia**. L'immagine del **Wafer stratificato di carboidrati e proteine bovine** mostra la sua capsula bipartita farinacea commestibile (CBFC) contenente fibra contrattile bovina omogeneizzata (FCBO) tra uno strato di secrezione lattica coagulato battericamente (SLCB) e una lamina vegetale non-processata migliorativa (LVNM); la superficie superiore della CBFC mostra una matrice germinale oleaginosa randomizzata (MGOR); la definizione completa dice che il **Wafer stratificato di carboidrati e proteine bovine** (WSCPB) è un disco trattato termicamente, omogeneizzato, ricco di lipidi, in fibre contrattili coagulate, arricchito di verdure acidificate, con protezione farinacea, con muscolo di ruminante, a diametro costante e profilo sottile, destinato alla omogeneizzazione abrasiva mandibolare-dentale e all'emulsificazione enzimatico-acida pre-assorbente da parte degli antropoidi. Se tutto questo vi scoraggia dal mangiare un **hamburger**, beh ... non posso davvero dire che mi sorprende. "Il **Complesso di Illuminazione Solare Passiva** (CISP) è un'apertura per la trasmissione di fotoni, resistente all'umidità e installata in verticale per il monitoraggio del microclima sub-esosferico, con superfici piane lucide in silicati amorfi fusi trasparenti con la funzione di immissione/fuoriuscita di gas regolabile manualmente." Così, la prossima volta che apri o chiudi una **finestra** sii più attento e rispettoso: stai gestendo un pezzo di *hi-tech*. Altre voci del "tecsico" (cioè lessico in termini tecnici) sono il **Motivatore cromatico dell'impollinazione**, il **Sistema di ricombinazione genetica *in-vivo***, l'**Ambiente biposto per l'ossidazione dei carboidrati**, la **Cartuccia nutriente di embrione aviario**, il **Contenitore gravitazionale in silicato fuso**, il **Complesso abitativo canidico**, il **Sistema stereoscopico di correzione dell'immagine** e gli **Emulatori della rotazione terrestre**. A beneficio di quei pochi lettori che a questo punto non avessero ancora familiarità con il tecsico, ecco le parole "non-*tech*" corrispondenti: *fiore, famiglia, tostapane, uovo, bicchiere, canile, occhiali* e *orologi*.

3. Da *TechSpeak* a LSP

È chiaro che il libro di Tenner si rivolge ai parlanti nativi di inglese (o a lettori non troppo lontani da quel livello), ma gli esempi già visti ci forniscono una ricchezza di spunti per illustrare alcuni aspetti molto importanti delle Lingue per Scopi Speciali/Specifici (LSP). Solo che a questo punto non possiamo più rimanere sul generico, ma dobbiamo specificare a quale lingua o confronto di lingue intendiamo fare riferimento. Qui svilupperò il discorso parlando di italiano e inglese: sono sicuro che tutte le altre lingue potrebbero condurre ad analisi altrettanto interessanti, ma le conosco troppo poco per provarmici. In inglese è notevole la presenza di un elevato numero di aggettivi di origine greca e latina che si riferiscono a oggetti di uso comune che hanno un nome anglosassone semplice e facile. Ibba (1988:*passim*) ha

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

rilevato questo con riferimento alle parti del corpo:

- head/skull cranial;
- brain cerebral;
- eye(s) optical;
- ear(s) auricular;
- mouth oral;
- tooth/teeth dental;
- gums alveolar;
- tongue lingual;
- jaw mandibular;
- throat guttural/pharyngeal;
- shoulder humeral.

E giù giù fino a:

- legs crural;
- feet pedal, podiatric, (meta)tarsal.[4]

Molti dei "taxa" di Tenner (i mattoni del "tecsico") sono aggettivi di questo tipo; un primo elenco di esempi si riferisce agli animali (v. TAB. 1).

TABELLA 1 – AGGETTIVI PER ANIMALI[5]

If it relates to...	Then it's...
a cow or bull	bovine
a pig	porcine
a dog	canine
a cat	feline
a horse	equine
a lion, tiger, etc.	macro-feline
a fish	ichthyic
a bird	avian
a chicken or turkey [...]	gallinaceous [...]

Descrivere un hamburger come "a diametro costante" piuttosto che "rotondo" presume una conoscenza elementare della geometria; ma descrivere una fetta di formaggio come "uno strato di secrezione lattica coagulato battericamente" richiede che il lettore sappia come si ricava il formaggio dal latte. Quindi l'efficacia del *TechSpeak* dipende da quanto i suoi utenti sono esperti circa gli aspetti scientifici e tecnici delle cose che stanno ridefinendo. Questo ci riporta all'annoso dibattito sul rapporto tra la competenza linguistica e la competenza disciplinare nell'insegnamento delle lingue per scopi specifici – un dibattito tornato a nuova vita con l'avvento del Content and Language Integrated Learning (CLIL). Perché un corso di English for Specific Purposes (ESP) sia efficiente, è necessaria una adeguata padronanza della materia-oggetto (qui non discuteremo se tale competenza disciplinare debba venire dai docenti o da un processo di collaborazione con gli studenti, e/o con gli insegnanti delle materie specifiche). Anche il rimodellamento del linguaggio per il puro gusto di farlo indica la necessità di tenersi in contatto con il mondo reale e, nel caso specifico, con i progressi della scienza e della tecnologia. Quanto è remoto il *TechSpeak* dalla lingua comune reale? Cerchiamo una risposta nella fonte più autorevole per le parole inglesi, l'*Oxford English Dictionary* (OED 1999:*s.v.*):

KNIFE 1. A cutting instrument, consisting of a blade with a sharpened longitudinal edge fixed in a handle, either rigidly as in a *table-*, *carving-*, or *sheath-knife*, or with a joint as in a *pocket-* or *clasp-knife*. The blade is generally of steel, but sometimes of other material, as in the silver *fish-* and *fruit-knives*, the (blunt-edged) *paperknife* of ivory, wood, etc., and the flint knives of early man.

Tenner può rimpiangere di aver mancato "longitudinale" – che pure descrive molto bene il movimento di taglio – ma forse no: la sua descrizione completa è:

The material sectoring tool (MST) is a low-mass, carpally reciprocating shearing-force disassembly instrument, equally categorizable as a nutrient-system ingestive accessory.

Utilizzare *carpally* implica che si danno per noti i nomi delle ossa delle mani – esattamente come il *(meta)tarsal* citato sopra indicava le ossa del piede.

The geomorphological modification instrument (GMI) is a somatic-mass-augmented skeletomuscular extension for palmar/plantar-effected mechanical multiphase aggregative organomineralic substrate exposure.

Che definizione dà l'*Oxford English Dictionary* (OED 1999:*s.v.*)?

SPADE 1 a. A tool for digging, paring, or cutting ground, turf, etc., now usually consisting of a flattish rectangular iron blade socketed on a wooden handle which has a grip or cross-piece at the upper end, the whole being adapted for grasping with both hands while the blade is pressed into the ground with the foot.

La traversa all'estremità superiore è tipica delle impugnature inglesi e di solito non si trova in una vanga o zappa italiane. La maggior parte delle vanghe, invece, ha un poggiapiede sopra la lama per facilitare la spinta nel terreno – potrebbe essere un "plantarly-operated geofractionator" in *TechSpeak*? Il ricorso a parole meno comuni per definire quelle più frequenti (ad esempio "longitudinale",

4 Ibba (1998) ha sviluppato questo aspetto con particolare riferimento all'insegnamento della lingua inglese in una facoltà di medicina, sia agli studenti che ai laureati.

5 Le tabelle 1-7 sono tratte da Tenner (1986); la tabella 8 è dell'autore.

"rigidamente", "selce" per il coltello e "tendente al piatto", "rettangolare", "incassato" per la vanga)[6] è proprio ciò che ha portato allo sviluppo dei dizionari per studenti stranieri; uno di questi (OAE 1989:*s.v.*) ha una figura molto chiara che mostra la differenza tra una pala (*shovel*) e una vanga (*spade*): le didascalie sono "shovelling coal" and "digging the garden" ("spalare carbone" e "scavare nel giardino") – il che, per inciso, dice agli studenti che *shovel* (ma non *spade*) può essere utilizzato come verbo.

I processi di definizione hanno bisogno di parole di ordine superiore con cui cominciare: un coltello è descritto come *instrument* nell'*Oxford English Dictionary* e come *tool* in Tenner; una vanga è un *tool* in OED e un *instrument* in *TechSpeak*. Tenner propone un Algoritmo di Generazione di *TechSpeak* ed elenca le parole che funzionano di default come radici:

- unit cell module station;
- system subsystem device structure;
- facilitator effector actuator agent;
- substance framework matrix node;
- vector medium transducer instrument;
- mechanism input output throughput;
- habitat environment assembly commodity;
- artifact nexus icon tool;
- aggregation event component technology;
- configuration parameter increment decrement.

Questi *substantors* si trovano comunemente nelle normali definizioni del dizionario, quindi agli utenti di *TechSpeak* si consiglia di evitarli a favore di termini più specifici; ecco qui una parte della lista dei "*substantors* attivi":

- exchanger generator modulator initiator;
- manipulator converter circulator annunciator;
- stabilizer separator homogenizer compactor;
- abrader ablator deflector detonator;
- multiplexer positioner coagulator suppressor;
- propeller impeller depressant extruder.

I "*substantors* di trasmissione" sono semi-attivi; eccone alcuni:

- transponder conductor buffer interface;
- simulator emulator emplacement locator;
- distributor protector motivator attenuator.

L'elenco che segue, "*substantors* passivi", include parole come *substrate, wafer, barrier, projectile, arc, flexure, conductor, pipette*, e molte altre. La sezione successiva merita di essere riportata per intero:

Vocationals

Of course, people are substantors, too, but in their occupations and not as human beings. A person who isn't a juvenile or an emeritus(-ta) is a:

- professional technician analyst;
- operator representative officer;
- practitioner consultant associate.

6 L'esempio classico è "mammifero quadrupede perissodattilo equino non ruminante" in cui ogni parola della definizione è molto più rara del *definiendum* "cavallo".

Conseguentemente, la didascalia sotto l'immagine di un giocatore d'azzardo che sta giocando a dadi dice "Stochastic Technician", "tecnico stocastico". Un'altra sezione interessante è quella che dà i nomi da usare per descrivere le azioni; questo è quello che gli studi sulle LSP chiamano *nominalizzazione* (v. TAB. 2).
I verbi possono essere sostituiti anche utilizzando aggettivi, i quali, in quanto attributi, fanno parte della frase nominale e come tali contribuiscono alla *nominalizzazione* (v. TAB. 3).

Altri aggettivi possono essere utilizzati con riferimento alle parti del corpo. Sotto il titolo "Somatics" (perché "Parts of the body / parti del corpo" sicuramente non è *TechSpeak*!), troviamo tra gli altri i termini riportati nella TABELLA 4.
I "somatici" includono non solo le parti del corpo, ma anche i processi (v. TAB. 5).
Gli aggettivi comuni hanno i loro *qualifiers* corrispondenti in *TechSpeak*; eccone una scelta (v. TAB. 6).

TABELLA 2 – NOMI PER DESCRIVERE LE AZIONI

If something...	Call it...
hits something that stops it	rapid deceleration
propels something else from rest	acceleration
twists something	torsion
makes something slide in two	shear
presses on something	compression
burns	oxidation or combustion
melts, vaporises, or condenses	phase-transition
stretches something	tension

TABELLA 3 – AGGETTIVI PER DESCRIVERE LE AZIONI

If something works by...	Call it...
human force	kinaesthetic
heating	thermal
cutting	ablative
freezing or even cooling	cryogenic
a combination of forces	synergetic

TABELLA 4 – AGGETTIVI PER PARTI DEL CORPO

If this acts...	Call it...
finger	dactylic, phalangeal, or digital
palm	metacarpal
wrist	carpal
forearm	antebrachial or ulnar
neck	cervical
pelvic bones (for sitting)	ischiadic
intestines	visceral
sensory organ	organoleptic

TABELLA 5 – AGGETTIVI PER PROCESSI DEL CORPO

If you...	Call it...
sweat	diaphoretic
walk	locomotive
chew	masticatory
swallow	ingestive
talk	(natural- language-)communicative

TABELLA 6 – AGGETTIVI COMUNI

If you mean...	Say...
similar	isomorphic
different	allotropic
helping	adjuvant
not continuous	discrete
observed	phenomenological
really important	paradigmatic or canonical
in step	isochronous
pleasurable	hedonic
body language	proxemic

4. I processi di formazione delle parole

Come ci si poteva aspettare, *TechSpeak* fornisce anche indicazioni sulla formazione delle parole; i due aspetti principali considerati sono gli affissi e le abbreviazioni. La derivazione permette la formazione di termini altisonanti per mezzo di prefissi ben scelti. Ecco l'elenco completo (v. TAB. 7).

TABELLA 7 – PREFISSI PER FORMARE LE PAROLE

If you want to say...	Try...
on a higher level	meta- or super-
alongside	para-
underneath	infra- or sub-
within	intra-
big or global	macro-
small or local	micro-
foreign	exo-
internal	endo-
outside	ecto-
too much	hyper-
too little	hypo-
before	ante-
bad	dys-
good	eu-
together	syn-
different	allo- or hetero-
the same	iso- or homo-
early	proto-
middle	meso-
final	telo-

Come abbiamo visto esaminando gli esempi di *TechSpeak*, i "techronimi" (ossia gli acronimi e le abbreviazioni in *TechSpeak*) sono utilizzati in maniera massiccia, come del resto lo sono nell'ESP reale. Dire – o scrivere – che "SSM = PILF + AMPE" è ancora più impressionante di "uno **strumento per il sezionamento di materiali** (SSM) è costituito da..."; se chi ascolta o legge non ricorda che PILF sta per "piano invasivo in lega ferrosa" e AMPE è una splendida abbreviazione per un "ancoraggio metacarpale per presa energetica", beh, questo significa semplicemente che non conosce il gergo tecnico e perciò non appartiene alla nostra élite. Ciò gli impedisce di chiedere perché mai dovremmo attribuire nomi altisonanti a un normale coltello e alle sue parti. Tornando alla lingua inglese reale: quando stavo imparando informatica e mi sono interessato al linguaggio dei computer, sono rimasto colpito dalla ricchezza e dalla pervasività delle abbreviazioni di tre lettere, alcune delle quali, come ROM, RAM, CPU, VDU, HDD, USB ecc. sono ormai abbastanza note. Il loro utilizzo è così diffuso nel commercio che alcuni cataloghi e altre specifiche tecniche utilizzano TLA (*three-letter abbreviation*) come abbreviazione di tre lettere per... "abbreviazione di tre lettere"! Insistono che le TLA siano utilizzate ovunque per amore di brevità e chiarezza. Al momento ho pensato che questo fosse il colmo, ma poi l'esperienza mi ha insegnato che il peggio deve sempre ancora venire.

> un corso di *English for Specific Purposes* (ESP) efficiente, richiede una adeguata padronanza della materia-oggetto

5. È solo prestigio?

"Questo nuovo linguaggio può oscurare anche il significato più semplice, dando così all'utente del *TechSpeak* una sensazione auto-gratificante di importanza e un enorme vantaggio psicologico sui profani perplessi che ne sono i destinatari". Quando ho letto su un avviso che "I terminali per gli studenti sono posizionati nell'atrio dell'aula G.015" mi sono chiesto perché non scrivere semplicemente "I terminali per gli studenti sono nell'atrio dell'aula G.015", o anche "sono posti, collocati, situati, installati, si trovano..."; con tante buone alternative – a cui è possibile aggiungere "piazzati" se si accettano volentieri i calchi dal francese – ho sviluppato una forte avversione per "posizionare". Ma la risposta è ovvia: se un tale dice "abbiamo messo / sistemato i terminali", può sembrare che svolga un lavoro di basso rango; ma "abbiamo posizionato i terminali" suggerisce che sia un tecnico con almeno un diploma di scuola secondaria (in effetti, l'avviso era stato messo da un geometra).
Peraltro, il ricorso a un gergo simile al *TechSpeak* ha molti altri motivi non altrettanto innocui. Tenner osserva che nessun produttore di hamburger utilizzerebbe mai il nome in *TechSpeak* ("wafer stratificato" ecc.) nel metterli in commercio; però sono riusciti a convincere il dipartimento statunitense dell'agricoltura affinché sulle confezioni fosse permesso usare la parola *calcium* (calcio) invece di *powdered bone* (ossa in polvere).
Una domanda frequente negli ambienti scolastici statunitensi alla fine degli anni Sessanta era: "Sei un *TEFLician* o un *facilitator*?". Quello che voleva

TABELLA 8 – ESEMPI DI *TECHSPEAK* NELLA PUBBLICA AMMINISTRAZIONE

Se puoi dire...	Non dire semplicemente...
(scuola) secondaria di primo grado	(scuola) media
(scuola) secondaria di secondo grado	(scuola) superiore
viabilità complanare	vie collaterali
obliterare	timbrare, convalidare, annullare
divieto di balneazione	vietato fare bagni
la scadenza è fissata entro e non oltre le ore 24 del giorno undici febbraio duemilasedici	scade l'11/2/2016
nella misura dello stretto necessario	quanto basta
documento di viaggio	biglietto

dire era: "Ti rendi conto che non si può *insegnare*, ma solo facilitare l'apprendimento, o ti consideri ancora un tecnico del TEFL (Teaching English as a Foreign Language)?". In quegli anni e in quei luoghi sembrava che "insegnante" fosse diventata una di quelle parole tabù che una persona educata non userebbe mai in pubblico – e i libri di metodologia evitavano tutti i possibili riferimenti all'insegnamento.[7] Quando i miei colleghi e io siamo stati invitati a una partita di baseball allo stadio dei Dodgers di Los Angeles, a un certo punto il tabellone luminoso ha annunciato la presenza di un gruppo di *educators* italiani.[8]
In questi casi si scelgono le parole nuove (o si danno nuovi significati a parole vecchie) deliberatamente, al fine di evidenziare nuovi concetti.
Una visione equilibrata della questione ci porta a rilevare la necessità di termini monosemici, ossia non ambigui, e della brevità. Gli acronimi e le abbreviazioni sono sconcertanti per gli estranei, ma sono strumenti utili al fine di evitare di ripetere espressioni lunghe. Il nostro uso qui di ESP, OED e TEFL è giustificato, si spera, dal fatto che i lettori hanno familiarità con queste sigle – le parafrasi sono state date per assicurarsi che non vi siano ambiguità, ma sono probabilmente ridondanti.
La qualità di un testo, di ESP o altro, può essere valutata solo sulla base dei destinatari.

6. E in Italia?

Dopo una massiccia campagna contro gli "enti inutili", conseguente agli scandali sulla cattiva gestione di alcuni di essi, la parola "ente" è ampiamente screditata. Ma dal momento che gli enti di qualche tipo sono ancora necessari a volte, essi sono ora chiamati "autorità" o più spesso *Authority* – con tutti i possibili errori di ortografia e di pronuncia della parola inglese. Avevamo molte tranvie nella maggior parte delle città, che sono state successivamente sostituite con linee di autobus. Negli ultimi anni, gli urbanisti, gli ingegneri dei trasporti e gli ecologisti si sono resi conto che è stato un grave errore, e quindi stanno mettendo di nuovo in funzione i vecchi tram e ne costruiscono di nuovi – salvo che non le chiamano più "linee tranviarie" ma "metropolitane leggere". Un nome dal suono straniero o *hi-tech* viene spesso utilizzato per mascherare referenti spiacevoli. Ogni riferimento alla *spending review* non è casuale.
La pubblica amministrazione è tra i principali produttori di *TechSpeak* (per alcuni esempi, v. TAB. 8).

7. *TechSpeak vs Plain English*

Il *TechSpeak* è chiaramente solo una parodia divertente e non va contro il movimento per il *Plain English*. Al contrario, rivela gli eccessi del gergo tecnico facendolo "esplodere" all'estremo. Nel definire una penna a sfera come un "tubo di deposizione lineare di pigmento (TDLP)" e nel descriverla come "a microspherically transferred viscous-substance-dispersion penetrative system" (cioè "un sistema di penetrazione-

7 Si veda, ad esempio: Dubin, Olshtain (1977).
8 Eravamo un gruppo di insegnanti di inglese nella scuola secondaria, borsisti Fulbright nel trimestre estivo del 1969.

dispersione di sostanza viscosa trasferita microsfericamente") può sembrare che ci sia un allungamento eccessivo delle capacità di premodificazione (ossia di "costruzione a sinistra") in lingua inglese, con quattro premodificatori (sei parole) tra "a" e "system"; ma è davvero così? Ecco un esempio tratto dal linguaggio dell'elettronica: "The Model 2000 is a portable battery-operated $3^1/_2$-digit, five-function digital multimeter [...]",[9] dove tra "a" e "multimeter" possiamo trovare cinque premodificatori e otto parole, contando "tre e mezzo" come una parola sola.
Il *TechSpeak* è quindi, dal punto di vista di un linguista, tecnicamente impeccabile – a volte anche moderato, come abbiamo appena visto. Il punto è che ciò che è ampiamente giustificato in ambiti specialistici diventa intollerabile nella comunicazione quotidiana, faccia a faccia o attraverso i media. Dove non parleremo di "complesso farinaceo multiforme trattato termicamente" o di "fermentato di vegetali aciniformi", ma diremo pane al pane e vino al vino.

© Kues/Shutterstock.com, 2015

9 "Il Modello 2000 è un multimetro digitale portatile funzionante a batteria, con cinque funzioni e un display di 3,5 cifre [...]", citato in Balboni, Porcelli (1987:17).

Bibliografia

– BALBONI P.E., PORCELLI G. (1987), *Output: English*, Minerva Italica, Bergamo.
– DUBIN F., OLSHTAIN E. (1977), *Facilitating Language Learning*, McGraw-Hill, New York.
– IBBA M. (1988), *L'inglese della medicina*, Vita e Pensiero, Milano.
– OAE (1989), *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, 4th edition, Oxford University Press, Oxford.
– OED (1999), *Oxford English Dictionary*, 2nd edition on CD-Rom, version 2.0, Oxford University Press, Oxford.
– PORCELLI G. (1998), *The English of Communication and Information Sciences: Analysis and Examples*, Sugarco, Milano.
– PORCELLI G. (2004), "I processi del definire in prospettiva glottodidattica", in BRUTI S. (a cura di), *La parafrasi tra messa a fuoco del codice e negoziazione discorsiva*, numero monografico di *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, a. XXXVI, n. 1, gennaio-aprile, pp. 67-88.
– PORCELLI G. (2006), "The Language of Technology: The Lighter Side", in VINCENT J. (a cura di), *English in Technology*, numero monografico di *Anglistica*, vol. X, nn. 1-2, pp. 135-148.
– TENNER E. (1986), *TechSpeak or How to Talk High Tech*, Kogan Page, London.

Gaia Ierace – Paula Grisdale

DOWN TO BUSINESS

LŒSCHER EDITORE
È 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

La classe di italiano L2 o LS come laboratorio di ricerca permanente alla luce della Legge 107/2015

Susanna Guarducci

Abstract

L'intento di intraprendere una lettura della riforma della scuola, la "Buona Scuola", nell'ottica di una visione del fare scuola come percorso dinamico, funzionale e specifico ai bisogni di ogni contesto educativo, nasce da una visione diversa che, a nostro avviso, la riforma può offrire. Dalla lettura dei primi comma, ci sembra emerga un'idea di scuola intesa come *laboratorio di ricerca* più vicino ai bisogni e ai desideri di chi la vive e la gestisce. Pur consapevoli delle difficoltà che la nuova ottica presenta e della precarietà delle risorse, è comunque necessario intravedere le opportunità di svolta in nome di una maggiore chiarezza negli scopi e nelle azioni necessaria ai promotori e ai fruitori di formazione, educazione e cultura. Consapevoli dei limiti della nostra indagine e interpretazione, evidenziamo nella proposta di riforma degli spazi di scelta e di promozione formativa e culturale che possono riferirsi a ciascun ambiente di apprendimento; nel nostro caso, alla classe di lingua italiana come lingua seconda (L2) o lingua straniera (LS).

1. Introduzione

Proviamo a riflettere su alcune parole chiave della nuova riforma della scuola (legge 13 luglio 2015, n. 107, la "Buona Scuola") pensando a una classe di lingua italiana come lingua seconda o lingua straniera. Le parole che useremo si riferiscono ai primi dodici commi della legge e al comma 60.

La scuola, o meglio, la classe di insegnamento al comma 1° della normativa è definita "laboratorio permanente di ricerca": il gruppo in cui viviamo la relazione di insegnamento/apprendimento è rappresentato dagli attori e dai destinatari del nostro operare. In questo senso, conoscere i singoli destinatari diventa essenziale all'individuazione di bisogni ed esigenze specifiche. Tenuto conto che, in ogni ricerca, l'osservazione e l'indagine qualitativa e quantitativa sono strumenti i primi soggettivi e i secondi oggettivi, procederemo per fasi di lavoro restando nell'ottica delle possibilità di azione individuate nella legge di riforma.

Nel percorso ipotizzato per realizzare la classe di laboratorio permanente per l'insegnamento della lingua italiana L2 o LS è necessario definire le procedure del progetto partendo dalla presentazione del percorso che si intende realizzare al Collegio dei Docenti in qualità di offerta formativa triennale volta al miglioramento degli esiti di apprendimento della lingua italiana, e quindi occorre scandire i traguardi previsti nei termini del Piano di Miglioramento. Il progetto può essere presentato come elemento di potenziamento della formazione linguistica a stranieri: come riferisce la legge al comma 7, "le istituzioni scolastiche, nei limiti delle risorse umane, finanziarie e strumentali [...] individuano il fabbisogno dell'organico in relazione all'offerta formativa che intendono realizzare [...] nonché in riferimento a iniziative di potenziamento dell'offerta formativa e delle attività progettuali", comma che si esplicita alla lett. *r* come offerta indirizzata all'"alfabetizzazione e potenziamento dell'italiano

> nella "Buona Scuola" sono individuabili spazi per realizzare diversi tipi di progetto scolastico

come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti e il terzo settore, con l'apporto della comunità d'origine, delle famiglie e dei mediatori culturali". La possibilità di procedere nell'ottica progettuale si declina all'interno di ciascuna istituzione attraverso gli organi di riferimento, a cui segue l'individuazione dei soggetti che possono sostenere il progetto – dirigente scolastico, docenti, personale ATA – che possono farsi sostenitori e promotori, per esempio, di un laboratorio o di un corso di lingua. Nei passaggi che seguono cercheremo di trasformare l'idea di progetto in scelte esplicite sia riguardo al pubblico dei fruitori, che ai sostenitori, interni ed esterni all'istituzione.
Cercheremo di seguito di esplicitare quale promozione o evento possiamo proporre, sia esso culturale e/o didattico, chi possono essere i nostri fruitori e perché questi potrebbero usufruirne.
In relazione alla tipologia progettuale, presenteremo quattro fasi all'interno delle quali espliciteremo, a macro linee, alcune esemplificazioni di progetto, la tipologia di pubblico e di contesto a cui ci possiamo riferire, i partecipanti interni e le modalità progettuali, i sostenitori esterni, essenziali alla realizzazione al progetto.

2. Prima fase: progettare la classe di laboratorio permanente

Pensando all'idea di classe come "laboratorio permanente di ricerca", l'idea di progetto didattico-formativo si concretizza in promozione di saperi, di competenze finalizzate a uno scopo.
La prima domanda da porci sarà se la classe di laboratorio permanente si inserisce in un progetto di promozione culturale o di formazione didattico/educativa, e se la promozione dipende da un'istituzione scolastica pubblica o privata a carattere culturale o più specificatamente formativo.
In questo contesto intendiamo evento o promozione una proposta progettuale mirata a un pubblico specifico e volta alla soddisfazione dei bisogni del gruppo di riferimento. L'evento può essere più specificatamente culturale e di breve durata mentre la promozione può essere di natura culturale e/o didattica e strutturata in un tempo più lungo, da concludersi anche con un evento.
Il secondo interrogativo riguardo all'idea progettuale è incentrato sulla necessità del suo esistere o meno in quanto imprescindibile dal pubblico di fruitori con bisogni e desideri specifici.
Le domande che ci poniamo sono rivolte alla valenza della proposta, al comprendere a chi è rivolta, a ipotizzare i possibili cambiamenti didattico-formativi che questa richiede e quindi a declinarne l'impianto strutturale e a riconoscere i soggetti partecipanti al suo sviluppo: emerge qui la necessità di comprendere quale sia il ruolo dell'istituzione scolastica e delle altre possibili istituzioni che potrebbero essere coinvolte, quale funzione, in questo contesto, potrebbe avere il territorio, laddove la lett. *r* del comma 7 ribadisce la collaborazione con "gli enti e il terzo settore".
Tornando alla classe/laboratorio, potremmo ipotizzare una classe di insegnamento di lingua italiana LS o L2 come spazio di apprendimento/ricerca in funzione di un gruppo di studenti specifico e ben definito.
A questo punto riprendiamo le parole chiave del comma 2 della legge: *flessibilità*, *diversificazione*, *integrazione* e *coordinamento* delle risorse all'interno della progettazione del laboratorio.
Di seguito esponiamo alcuni esempi della nostra visione di classe di laboratorio permanente. Nel primo caso pensiamo a una classe di studenti di italiano L2: il laboratorio potrebbe essere rivolto alla conoscenza del territorio e quindi essere strutturato con percorsi mirati,

con uscite sul territorio, in contesti specifici che potrebbero interessare l'ambiente culturale o paesaggistico in relazione alle motivazioni degli studenti che variano per età e per interessi. La lingua diventa il veicolo dell'apprendimento necessario alla conoscenza del contesto, e il ritorno in classe potrebbe essere compreso come momento di riflessione sulle conoscenze acquisite, sulle strutture linguistiche utilizzate, sul riutilizzo di quanto appreso per ampliare le competenze linguistiche e i propri interessi culturali. Il laboratorio sopra declinato può interessare studenti di scuola primaria e secondaria, e può coinvolgere sostenitori interni ed esterni alla scuola. Se invece intendiamo rimanere all'interno del contesto scolastico – e questo è il secondo caso – la classe di laboratorio può rimanere maggiormente ancorata al curricolo di lingua, incentrarsi sull'alfabetizzazione di base e dare un orientamento di *flessibilità* e di *diversificazione* al percorso formativo attraverso scelte di promozione da parte dei docenti che diano priorità all'apprendimento della lingua al fine di permettere un miglior inserimento nel contesto scolastico, di imparare a muoversi nell'ambiente scolastico, di riconoscerne gli usi e le finalità attraverso attività specificatamente esperienziali. Se, invece, parliamo di potenziamento della lingua in relazione a contenuti specifici – terzo caso – potrebbe essere auspicabile la scelta di alcuni temi disciplinari in relazione all'età e agli interessi dei discenti, e più specificatamente interculturali (fiabe, abitudini alimentari, canzoni) in cui la lingua si usa per apprendere altro da sé, come veicolo di comunicazione e di relazione, di *integrazione*

flessibilità, diversificazione, integrazione e *coordinamento* sono le parole chiave della scuola come laboratorio di ricerca

e di conoscenza reciproca; in questo caso i fruitori possono essere studenti non italofoni e studenti italofoni, dove la lingua seconda per i primi e la lingua madre per i secondi è un investimento da rielaborare in una seconda fase come uso per gli studenti non italofoni, e come meta-cognizione linguistica per gli italofoni. In questa situazione, la gestione della classe-laboratorio dipende dalle scelte organizzative della scuola: potrebbe essere in orario extrascolastico per il laboratorio-culturale o nei periodi di sospensione delle attività didattiche, mentre, se ha un impianto più prettamente disciplinare e finalizzato all'inserimento scolastico, può essere realizzato nell'orario curricolare. Certo è che il *coordinamento* e la condivisione degli intenti fra docenti e personale amministrativo diventa essenziale alla sua realizzazione.
La classe di laboratorio potrebbe assumere, infine, una valenza completamente diversa se l'istituzione scolastica intende promuovere la lingua attraverso la *promozione culturale del territorio* e quindi diventare un'agenzia formativa aperta all'esterno, e offrire opportunità di apprendimento di lingua italiana come lingua straniera a un pubblico esterno, a studenti stranieri in Italia per lavoro, studio, vacanza e che sono interessati all'apprendimento della lingua. In questa ipotesi, l'istituzione scolastica si presenta in una nuova veste e funzione, che la legge definisce al comma 60, lett. *a*, come "orientamento della didattica e della formazione ai settori strategici del made in Italy in base alla vocazione produttiva culturale e sociale di ciascun territorio". All'interno di questa opportunità di promozione della lingua e della cultura italiana, la scuola potrebbe creare contesti di scambio culturale, usufruendo di gemellaggi fra scuole e promuovere la competenza multilinguistica tra comunità e territori europei, sostenendo l'opportunità di crescita linguistica, culturale in una prospettiva di meticciamento socio-linguistico ad ampio raggio, arrivando anche a creare scambi di soggiorno fra studenti di scuole europee.

3. Seconda fase: il pubblico e il suo contesto

Nella classe di lingua conoscere i fruitori di un progetto didattico-educativo significa poter individuare percorsi adeguati al livello di competenza linguistica dello studente secondo i descrittori del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento), fare proposte di situazioni linguistico-comunicative contestualizzate per livello di riferimento, proporre strutture linguistiche comprensibili, come sottolineato da Balboni (2012:39-41), secondo la prospettiva del processo di acquisizione linguistica dell'input +1, definita da Krashen.
L'adeguatezza del percorso si traduce in *flessibilità* intesa come capacità del docente di individuare le caratteristiche e le individualità di ciascun apprendente, di comprendere

il suo desiderio/bisogno di lingua, di motivazione alla frequenza del percorso formativo, di realizzazione del proprio progetto di vita. Ciò è ben evidenziato nella piramide dei bisogni di Maslow (2010), in cui si riconosce come il desiderio di realizzazione di sé, rispetto agli altri e al contesto, sia sostenuto da competenze e valori personali che si affinano man mano che l'individuo cresce e partecipa alla vita collettiva (v. FIG. 1).
La *diversificazione*, pertanto, implica riconoscimento della necessità di tempi e fasi che rispettino le modalità di apprendere secondo strategie e stili di apprendimento specifici e in relazione a caratteristiche personali psicologiche, sociali e neurolinguistiche: tra queste troviamo per esempio le capacità intellettive individuate e definite da Gardner "intelligenze multiple" (Balboni, 2012:78-80), intese come capacità diversamente configurate da individuo a individuo e utilizzate nel conoscere e nell'interpretare la realtà e il mondo. In quest'ottica di diversificazione l'*integrazione* diventa esplicitazione del senso di sé in relazione al contesto e condivisione della molteplicità di modi di apprendere dei soggetti che lo vivono e lo partecipano, nel nostro caso gli studenti di lingua.
La classe/laboratorio richiede *coordinamento* progettuale e sistemico in riferimento alla proposta linguistica e alla sua promozione (comma 2): una progettualità interna e specificatamente legata allo sviluppo delle competenze linguistiche, quindi al "promuovere lingua", e una progettualità esterna, precedente, che richiama l'attenzione e rende espliciti gli scopi della promozione e dell'ente promotore.
Pensando a un corso di lingua, l'ente erogatore, in questo nostro specifico la scuola, non può esimersi dal riconoscimento dei suoi fruitori intesi come studenti ma anche come famiglie. Nei confronti dei primi sono imprescindibili le scelte didattiche metodologiche e gli scopi del fare lingua, per i secondi il patto di corresponsabilità che il rapporto scuola-famiglia rappresenta e che si traduce in partecipazione attiva al progetto formativo e, in senso più ampio del termine, al progetto di vita degli studenti-figli.
Se la consapevolezza del promuovere eventi linguistici fa emergere una scuola ancor più radicata a delle precise scelte e a un suo progetto educativo, la stessa non può perdere di vista la realtà esterna in cui si inserisce e di cui fa parte: il progetto in questo senso si amplifica nell'ottica della promozione sociale dove tutte le proposte culturali hanno senso e significato in relazione allo sviluppo socio-culturale, economico e di crescita collettiva.
In questo senso, si può promuovere lingua italiana ai cittadini stranieri residenti come ai cittadini stranieri ospiti e visitatori: si tratta di vedere la diffusione della lingua e della sua cultura in una dimensione di vasi comunicanti che promuovono idee, sviluppano competenze e, soprattutto, diffondono una "cultura della reciprocità" che avvia al Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale (MDSI), così descritta da M.J. Bennett e ripresa da Castiglioni (2005:13-15), in cui la competenza interculturale, data dall'incontro di lingue, culture, storie individuali e collettive diverse, permette a ciascuno di costruire la realtà attraverso la differenza culturale in una dimensione di *life-long learning*.

FIGURA 1 – LA PIRAMIDE DEI BISOGNI DI MASLOW

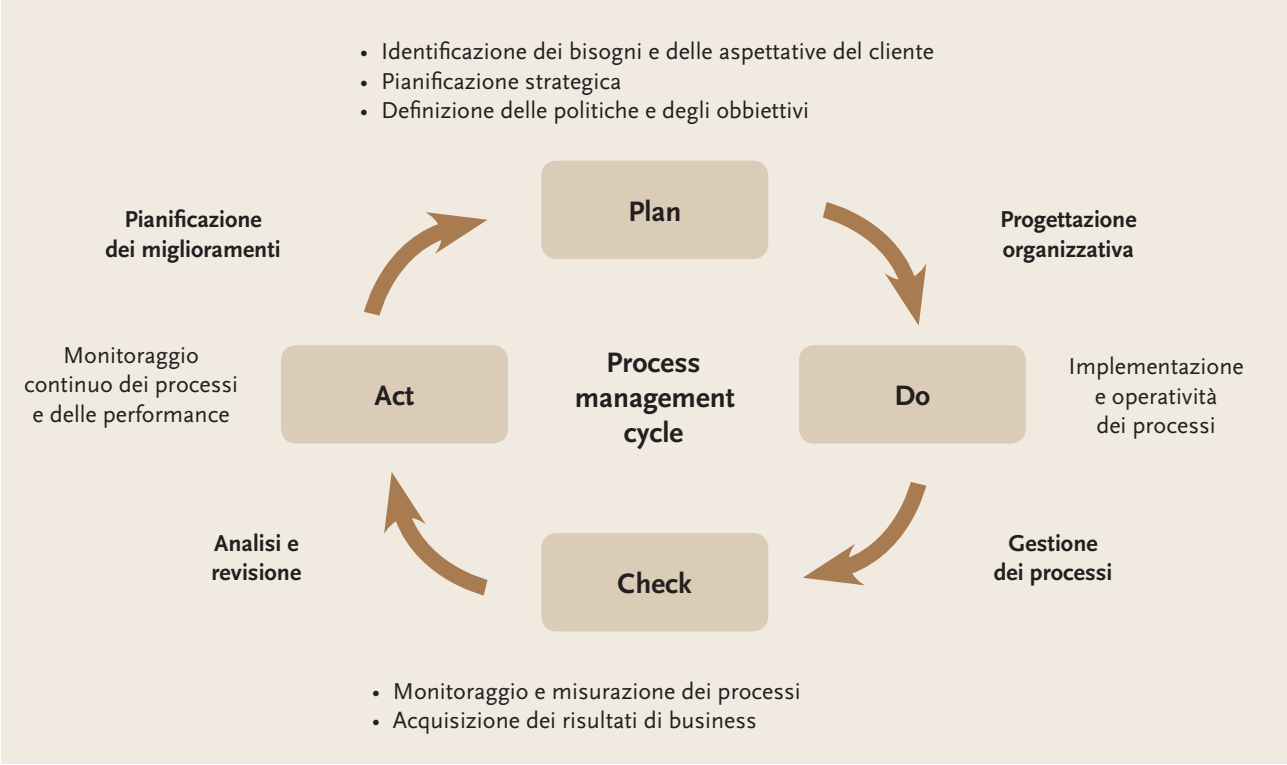
Fonte: Piramide di Maslow © 2001 Iss.

4. Terza fase: pianificazione delle azioni da parte dei partecipanti interni al progetto

Il progetto di lingua non può escludersi dall'ottica formativa del progetto di scuola che ogni istituzione intende promuovere, come sottolinea la normativa al comma 5: "i docenti dell'organico dell'autonomia concorrono alla realizzazione del piano triennale dell'offerta formativa con attività di insegnamento, di potenziamento, di sostegno, di organizzazione di progettazione e di coordinamento". La progettualità si trasforma in buona pratica caratterizzata da risorse, idee, azioni, monitoraggio e verifica del piano messo in atto, ai fini di una validità o di una rimessa a punto delle azioni da modificare, come si sottolinea nel ciclo di Deming (Argano 2005:94-97) per definire la qualità di un progetto (v. FIG. 2).

Il ciclo di Deming (PDCA) rappresenta la struttura con la quale si ipotizza, si attiva, si realizza un progetto al termine del quale si verifica il rapporto fra i risultati ipotizzati e i risultati raggiunti, si definisce la validità delle azioni o la necessità di modifica per il miglioramento del progetto stesso. Sono quattro le fasi di un progetto, sia esso un evento culturale o una promozione didattico-formativa, come nel nostro caso. Nella prima fase, definita *Programmare (Plan)*, si identifica l'idea-progetto nelle linee generali, si individuano i punti di forza e di debolezza del progetto, quindi le possibilità di attivazione in base alle risorse economiche e umane, ai rischi che potrebbero determinarsi nel rapporto fra qualità attesa ("che cosa mi aspetto dal corso") e qualità percepita dall'utenza ("che cosa mi ha dato il corso"), agli obiettivi specifici e ai contenuti, ai tempi di attuazione, alle modalità di monitoraggio e verifica. La seconda fase, *Fare (Do)*, è il momento dell'attuazione delle azioni pianificate in modo da incontrare bisogni/desideri degli utenti. Segue la terza fase, *Studiare (Check)*, in cui si analizzano i dati raccolti dalle osservazioni del contesto, dalla verifica dei risultati, dagli obiettivi raggiunti in relazione alla pianificazione per giungere, dall'analisi complessiva, a individuare un miglioramento degli esiti definiti nella pianificazione. Il ciclo si conclude, per poi riprendere il suo percorso iniziale, con l'*Agire (Act)*, fase in cui si definiscono le azioni necessarie per consolidare o per migliorare il progetto in modo continuo. Se ci sono stati miglioramenti si passa a una nuova progettazione che potrebbe ampliare l'offerta precedente e quindi rendere

FIGURA 2 – IL CICLO DI DEMING



trasferibile la modalità ciclica del modello di Deming nel contesto specifico o in altri contesti, nel nostro caso, inseriti nell'ambito scolastico.
Per restare nel nostro contesto di insegnamento della lingua possiamo distinguere due contesti: ambiente di apprendimento per studenti non italofoni e italofoni frequentanti la scuola italiana, e contesti di apprendimento per studenti stranieri, in Italia per lavoro, per studio o per turismo, che vivono temporaneamente nel nostro territorio e che richiedono corsi di lingua e cultura italiana.
Parlando di lingua per studenti non italofoni, lo scopo progettuale si interseca con le competenze disciplinari da promuovere, sostenere e sviluppare, pertanto, il percorso di lingua coinvolge docenti di lingua e docenti curricolari.
La compartecipazione richiede consapevolezza della necessità di insegnare una lingua seconda allo scopo di garantire una graduale competenza linguistica sia come lingua della comunicazione che come lingua dello studio. I livelli di competenza dipendono dal livello di conoscenza della lingua da parte dello studente, il suo apprendere è condizionato dalle proposte didattiche e della motivazione individuale.
Rendere consapevole lo studente del suo percorso formativo può richiedere anche l'aiuto e il supporto di mediatori linguistici, dove necessario: comma 7, lett. *r*, "alfabetizzazione e potenziamento della lingua italiana attraverso corsi e laboratori a studenti di cittadinanza o lingua non italiana [...] anche con l'apporto di mediatori linguistici"; ciò a sostegno dello studente nella graduale consapevolezza del valore della lingua e degli usi che ne può fare. Per il docente significa scandire le competenze linguistiche in moduli di apprendimento chiari, precisi, consequenziali, definiti nel tempo. Il monitoraggio, strutturato per azioni da validare, garantisce il processo acquisizionale della lingua e favorisce la verifica.
L'interazione con tutti i soggetti apprendenti attraverso una metodologia di lavoro di costruzione dei saperi riduce il ruolo trasmissivo del docente e dà spazio alla condivisione delle competenze tra individui diversi fra loro per storia, origine e particolarità individuali: la classe diventa laboratorio artigianale dei saperi.
Il coinvolgimento della famiglia nel contesto formativo e progettuale promuove la partecipazione alle azioni intraprese attraverso un coinvolgimento di mondi culturali diversi che possono interagire e proporre esperienze nuove e intersecabili. La famiglia non è più soggetto da informare ma soggetto partecipe della vita formativa del figlio, cittadino di una comunità plurilingue e pluriculturale. Proporre, inoltre, corsi di lingua italiana anche ai genitori potrebbe garantire l'equilibrio generazionale fra lingua madre e lingua seconda e promuovere un'interazione sociale dove cittadini di un'altra terra possano diventare i nuovi cittadini comunitari.
Insegnare la lingua, invece, a studenti stranieri intesi come cittadini ospiti, lavoratori, studenti o turisti, come già spiegato in precedenza, proietta la scuola verso l'esterno e la valorizza, come si sottolinea nel comma 7, lett. *m*, poiché essa è "riconosciuta come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese".
Rendersi disponibili a questa nuova accoglienza di formazione linguistica e culturale comporta un'apertura e una prospettiva dell'idea-scuola che esula dal consueto dell'esperienza pregressa e la proietta in una dimensione di elasticità culturale meno definita ma sicuramente più ampia.
In tal senso usciamo dai canoni strutturali del fare scuola, da un settore specifico, per muovere verso spazi che amplificano l'idea di formazione per renderla una formazione *life-long learning*, come auspicano le direttive europee e, per far sì che la scuola si faccia guida culturale per la conoscenza del territorio e delle sue specificità.

5. Quarta fase: sostenitori esterni al progetto

Promuovere lingua partendo dal riconoscere gli *stakeholders* territoriali, come sostenitori economici o collaboratori, significa proporre un piano formativo e un'idea di sviluppo socio-linguistico valida e adeguata al territorio e offrire ai possibili sostenitori un'opportunità di partecipazione accettabile, precisa e ben definita: far conoscere e promuovere formazione, e quindi cultura, diventa fondamentale per incontrare promotori o sostenitori di un'idea comune. I sostenitori esterni di un progetto come quelli ai quali abbiamo finora fatto riferimento possono essere identificabili nell'ente locale e nelle associazioni di volontariato o culturali interessate alla promozione della cultura locale, al sostegno sociale della comunità e dei suoi cittadini.
Il rapporto fra scuola e territorio si intensifica man mano che la vita associativa, rappresentata

dalle organizzazioni territoriali, e la vita formativa, rappresentata dalla scuola, si incrociano e si confrontano in un'esperienza di sinergie tali da promuovere, sottolinea il comma, 7, lett. *d*, "competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica, attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno all'assunzione di responsabilità, nonché di solidarietà e della cura dei beni comuni [...] di educazione all'autoimprenditorialità" e, come specifica ulteriormente la lett. *e* dello stesso comma, tali da sostenere "lo sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali".
Fare lingua e cultura italiana significa, quindi, rendere la scuola e il territorio promotori di competenze, di esperienze di crescita democratica e culturale offrendo a qualsiasi cittadino, residente o soggiornante, che beneficia della competenza linguistica e culturale, l'opportunità di essere, a sua volta, promotore di lingua e sostenitore di cultura italiana.

nel comma 7 la scuola viene "riconosciuta come comunità attiva, aperta al territorio"

6. Conclusioni

Nell'ottica della valorizzazione della scuola e dei soggetti che la vivono, resta un margine di azione dipendente dall'individualità di ciascuno e dal desiderio di riconoscersi entro un ruolo assegnato e assunto. In considerazione di questo, l'idea di autonomia della scuola, che ha radici ben più lontane della nuova riforma, si incrocia con il desiderio di affermazione di ogni singolo e con le aspettative che ha per sé stesso e per gli altri. In altre parole, la riforma chiede quanto ciascuno sia disponibile a giocare la partita della propria professionalità in termini di tempo e di formazione, di confronto e di ricerca. Resta aperta la domanda sul valore dell'investimento personale e professionale e su quanto costi tutto questo all'istituzione scolastica per rispondere a una sfida più o meno riconosciuta di innovazione in relazione ai tempi che mutano, alle risorse disponibili, al pubblico di fruitori. La diversità che nella riforma attuale possiamo intravedere, rispetto a tutti i cambiamenti che la scuola italiana ha subito negli ultimi decenni, sta nello spazio e nella possibilità di scelta della scuola e di ogni singolo di partecipare al processo di rinnovamento scegliendo le azioni in relazione alla propria storia e al proprio futuro. Possiamo concludere in riferimento a quanto abbiamo cercato di esplicitare e intorno al quale abbiamo cercato di suscitare interesse, con le parole di Marianella Sclavi (2014:15), nell'introduzione a *La scuola e l'arte di ascoltare*:

> Oggi la scuola non può essere un luogo di trasmissione di un sapere acquisito e valido una volta per tutte, deve essere un luogo in cui si impara a muoversi nel mondo del *life long learning* e in cui i giovani, i loro genitori e tutti gli addetti ai lavori hanno occasione di riflettere su come si fa a partecipare in modo efficace alle decisioni che riguardano loro stessi e la comunità di cui sono parte. In un programma e progetto di società desiderabile, la scuola [...] è sede di sperimentazione della società del futuro.

Bibliografia

- ARGANO L. *et al.* (2005), *Gli eventi culturali*, FrancoAngeli, Milano.
- BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- CASTIGLIONI I. (2005), *La comunicazione interculturale. Competenze e pratiche*, Carocci, Roma
- MASLOW A.H. (2010), *Motivazione e personalità*, Armando, Roma (ed. or. 1954).
- SCLAVI M. (2014), "Introduzione. Le scuole felici e l'arte della piadina", in SCLAVI M., GIORNELLI G. (a cura di), *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano, pp. 13-19.

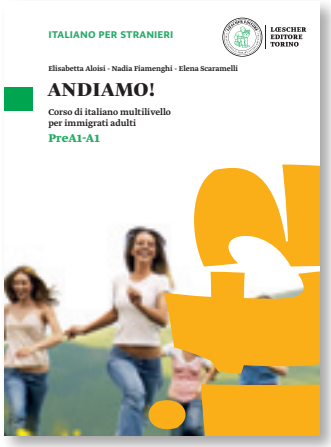
Sitografia

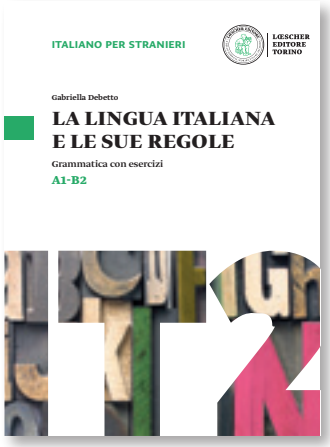
- La *Gazzetta Ufficiale* in cui si riporta la legge 107/15 nel suo testo integrale: http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg (ultimo accesso: aprile 2016).
- Il ciclo di Deming: http://www.asint.it/asint-e-il-ciclo-di-deming-plan-do-check-act/ (ultimo accesso: aprile 2016).

LŒSCHER, BONACCI, LA LINEA EDU

per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera

Libri e materiali di qualità per una didattica pensata e vissuta in tutti i suoi aspetti, per sostenere il compito prezioso degli insegnanti, per coinvolgere ed appassionare gli studenti nello studio della quarta lingua più studiata al mondo.





italianoperstranieri.loescher.it

www.bonaccieditore.it

Didattica della lingua straniera e intercultura: il valore dei modelli

Paola Celentin

Abstract

Gli eventi che stanno sconquassando l'Europa e il mondo intero in questi ultimi mesi mettono in seria difficoltà il dialogo fra le culture, rendendolo allo stesso tempo più necessario che mai. Soprattutto, è necessario distinguere fra diversità culturali e strumentalizzazione delle diversità, ricchezza del mondo le prime, povertà nutrita dall'ignoranza la seconda.
È arrivato il momento di dichiarare con fermezza che ci sono valori negoziabili e elementi che invece vanno al di là della semplice tolleranza e che chiamano in causa etica e morale, accettabili solo rinnegando le proprie origini.
Scopo del nostro intervento è chiarire (si veda in merito Celentin, Serragiotto 2000) le ragioni di una didattica interculturale delle lingue straniere e sottolineare l'importanza dell'adozione di modelli di analisi onnicomprensivi atti ad agevolare la lettura degli eventi comunicativi.

1. Le ragioni di una didattica interculturale

La prima finalità dell'educazione linguistica (Balboni 2015a:15) è la "culturizzazione" affinché la persona possa "essere accettata in gruppi linguistico-culturali non nativi dove vuole/deve vivere". Per conseguire questa finalità, l'insegnante deve dotare l'allievo delle conoscenze adeguate a un'analisi approfondita del tessuto sociale in cui si troverà a operare, e cioè di schemi d'interpretazione, parametri, strutture concettuali per affrontare l'altro e il diverso in maniera critica e costruttiva. I benefici di un tale approccio riguardano non solo la competenza linguistica, ma ricadono sull'intera personalità.

1.1. Motivazioni della personalità

I vantaggi individuali, personali che ciascun allievo può trarre da un approccio interculturale all'insegnamento-apprendimento linguistico si aggiungono all'incontestabile ricaduta positiva sull'insieme della società. Temi come la contraddizione, la diversità e la sobrietà si offrono come straordinarie opportunità di crescita. Nel nostro mondo attuale, fatto di ambienti che si trasformano radicalmente sfuggendo a ogni previsione, un potenziale evolutivo richiede, per dare risposte creative, la presenza negli organismi di attributi generalmente sottovalutati nella nostra cultura:

- imprecisione;
- imprevedibilità;
- "stranezza";[1]
- un potenziale ad ampio raggio;
- molta ridondanza.

La chiave di questo approccio è la flessibilità, non la straordinaria precisione.

Evidentemente, un percorso indirizzato in tal senso porta a un'inevitabile rimessa in discussione dei valori che stanno alla base dell'agire quotidiano, didattico ma anche ontologico in generale. A questo sconvolgimento dei punti di riferimento tradizionali è necessario però far corrispondere un adeguato itinerario di acquisizione di fiducia in sé stessi e negli altri, nelle proprie capacità comunicative e collaborative, che non può prescindere da una salda modellizzazione concettuale.
Nell'agire interculturale è presente la capacità di considerare sé stessi e gli altri ed entrano in gioco la comprensione, il rispetto dei bisogni e delle emozioni, l'empatia, cioè la capacità di considerare l'unione del genere umano con l'universale.

1 Definibile anche come "pensiero laterale", concetto introdotto per la prima volta negli anni Novanta dallo psicologo Edward De Bono (2000), alla cui produzione si rimanda per approfondimenti.

L'"esperienza" interculturale da sola, però, non è garanzia di sviluppo dell'agire di cui sopra. Un peso rilevante assumono, a seguito della fase esperienziale, i momenti di feedback, che consentono di aprire porte della propria biografia, di rivedersi, di raccontarsi, di compararsi: siamo e saremo lo sviluppo di ciò che già eravamo.

1.2. Motivazioni sociali

L'evoluzione delle tecnologie e la facilitazione degli scambi ha favorito l'evidenziazione delle grosse differenze culturali che sono presenti fra le nazioni e i popoli e la necessità di studiarle e comprenderle. Ciò va ovviamente a vantaggio dell'economia e della politica: i problemi di comunicazione interculturale si riflettono infatti in maniera a volte disastrosa sulla conclusione di affari fra esponenti di culture diverse.
È fondamentale infatti mettere in luce come non sia sufficiente essere consapevoli che in un altro Stato si parla un'altra lingua, ci sono altre leggi e si professa un'altra religione: esiste tutta una serie di regole non scritte di cui non si diventa consapevoli fino a che qualcuno non le infrange (e allora potrebbe essere troppo tardi).
Una volta conosciute però le regole che condizionano i codici verbali e non verbali delle varie culture, è indispensabile saperle applicare efficacemente ai vari eventi comunicativi in cui si realizza la comunicazione.
Spesso a scuola si affronta prevalentemente il problema di "che cosa dire" piuttosto che quello di "come dirlo", perché si dà per scontato che lo studente lo imparerà, probabilmente a proprie spese, da solo.

> nell'agire interculturale entrano in gioco la comprensione, il rispetto dei bisogni e delle emozioni, l'empatia

2. Modelli di analisi culturale

Per poter parlare di insegnamento linguistico in prospettiva interculturale è necessario rifarsi a dei modelli che ci permettano di inserire il "semplice" atto linguistico nella vasta cornice culturale che lo genera. La creazione di questi modelli è una vera e propria "sfida" dal punto di vista della scienza linguistica in quanto costringe lo studioso a calare le teorie linguistiche, astratte e per questo precise, nella realtà socioculturale, concreta e per questo estremamente variabile.
Nei paragrafi che seguono esponiamo una breve panoramica di alcuni modelli di analisi culturale che, partendo da presupposti diversi, cercano di affrontare la spinosa questione della sistematizzazione della forma linguistica all'interno delle manifestazioni comunicative.

2.1. Il modello di Robert Lado

Il modello di Lado (1957), insieme a quello di Hymes, costituiscono i primi tentativi di organizzare un'analisi linguistica rispettosa dei fenomeni culturali.
Lado nel 1957 propone un approccio di tipo strutturalista che prende le mosse dal "confronto" fra i modelli delle culture oggetto di analisi in base a tre indicatori:

- forma (in cui il modello culturale si presenta);
- distribuzione (il modo in cui il modello si raccorda con altri modelli del suo paradigma);
- significato (sociale e culturale che il modello assume).

Ogni evento culturale può quindi essere scomposto in descrittori che lo "mappino" e lo rendano paragonabile a eventi analoghi in altre culture (i pasti, le forme di governo, l'istruzione ecc.).
Questa analisi ha avuto il pregio di modificare la concezione preesistente di "modello culturale": non più un fenomeno monolitico, definibile una volta per tutte in modo preciso e inconfutabile, trasferibile con facilità da una cultura all'altra, bensì un aspetto della cultura presa in esame che assume il suo significato autentico solo se messo a confronto con altri aspetti e modelli culturali.
In quest'ottica il modello culturale contribuisce alla creazione e alla modificazione di altri modelli culturali e influenza la percezione che ogni parlante ha della propria lingua.

2.2. Il modello di Dell Hymes

L'approccio proposto da Hymes (1964) prende le mosse dalle teorie dell'apprendimento legate al cognitivismo e si rifà all'etnografia della comunicazione. Per Hymes la cultura è conoscenza, non consiste di cose, di persone, di comportamenti o di emozioni, ma è piuttosto un'organizzazione di queste cose, è data dalla forma delle cose che le persone hanno in mente, dai modelli che utilizzano per percepire, mettersi in relazione e interpretarsi in altri modi.
Secondo un suo celebre acronimo, un atto di discorso va analizzato sulla base di otto variabili, le cui iniziali inglesi

formano la parola *SPEAKING* (per approfondimenti si veda Balboni, Caon 2015):

- *Setting* e *Scene*, cioè il contesto fisico e quello socio-culturale;
- *Participants*, sia diretti che indiretti;
- *Ends*, attesi come conseguenza dell'atto comunicativo;
- *Act* illocutorio, cioè contenuto e forma della comunicazione;
- *Key*, cioè la chiave psicologica e sociale che caratterizza l'atto: ironia, irritazione ecc.;
- *Instruments*, cioè le caratteristiche proprie del canale scelto: viva voce, telefono, lettera ecc.;
- *Norms* di interazione sociale, oltre che comunicativa: cioè complessi di regole che vanno seguite per poter negoziare e scambiare significati;
- *Genres*, il complesso di regole culturali prima ancora che linguistiche che caratterizzano ogni genere: dialogo socializzante, dialogo di dibattito, dialogo telefonico, monologo in una conferenza, barzelletta ecc.

© Lightspring/Shutterstock.com, 2016

2.3. Modelli di analisi culturali mediati da altri ambiti scientifici

Oltre ai modelli di Lado e di Hymes, che abbiamo sintetizzato sopra, è opportuno prendere in considerazione anche altri modelli di analisi sviluppati a partire da teorie proprie di ambiti scientifici diversi da quello dello studio della comunicazione interculturale. Questi modelli di analisi, anche se ci danno una visione parziale del problema, sono interessanti perché offrono prospettive diverse da quella comunicativa.

Teorie della psicologia sociale

La "teoria dell'attribuzione" (Kelley 1967), secondo la quale non siamo semplici ricettori della realtà ma contribuiamo in maniera attiva a darvi forma, ha portato all'elaborazione di un modello di analisi culturale in cui rivestono un ruolo prioritario le cause soggettive che stanno alla base di un avvenimento. Le attribuzioni sono a carattere implicito e strettamente legate al vissuto dell'individuo, sia personale che sociale, in base al quale egli attribuirà un valore positivo oppure negativo a un determinato comportamento al di là delle intenzioni dell'interlocutore, generando così potenzialmente un conflitto.

Teoria della metafora concettuale

La metafora è tradizionalmente considerata una caratteristica del solo linguaggio verbale, nello specifico una figura appartenente al campo della retorica e della poesia. Secondo Lakoff e Johnson (1980), invece, la metafora pervade completamente la vita quotidiana, non soltanto nel linguaggio, ma nel pensiero e nell'azione, cioè nell'intero sistema concettuale, di cui però raramente siamo consapevoli. Nella maggior parte delle azioni quotidiane pensiamo e agiamo in maniera più o meno automatica lungo certe linee che innervano il nostro linguaggio. Un esempio della stretta correlazione fra sistema concettuale e uso metaforico del linguaggio può provenire dall'analisi delle espressioni utilizzate per riferirsi alla "discussione" che, nel nostro sistema concettuale occidentale, è "guerra":

- Le tue affermazioni sono INDIFENDIBILI;
- HA ATTACCATO OGNI PUNTO DEBOLE della mia discussione;
- Le sue critiche erano DRITTE SUL BERSAGLIO;

- Ho DEMOLITO la sua tesi;
- Non l'ha mai avuta VINTA su quella questione;
- Non sei d'accordo? OK, SPARA!;
- Quella non è una buona TATTICA.

Possiamo in effetti vincere o perdere su una discussione. Vediamo la persona con la quale stiamo dibattendo ("dibattere" ha la stessa radice di "battaglia") come un avversario. Attacchiamo le sue posizioni e difendiamo le nostre. Guadagniamo o perdiamo terreno. Pianifichiamo e utilizziamo strategie. Se troviamo una posizione indifendibile, possiamo abbandonarla e assumere una nuova linea di attacco. Molte delle cose che "facciamo" nel discutere sono parzialmente strutturate dal concetto di guerra. Sebbene non vi sia una battaglia fisica, c'è una battaglia verbale, e la struttura di una discussione – attacco, difesa, contrattacco ecc. – lo riflette. È in questo senso che la metafora "la discussione è guerra" è una di quelle in accordo alle quali viviamo nella cultura occidentale; essa struttura le azioni che compiamo nel discutere. È importante, tuttavia, sottolineare che una metafora di questo tipo è dipendente dalla cultura socialmente condivisa. È importante notare come non tutti "parliamo" di discussione soltanto in termini di guerra. Si può infatti immaginare una cultura dove le discussioni non sono viste in termini di guerra, dove non vi sono né vincitori né vinti, dove non vi è la sensazione di attaccare o difendere, di guadagnare o perdere terreno. Una cultura, ad esempio, dove la discussione è vista come una danza e i partecipanti come i suoi esecutori.

spesso a scuola si affronta il problema di "che cosa dire" piuttosto che quello di "come dirlo"

Queste riflessioni ci fanno capire come possano nascere forti conflitti di matrice interculturale laddove le metafore non siano condivise (un esempio è la metafora, tipica del mondo nordamericano, "tempo = denaro").

Il modello di analisi per metafore culturali

Gannon (1997), studioso di strategie di *management* internazionale, elabora un modello di analisi di alcuni paesi del mondo a partire dalle griglie di analisi antropologica più note e generalmente condivise, offrendo delle "metafore culturali". Il suo lavoro è rivolto a "manager" e non ha quindi finalità linguistiche bensì di facilitazione alla comprensione e alla memorizzazione, attraverso la "visualizzazione" della cultura del paese. Gannon stesso sottolinea come a volte la metafora di identificazione di un paese possa sembrare un elemento fragile, superficiale, azzardato, ma proprio attraverso questi schemi si riesce molto spesso a catturare l'essenza di una nazione, lasciando sempre aperta comunque la porta a possibili mutamenti e differenziazioni interne.

3. Modelli di analisi culturale orientati all'insegnamento (anche) linguistico

I modelli di analisi fino a qui riportati hanno permesso di focalizzare l'attenzione sulle dinamiche interculturali ma non offrono alcuna indicazione per la pratica didattica. Per farlo è necessario passare dalla rilevazione estemporanea del fenomeno culturale e relativa modellizzazione, alla programmazione di un intervento educativo che trasformi la conoscenza interculturale in agire interculturale.

3.1. Il modello di analisi per domini sociali

A partire dagli studi sopra riportati e cercando di individuare uno schema guida che permetta di sistematizzare le conoscenze relative ai comportamenti culturali dei vari popoli, Balboni (2007; Balboni, Caon 2015) ha proposto degli strumenti didattici che possono essere utilizzati dall'insegnante, dal formatore in generale, ma anche dall'individuo che intenda compiere un percorso autonomo di riflessione e ricerca.
Secondo Balboni, per poter osservare una cultura straniera è fondamentale saper osservare la propria, individuarne le caratteristiche principali, riconoscerne le manifestazioni. Queste azioni sono possibili solo attraverso un esercizio esplicito di osservazione e di relativizzazione che conduca a "distanziare" il fenomeno per coglierne la prospettiva e aggiustare la messa a fuoco. Dopo aver compiuto questo processo sulla propria cultura si passa ad applicare lo stesso schema di interpretazione alle altre culture, arrivando quindi a una messa in discussione dell'interpretazione assoluta a favore di una dinamica.
Si dovrebbe quindi passare dagli "stereotipi" ai "sociotipi".
I domini individuati da Balboni sono:

1. le relazioni sociali (rapporto con gli stranieri, giovani/adulti, corteggiamento, modo di riparare agli errori ecc.);
2. l'organizzazione sociale (sistema istituzionale e elettorale, i trasporti, i mass media, la religione ecc.);
3. la casa e la famiglia (dimensione della famiglia, ruoli, genitori/figli, edilizia domestica, pulizia, città/paese/campagna ecc.);
4. la città (centro/periferia, divertimento, cittadini/città, cultura ecc.);
5. la scuola (privata/pubblica, livelli scolastici, famiglie e scuola, lingue straniere ecc.);
6. i mass media (pubblici/privati, quotidiani, pornografia, radio, informazione/intrattenimento ecc.).

3.2. Il modello di analisi per elementi culturali

Le indicazioni date nelle innumerevoli riviste e pubblicazioni, sia cartacee che online, dedicate ai fenomeni della comunicazione interculturale, anche se interessanti e spesso curiose, restano comunque alla superficie della vera natura del problema. Gli aneddoti relativi alle differenze culturali e relativi incidenti interculturali riportati molto spesso sono obsoleti già nel momento in cui vengono pubblicati, e non viene offerto alcuno schema di riflessione e di sistematizzazione di livello superiore. Il lettore non viene quindi dotato di alcuno strumento per migliorare la propria competenza comunicativa, ma solo messo in guardia da incidenti in cui altri sono già incorsi.
Per poter promuovere lo sviluppo di personalità interculturali è invece necessario operare attraverso uno schema che permetta di fissare le osservazioni compiute, in modo tale da andare a incidere nel livello più alto della formazione personale, il livello ego-dinamico della struttura del comportamento linguistico secondo Titone (1993). Balboni (2007) propone un modello operativizzabile in atteggiamenti e comportamenti facilmente identificabili:

1. valori culturali di fondo (tempo, gerarchia e potere, rispetto sociale, concetto di *status* ecc.);
2. uso del corpo per fini comunicativi (sorriso, occhi, espressioni del viso, rumori corporei, distanza fra corpi, contatto laterale ecc.);
3. uso di oggetti per fini comunicativi (vestiario, *status symbols*, regali, denaro ecc.);
4. lingua (tono di voce, sovrapposizione di turni di parola, formale/informale, superlativi e comparativi ecc.);
5. mosse comunicative (abbandonare, attaccare, dissentire, ironizzare, lamentarsi, ordinare, riassumere, esporsi ecc.);
6. situazioni comunicative (dialogo, telefonata, conferenza, riunione ecc.).

Questo modello è stato più volte approfondito e nella sua versione più recente (Balboni, Caon, 2015) è stato unito al modello di competenza comunicativa elaborato dallo stesso Balboni, portando a una struttura più complessa ma anche più completa. Mettendo in relazione ogni "problema culturale" con una componente della competenza comunicativa, gli studiosi sono riusciti a dare origine a una mappa che permette di "leggere" le culture e interagire con esse in modo consapevole,[2] e creare un modello di "competenza comunicativa interculturale".

2 Il lavoro ha portato anche alla creazione di una vera e propria "mappatura" delle aree culturali in base agli indicatori forniti dal modello, consultabile sul sito http://www.unive.it/labcom (ultimo accesso: aprile 2016). Per una presentazione del percorso di ricerca e di creazione della mappa si rimanda a Balboni (2015b).

3.3. Il modello di analisi per bisogni di natura

Alle griglie di analisi culturali per fini didattici fin qui proposte, ci permettiamo di aggiungere una nostra elaborazione che, partendo dalle medesime coordinate scientifiche enucleate nei paragrafi precedenti, permette di evidenziare i tratti salienti di una cultura a partire dall'individuazione dei bisogni di natura. Infatti, se con cultura intendiamo la risposta messa in atto da un popolo per rispondere a bisogni di natura, è possibile pensare di partire proprio da questi per una prima analisi della cultura stessa.
I bisogni analizzabili possono essere:

1. *Nutrirsi:*
   a. numero dei pasti;
   b. orario dei pasti;
   c. pasto principale;
   d. alimenti sani/non sani (mode alimentari);
   e. modo di consumare i pasti (da soli, con la famiglia, in quali occasioni);
   f. organizzazione dei pasti;
   g. valore sociale del pasto.
2. *Riparare il corpo dal freddo/ dal caldo:*
   a. importanza del vestiario;
   b. valore sociale dell'abito;
   c. valore della moda;
   d. spesa individuale destinata al vestiario;
   e. rapporto abito-occasione (momenti della giornata e/o dell'esistenza);
   f. uso e valore dell'uniforme;
   g. valore morale dell'abito (coprirsi/scoprirsi);
   h. moda per donna/per uomo.
3. *Affrontare i momenti chiave dell'esistenza:*
   a. nascita;
   b. morte;
   c. matrimonio/convivenza;
   d. compleanno;
   e. onomastico;
   f. fidanzamento;
   g. diploma e laurea;
   h. superstizioni e formule augurali connesse;
4. *Procreare e allevare la prole:*
   a. numero medio di figli;
   b. ruolo della donna/dell'uomo nell'educazione dei figli;
   c. ruolo della famiglia allargata nell'educazione dei figli;
   d. supporto alle famiglie;
   e. figli fuori/all'interno del matrimonio;
   f. età media dei genitori;
   g. spazi e tempi dedicati ai figli;
   h. modelli educativi.

è importante che vi sia condivisione tra insegnante e studenti e che tutti ne riconoscano effettivamente la validità

4. Come costruire altri modelli

Dalle riflessioni e dagli esempi fin qui condotti emerge chiaramente che:

- la dimensione interculturale nell'ambito della comunicazione riveste un ambito importantissimo;
- senza una valida formulazione scientifica è impossibile dare una risposta coerente al problema;
- ai fini educativi è importante dotare l'allievo non di una raccolta di aneddoti ma di schemi di interpretazione.

L'insegnante attento alle problematiche fin qui citate si sarà accorto di come le griglie proposte per l'analisi interculturale possano essere scisse e raggruppate in altre griglie, più o meno complesse, più o meno dettagliate.
È evidente che, a seconda del contesto d'uso, l'insegnante, sulla base delle indicazioni metodologiche fornite, saprà "affilare" e "affinare" i propri strumenti in modo da renderli adeguati agli allievi cui vengono forniti. Affinché infatti uno strumento come il modello di analisi culturale sia efficace è importante che vi sia condivisione tra insegnante e studenti e che tutti ne riconoscano effettivamente la validità.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BALBONI P.E. (2015a), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2015b), "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo. Dall'idea allo strumento", in *EL.LE*, vol. IV, n. 1, pp 1-20, http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/ELLE_4_1_2015_001_Balboni.pdf (ultimo accesso: aprile 2016).
– BALBONI P.E., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– CELENTIN P., SERRAGIOTTO G. (2000), "Didattica dell'italiano in prospettiva interculturale", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
– DE BONO E. (2000), *Il pensiero laterale*, BUR, Milano.
– GANNON M. (1997, 2004),1997 *Global-mente. Metafore culturali per capire 17 paesi*, Baldini e Castoldi, Milano.
– HYMES D. (1964) (a cura di), *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*, Harper & Row, New York.
– KELLEY H.H. (1967), "Attribution Theory in Social Psychology", in LEVINE D. (a cura di), *Symposium on Motivation*, University of Nebraska Press, Lincoln, NE., pp. 192-238
– LADO, R. (1957), *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
– LAKOFF G., JOHNSON M. (1980), "The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System", in *Cognitive Science*, n. 4/1980, pp. 195-208.
– TITONE R. (1993), *Psicopedagogia e glottodidattica*, a cura di A. ZANOLA, Petrini, Grugliasco.

Insegnare negli Stati Uniti si può

Sandro Corso
Dirigente scolastico, direttore dell'Education Office presso il Consolato Generale d'Italia a Chicago

Abstract
Alcuni progetti pilota che hanno avuto come protagonisti docenti italiani negli USA hanno aperto un nuovo orizzonte a insegnanti che intendono vivere un'esperienza unica, riversandola in seguito nelle scuole italiane, a tutto vantaggio dell'educazione dei propri alunni in una prospettiva globale. I progetti pilota che si è avuto modo di seguire consentono di mettere a fuoco punti di forza e debolezza dei processi d'inserimento di docenti italiani nelle scuole americane per un periodo triennale, e di fornire alcuni orientamenti ai docenti che non escludono di fare tale esperienza.

1. Considerazioni generali

I buoni insegnanti di L2 sono benvenuti e ricercati a tutte le latitudini, ma negli *States* in questo momento i docenti italiani sono particolarmente apprezzati, specialmente nei primi gradi di istruzione. Questo non solo perché le scuole che si ispirano alle filosofie delle scuole Montessori o Reggio Emilia – riunite in attivissime associazioni nazionali – sono sempre più numerose e *à la mode*, ma anche per via di una maggiore attenzione ai bisogni individuali dell'alunno che viene generalmente riscontrata nei nostri docenti. Si aggiunga a ciò che la provenienza dall'Italia è considerata di per sé un elemento di contatto con le filosofie predette.

2. Insegnare negli USA

I docenti interessati a esplorare le opportunità di insegnamento negli USA – specie nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, ma non solo – possono ottenere una prima informazione attraverso l'organizzazione Amity (www.amity.org), che promuove due diversi programmi: il primo per tirocinanti, in genere madrelingua con funzione di *assistant teacher* per un semestre con ospitalità in famiglia, e uno per insegnanti a contratto, regolarmente retribuiti dalla scuola ospitante secondo le norme locali.

> i requisiti richiesti sono l'esperienza d'insegnamento, la competenza in inglese, la capacità personale di adattarsi al contesto di vita americano

La validità dell'esperienza dipende in gran parte dall'acquisizione preventiva di elementi conoscitivi sul sistema scolastico locale, e in particolare della specificità del sistema americano, che presenza notevoli differenze rispetto al nostro. Primariamente è importante considerare che:

a. per effetto del decimo emendamento, i poteri federali in materia di istruzione sono molto limitati: ognuno degli Stati americani ha pertanto la sua legislazione e il suo *State Board of Education*, coordinato dallo *State Superintendent* (per le legislazioni locali si consulti la pagina: www2.ed.gov/about/contacts/state/index.html?src=ov);
b. nel quadro di un'autonomia molto più spinta rispetto a quella italiana, le scuole hanno competenza in ordine al reclutamento degli insegnanti, sia nel settore

pubblico (che comprende le *Charter* e le *Magnet schools*) che in quello privato (che a sua volta comprende le *Independent*, *Parochial*, *Proprietary* e infine le *Home Schools*);

c. il percorso scolastico è articolato nella maggior parte degli Stati in un anno di scuola materna (*kindergarten*), cinque di elementare, tre di secondaria inferiore (*middle school*) e quattro di secondaria superiore (*high school*). L'obbligo scolastico è fino al sedicesimo anno di età. Nell'intero ciclo scolastico (k-12) gli insuccessi scolastici sono praticamente inesistenti;

d. il *testing* standardizzato è frequente: il sistema di valutazione esterna delle competenze degli alunni in matematica, lettura e scienze viene utilizzato in tutti gli Stati ai fini del monitoraggio dell'efficacia del sistema dell'istruzione, ai sensi del *No Child Left Behind Act*, a regime dal 2014. Ogni Stato, distretto e singola scuola definisce in modo coordinato gli obiettivi di apprendimento (specie per matematica e lettura) e deve fornire un *Adequate Yearly Progress* (AYP) verso gli obiettivi prefissati. Il tasso di incremento della performance annuale degli studenti viene determinato da ogni singolo Stato.

3. Visto di lavoro

Per gli stranieri di qualsiasi nazionalità che aspirano a fare un'esperienza di insegnamento negli USA, il primo ostacolo da superare è l'ottenimento di un regolare visto di lavoro dalle autorità statunitensi. Si tratta del visto J1, che viene rilasciato dalle autorità americane sulla base di una motivata richiesta da parte della scuola, che generalmente fa perno sul bisogno di docenti madrelingua. Il visto è triennale, con possibile estensione a cinque anni e successivamente al visto permanente. Si consideri tuttavia che il rinnovo, e soprattutto l'ottenimento del visto di lavoro a tempo indeterminato, non è automatico. Le autorità sono spesso riluttanti a concedere il visto H1B, specie se gli insegnanti sono arrivati con un programma del tipo Amity. Occorre pertanto iniziare una nuova complessa procedura che richiede il coinvolgimento di *attorneys* specializzati.

4. Requisiti e colloquio

Da quanto esposto risulterà evidente il ruolo fondamentale delle scuole nell'individuazione del candidato, attraverso le figure professionali addette (*Principal*, *Talent Manager*, *Recruiter*). I requisiti richiesti sono principalmente l'esperienza d'insegnamento, la competenza nella lingua

inglese, la capacità personale di adattarsi a tipici contesti di vita americana. È scontato che i candidati vengano contattati per un colloquio, sovente per via telematica, al fine di verificare il profilo generale e il possesso dei requisiti. Più specificamente, si tenga presente:

a. che l'esperienza di insegnamento maggiormente apprezzata è di almeno tre anni, indipendentemente dall'ordine di scuola pubblica o privata in cui si è maturata, ma con preferenza alla fascia di età affine a quella per cui si concorre. È apprezzato il possesso di particolari competenze certificate, nonché la partecipazione a iniziative di aggiornamento;
b. il possesso di adeguate competenze linguistiche in inglese è considerato importante in quanto consente di ridurre i tempi di inserimento e di fruire delle frequenti occasioni di aggiornamento proposte dalla scuola. È pertanto auspicabile una competenza pari almeno al livello C1 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento), meglio se certificata;
c. la motivazione personale, la flessibilità mentale e la capacità di adattarsi a un contesto sociale diverso dal proprio non sono certamente secondarie. Le scuole si fanno comunque scrupolo di informare i candidati su ciò che possono aspettarsi, sia nell'ambiente lavorativo che nella vita quotidiana, e sono generalmente molto disponibili a considerare esigenze personali di vario genere.

per insegnare nelle scuole americane è gradito il possesso della *National Board Certification*

Un discorso a parte è l'abilitazione, richiesta nelle scuole pubbliche finanziate dallo Stato. Di norma si consegue mediante la frequenza di un *Master's* post-laurea della durata di diciotto mesi, ed è valida solo nello Stato che la rilascia (si veda la pagina www.teach.org/teaching-certification). Tuttavia non tutti gli Stati la prevedono, e sta oggi prendendo piede la *National Board Certification*, un'attestazione di eccellenza nell'insegnamento che non sostituisce l'abilitazione statale, ma è vieppiù gradita alle scuole (si veda in proposito il sito www.nbpts.org).

5. Contratto e trattamento economico

Il contratto di lavoro viene siglato al livello dell'istituzione scolastica. La remunerazione del docente è stabilita in modo individuale: l'entità dipende dal tipo di scuola, dal carico di lavoro, dalle competenze possedute. Nell'ambito delle scuole pubbliche, tuttavia, la remunerazione annua varia da un minimo di 42.500 a 64.000 USD. I compensi vengono determinati secondo l'esperienza professionale, le competenze e le specializzazioni possedute. Generalmente, l'esperienza minima che consente di progredire nella scala è di tre anni; i titoli presi in considerazione sono quelli successivi al titolo d'ingresso (*Bachelor's degree* o equivalente) congruenti con l'indirizzo.

6. Criticità e possibili soluzioni

La maggiore criticità è che l'esperienza di insegnamento maturata negli USA non è al momento riconosciuta da parte della nostra amministrazione, con conseguente arresto della progressione della carriera del docente italiano nel periodo di permanenza all'estero. Alla luce dei programmi pilota che sono stati curati (fra tutti il programma di *Italian immersion* della Victory School di Milwaukee, nel Wisconsin) la strada da percorrere è quella dell'accordo tra alcuni *State Boards of Education* di riferimento e il MIUR, che consentirebbe ai nostri insegnanti di fare una straordinaria esperienza e soprattutto di acquisire preziose competenze da riversare nelle rispettive scuole.

Sitografia

– Amity Institute: www.amity.org.
– US Dept. of Education (*State contacts*): http://www2.ed.gov/about/contacts/state/index.html?src=ov.
– Teach.org (*teaching certifications*): https://www.teach.org/teaching-certification.
– National Board for Professional Teaching Standards: http://www.nbpts.org.
– American Association of the Teachers of Italian: http://www.aati-online.org.
– Association Montessori International USA: https://amiusa.org.

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, ai 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

Game [not] over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica

di Ivan Lombardi, Guerra Edizioni, Perugia 2013

Recensione di Giulia Tardi

Il saggio si propone di avvalorare le tesi che vedono il videogioco come strumento valido in percorsi di appropriazione di lingue altre coniugando, sia a livello teorico che pratico, gli universi della didattica delle lingue e del videogioco.
Nel primo capitolo, partendo dalla considerazione che la lingua può essere ritenuta, per sua natura, uno dei primi oggetti ludici a disposizione dell'uomo, Lombardi ripercorre le diverse teorie e visioni del gioco che hanno attraversato la cultura occidentale nel corso dei secoli spaziando dalla pedagogia alla sociologia, alla psicologia e alla linguistica ed evidenziando come la fortuna pedagogica del gioco sia intimamente legata al lento processo di laicizzazione della cultura e dell'istruzione che, sempre meno intessute di morale religiosa, iniziano ad accogliere modelli di educazione più aperti e democratici.
Nel secondo capitolo l'autore focalizza l'attenzione sulla glottodidattica ludica e illustra come si possa raggiungere una esperienza linguistica totale sfruttando le potenzialità educative del gioco e inserendo il divertimento come categoria necessaria al processo di insegnamento e apprendimento. Per fare ciò, Lombardi mostra come il gioco sia veicolo di cultura, di relativismo culturale e fautore di socializzazione pertinente all'autorealizzazione del soggetto e possa dunque concorrere al raggiungimento di obiettivi e mete glottodidattiche quali autorealizzazione, culturizzazione, socializzazione, relativismo culturale. Attraverso i lavori di Freddi, Caon e Rutka, Lombardi raccoglie alcune linee guida per la progettazione e programmazione di attività ludiche funzionali all'apprendimento linguistico e costruisce un repertorio di giochi glottodidattici che l'insegnante di lingue potrà selezionare valutandone l'appropriatezza in relazione agli obiettivi didattici prefissati.
Il terzo capitolo ruota intorno alla domanda "che cos'è un videogioco?" con cenni sulla sua storia, sulla tassonomia, sulle diverse configurazioni di esperienza videoludica, sulle modalità di fruizione e sulle prospettive educative. Lombardi argomenta come lo scarso successo educativo dell'*edutainment* sia ricercabile in un banale errore: l'*edutainment* sostanzialmente non diverte. I videogiochi studiati specificamente per veicolare contenuti disciplinari, che hanno quindi come scopi congiunti apprendimento e divertimento, difettano a livello di progettazione pedagogica, mancano primariamente di un inquadramento glottodidattico e sono basati su una matrice comportamentista che esalta la componente stimolo-risposta favorendo un apprendimento meccanicistico.
Nel capitolo quarto l'autore sottolinea come i videogiochi non possano essere visti come una panacea, non abbiano obiettivi onnicomprensivi e validi per tutti, non costituiscano una metodologia completa ed esaustiva ma possano essere uno degli strumenti a disposizione dei docenti per la glottodidattica ludica. Lombardi mette in evidenza le caratteristiche principali che conferiscono al videogioco un potenziale educativo consentendo di portare l'esperienza glottodidattica a maggiori livelli di acquisizione e apprendimento. Tra queste citiamo:

- la creazione di condizioni ideali perché i processi di apprendimento e acquisizione traggano beneficio dalla "regola della dimenticanza". Le pressoché infinite possibilità di programmazione del software possono rendere fortemente immersiva, autentica e significativa l'esperienza didattica; compiti quali capire, rielaborare e mettere in pratica la lingua straniera non vengono percepiti come un obbligo o un dovere ma come compiti autoimposti e automotivati;
- l'esperienza coinvolgente e totalizzante manterrebbe alti livelli di motivazione e attenzione, promuovendo anche dinamiche che mettono in gioco, in modo olistico, entrambi gli emisferi cerebrali rispecchiando i principi della bimodalità e della direzionalità;
- la partecipazione attiva, l'apprendimento di competenze sociali, l'interazione e la cooperazione sarebbero tra le lezioni più importanti che si imparano dai videogiochi tramite serie di sfide, relazioni tra pari, confronti, scambi di trucchi tra discenti;
- il *learning by doing* e il *problem solving* connaturati nel videogioco consentono di agire, di creare con la lingua, di aggirare gli ostacoli linguistico-comunicativi incontrati per poter passare all'azione e alla sfida successive;
- i videogiochi, veicolando lingua e civiltà autentiche, sono portatori di arricchimento culturale, facilitano la scoperta delle differenze tra culture e civiltà, stimolano curiosità e interesse verso l'altro.

© wavebreakmedia/Shutterstock.com, 2016

Il ruolo dell'insegnante, in uno scenario scolastico che prevede l'utilizzo dello strumento videoludico, non è quello di un tecnocrate, bensì di un appassionato educatore, di un "educatore-regista" o "*edurector*", che si prende cura dei *players* (giocatori e attori), coltiva e mantiene un ambiente di ludicità, motiva e propone momenti di videogioco, indirizza l'attenzione su elementi significativi e punti di interesse.
L'autore conclude la trattazione con uno studio di caso, sviluppato su uno dei principali titoli presenti sul mercato dell'*edutainment*, analizzandone la validità glottodidattica attraverso criteri tratti sia dalle teorie videoludiche che dalle metodologie glottodidattiche e rilevandone la sostanziale inefficacia per l'apprendimento linguistico.
Il saggio di Ivan Lombardi permette agli insegnanti e a chi si interessa di didattica delle lingue di riflettere su come la metodologia videoludica possa essere particolarmente efficace per l'apprendimento linguistico, realizzando i principi fondanti degli approcci umanistico-affettivo, comunicativo e del costruttivismo e creando situazioni di apprendimento ricche di stimoli che devono comunque essere seguite da momenti di riflessione e formalizzazione linguistica e di sistematizzazione grammaticale.

La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche

di Patrizia Mazzotta, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2015

Recensione di *Gianfranco* Porcelli
Già Ordinario di Linguistica Inglese

Il volume conduce il lettore lungo un itinerario ben organizzato. Si inizia parlando dei rapporti tra la lingua orale (che è la lingua *tout court*: la lingua l'abbiamo in bocca) e la scrittura, soprattutto al fine di chiarire quali sono i tratti peculiari di quest'ultima e per puntualizzare come il mezzo di comunicazione usato incida sulle qualità specifiche di un messaggio.
Definire con Goody la scrittura come "tecnologia dell'intelletto" (p. 60) significa riconoscerle un potere strutturante, e rinvia alla netta differenziazione tra le culture orali e quelle "ortografiche". La conseguenza primaria per noi insegnanti è che l'apprendimento della scrittura ha effetti cognitivi che si riflettono sulla lingua tutta, anche orale. All'elaborazione mentale del linguaggio scritto è dedicato il secondo capitolo.
Non mi piace liquidare in due brevi paragrafi le prime settanta pagine del libro, che costituiscono il fondamento teorico-metodologico su cui poggia tutto il resto; preferisco tuttavia dedicare più spazio agli altri capitoli, che sono quelli che sviluppano i temi più attuali e di primario interesse per chi insegna. Il tema della videoscrittura, del *desktop publishing* e – in breve – di tutto ciò che è collegato all'uso del computer e di Internet è diventato centrale in una scuola che si rivolge a "nativi digitali" (anche se ora questa denominazione è messa in discussione da più parti), per i quali è normale disporre di PC, tablet, smartphone ecc.
Nel terzo capitolo, "La scrittura nell'era digitale", Mazzotta passa in rassegna i diversi aspetti presi in considerazione da studi di carattere molto diverso tra loro. Ci sono differenze intrinseche tra lo scrivere con carta e penna, con lo sguardo concentrato sull'azione della mano, e scrivere con le mani sulla tastiera e lo sguardo sullo schermo; gli studi in materia ormai sono numerosi e hanno messo in risalto l'esistenza di processi neurologici non assimilabili a quelli noti, della scrittura manuale. In quanto alla lettura, ho iniziato questa recensione parlando di "itinerario ben organizzato": un volume (un *buon* volume, occorre precisare) conduce il lettore lungo un percorso definito, secondo una sequenza preordinata.

© Gianluca Ciro Tancredi/Shutterstock.com, 2016

È un'organizzazione che spesso manca in ciò che viene fruito come ipertesto, con la conseguenza che chi ha già una conoscenza di base della materia può recuperare le informazioni che occorrono; agli altri, si presenta un microcosmo frammentato che facilmente lascia "vuoti" di cui non ci si accorge nemmeno.
Il capitolo successivo, "Le scritture specialistiche", recupera decenni di riflessioni sulle lingue per scopi specifici/speciali e il loro insegnamento. È un modo efficace per chiarire i legami tra gli argomenti, da un lato, e i generi, stili e registri che sono più consoni per trattarli dall'altro, tenendo conto dei destinatari. Tra l'altro, troviamo una specifica attenzione alla scrittura accademica, ossia alla produzione di testi specialistici destinati agli altri specialisti e dediti alla trattazione scientifica. Ai livelli più elevati, "dire" di scienza equivale a "fare" scienza. Mazzotta argomenta tuttavia a favore della tesi secondo cui anche nei registri più formali sono rintracciabili differenze tra le diverse lingue e culture, soprattutto in alcune discipline.
Con il capitolo successivo si entra nel merito dell'apprendimento, a partire dalle teorie di Krashen su apprendimento vs. acquisizione di una lingua seconda o straniera (L2) e dalle critiche che a esse sono state mosse da più parti. Il passo seguente è dato dalla teoria dell'interdipendenza proposta da Cummins, con l'affermazione del ruolo della lingua materna dell'apprendente, da considerare come una risorsa e non come un problema. Si sottolinea però che è necessario tenere presenti le differenze tra BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP

> ci sono differenze intrinseche tra lo scrivere con carta e penna e scrivere con le mani sulla tastiera e lo sguardo sullo schermo

(Cognitive Academic Language Proficiency), tra la lingua della conversazione e quella per studiare.
L'itinerario ben organizzato di cui dicevo all'inizio ci porta ai due capitoli conclusivi – i più interessanti per chi predilige le riflessioni didattiche rispetto a quelle teoriche. Già dal titolo, il sesto capitolo mette in risalto *l'approccio* processuale *alla scrittura in lingua straniera*. Chiarito anzitutto che non si può separare l'analisi del saper scrivere da quella del saper leggere – che ne è il presupposto – l'autrice passa in rassegna gli studi principali sulla lettura sia in generale, sia in lingua straniera. Sono poi esaminati gli esiti delle ricerche che mettono a confronto la scrittura in L1 e in LS secondo i vari parametri: processo, genere testuale, contesto, sistema della LS e contenuto.
Qui, e ancor meglio nel capitolo successivo, si affronta il punto cruciale: perché si scrive? È una domanda a cui nella scuola si risponde "perché è necessario, perché è prescritto" – ossia interpretando il "perché?" come "a causa di che?". La domanda utile è invece "a qual fine?". In Italia più che altrove quando si parla di scrittura a scuola si pensa al tema di italiano, quello "classico" in cui si dà un argomento non preannunciato e sui cui gli studenti devono scrivere rivolgendosi a un destinatario indefinito. Solo con la riforma dell'Esame di Stato sono state introdotte forme alternative di scrittura, tendenzialmente più realistiche. Il volume lascia sottintesi questi dati, assumendoli come già noti al lettore, ma specifica come i *real life tasks* siano cruciali in una strategia di apprendimento della scrittura.
Le strategie di interpretazione (l'analisi e le procedure di ragionamento), che riguardano la lettura come pertinenza primaria, sono discusse dall'autrice anche nella prospettiva del "saper scrivere". E prima di giungere a trattare della costruzione autonoma di testi, si esaminano le strategie di trasformazione: parafrasi, riassunto, completamento, ampliamento e *note-taking*. In quanto alla produzione vera e propria, viene dedicata molta attenzione alla distinzione tra il narrare, il descrivere e l'argomentare: una distinzione fondamentale perché si tratta di processi ampiamente diversificati. Se per quanto riguarda la L1 si può forse coltivare l'illusione che tali differenze siano acquisite e praticate spontaneamente, certamente per la LS si richiede una sicura presa di coscienza delle strategie di organizzazione del testo, scelta del lessico, strutturazione sintattica ecc.
Nel paragrafo conclusivo, dopo il richiamo alla funzione dei dizionari e dei glossari, l'autrice porta il discorso sui *corpora* e sulla lessicologia/lessicografia assistite dal computer. Si tratta di un opportuno richiamo a ciò che i progressi della linguistica e della tecnologia oggi consentono di produrre nell'analisi e nella descrizione delle lingue come effettivamente sono; al tempo stesso, è un invito a rimanere al passo con i tempi anche per quanto riguarda la scrittura in lingua straniera.

Il testo letterario per l'educazione linguistica e l'educazione interculturale

Camilla Spaliviero

Abstract

Il testo letterario, in glottodidattica, viene definito "autentico", ovvero non specificamente pensato per uso didattico. Senza entrare nel merito del concetto di testo autentico e delle sue potenzialità/criticità per la didattica delle lingue (rimandiamo a Caon 2011 per gli eventuali approfondimenti), ci limitiamo a rilevare come il testo letterario rappresenti una potenziale risorsa non solo per l'educazione letteraria ma anche per l'educazione linguistica e l'educazione interculturale.
Nella prima parte del nostro contributo analizzeremo la legittimità di questa nostra affermazione per poi vederne concretamente le ricadute operative. Per ragioni di economia, le attività che proponiamo sono limitate alle sole proposte marcatamente di educazione interculturale; esse richiedono comunque l'utilizzo di abilità linguistiche favorendone, così, il potenziamento.
Il percorso che proponiamo nella seconda parte del nostro contributo può essere rivolto a studenti italiani e stranieri nella scuola secondaria di secondo grado o nei corsi di italiano L2 universitari o per adulti ad un livello C1 secondo il QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento).

1. Testo letterario, educazione letteraria ed educazione linguistica

L'educazione linguistica e l'educazione letteraria, pur nelle rispettive autonomie, non sono da ritenersi totalmente separate. Infatti, l'educazione linguistica è funzionale all'educazione letteraria, poiché per poter affrontare la lettura di un testo complesso come quello letterario (non solo nella superficie del testo, ma anche nelle implicazioni profonde legate alla letterarietà: Caon, Spaliviero 2015) occorre aver già sviluppato un buon livello di abilità linguistiche. A sua volta, l'educazione letteraria contribuisce allo sviluppo dell'educazione linguistica in quanto potenzia le stesse abilità linguistiche grazie alla summenzionata complessità del testo (Lavinio 2005).
Sulla reciproca influenza di educazione linguistica ed educazione letteraria e sulle possibili implicazioni (inter) culturali di questo mutuo rapporto, scrive Umberto Eco (2002:9-10):

> la letteratura tiene anzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo. La lingua, per definizione, va dove essa vuole, nessun decreto dall'alto, né da parte della politica, né da parte dell'accademia, può fermare il suo cammino e farla deviare verso situazioni che si pretendano ottimali. [...] La lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura. [...] La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità.

A chiudere questo primo paragrafo, ci sembrano altrettanto significative le considerazioni di Di Martino e Di Sabato (2014:9-10), le quali identificano esplicitamente le relazioni tra testo letterario, consapevolezza linguistica e potenziamento delle abilità interculturali:

> the advantages of using a literary text as the basis for language activities are generally to be found in its potential to raise awareness about the language system, foster creativity, provide an ideal starting point for meaning construction, and stimulate recognition and discussion of (inter) cultural issues.

2. Testo letterario, educazione letteraria ed educazione interculturale

L'educazione letteraria e l'educazione interculturale presentano degli obiettivi convergenti che rendono possibile un approccio interculturale all'educazione letteraria.
In particolare, è proprio l'educazione letteraria

intesa come "educazione dell'immaginario" (De Federicis 1986; Armellini 1987; Luperini 2002) nelle sue finalità estetico-cognitive, psicologiche e soprattutto etiche a connettersi con l'educazione interculturale e con le abilità relazionali proprie della comunicazione interculturale (per approfondimenti in chiave glottodidattica: Balboni, Caon 2015) di cui ora daremo conto.

2.1. Le abilità relazionali

Al fine di poter diventare competenti in ambito interculturale è necessario sviluppare un atteggiamento di apertura al confronto. Fondamentali per lo sviluppo di tale atteggiamento sono le abilità relazionali che Balboni e Caon (2015) descrivono così:

a. Saper osservare (decentrarsi e straniarsi)

Ogni volta che si incontra un'altra persona, ognuno porta con sé esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto. Nell'incontro con persone di altra cultura, spesso, si aggiungono "filtri" intrapersonali o interpersonali (ad esempio, visioni stereotipate) che rendono ancora più difficile alleggerire il peso del pregiudizio e che possono condizionare negativamente la comunicazione. È fondamentale, quindi, sviluppare una capacità di osservazione che permetta di evitare (o perlomeno di ridurre) il rischio di compromettere la comunicazione. L'osservazione è così un'attività *intenzionale* che prevede lo sviluppo della *capacità di decentramento* e la *capacità di straniamento*. Per decentrarsi è utile sviluppare un distacco rispetto ai propri ruoli o ai comportamenti abituali; occorre riuscire a interpretare l'evento comunicativo da una posizione "terza", differente sia da quella propria sia da quella dell'interlocutore.
Per straniarsi occorre sviluppare una capacità di distacco emotivo rispetto alla situazione osservata. Le capacità succitate vanno "allenate", come giustamente affermano Nanni e Curci (2005) con una costante opera di "decostruzione" della propria verità, che è sempre "parziale", mai "definitiva". L'osservazione, però, può essere funzionale all'avvio di un processo di decentramento solo se viene seguita da un processo di "restituzione" attraverso il quale l'osservatore rende esplicita la propria visione all'interlocutore.

b. Saper relativizzare

Ognuno di noi vede la realtà con una lente personale, la quale è anche costituita dal sostrato culturale e dall'orizzonte valoriale in cui la persona si è formata. Tale consapevolezza però non basta, essa si deve trasformare in costante atteggiamento di ricerca di un dialogo volto sia alla chiarezza nell'attribuzione di significati condivisi ai comportamenti, sia alla comprensione di cosa essi significano all'interno del paradigma valoriale dell'altro.

l'educazione letteraria e l'educazione interculturale hanno obiettivi convergenti

c. Saper sospendere il giudizio

Nella vita quotidiana abbiamo bisogno di rapidità nel categorizzare le cose e le persone per essere "pronti" agli imprevisti che possiamo incontrare e che, minando il nostro "equilibrio", ci possono turbare. In prospettiva interculturale, occorre invece "sviluppare la capacità di convivere col disagio dell'incertezza, di sopportare l'esplorazione prolungata e paziente" (Sclavi 2003:47). Per quanto difficile e poco "economica" tale capacità sia, essa deve diventare una risorsa cognitiva ed emotiva da utilizzare nella valutazione delle dinamiche comunicative che orienti a strategie di negoziazione e contrasti il sopravvivere o l'instaurarsi di forme pregiudiziali di pensiero, le quali hanno l'effetto di spostare la comunicazione dalla persona alla categoria culturale, corrompendone l'efficacia.

d. Saper ascoltare attivamente

Secondo Marianella Sclavi (2005:143-144),

> l'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo "giusto – sbagliato", "io ho ragione – tu hai torto", "amico – nemico", "vero – falso", "normale – anormale", ad un altro in cui si assume che l'interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli e/o che ci disturbano o irritano, per lui sono totalmente ragionevoli e razionali [...].

Il saper ascoltare attivamente, dunque, prevede delle strategie comunicative utili a chiarire sempre i messaggi sia "in uscita" sia "in entrata" quali, ad esempio, *riassumere, riformulare, parafrasare, rispecchiare* e tutte quelle azioni che mirano da

un lato a precisare il proprio messaggio alla luce della consapevolezza dei propri impliciti culturali, dall'altro a ottenere dall'interlocutore una eventuale chiarificazione (attraverso domande dirette o vie indirette) qualora si avessero dei potenziali dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi.

e. Empatizzare

Saper comunicare in una prospettiva interculturale necessita tanto di risorse cognitive "razionali" quanto di risorse emotive che vadano nella direzione dell'altro ma anche del proprio io: riconoscere le proprie emozioni, dare loro un nome, è un processo fondamentale per gestirle e per poterle utilizzare come uno strumento dialettico costruttivo. Utile per un decentramento funzionale alla comprensione è la *comunicazione emotiva* che prevede la capacità di decentrarsi attraverso l'*empatia*. L'empatia è la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la "qualità" del suo vissuto emotivo. Anche grazie agli studi sui neuroni specchio, l'idea che sta alla base dell'empatia è la nostra possibilità di "riconoscere" emotivamente il vissuto degli altri, trovando connessioni indirette con la nostra storia e l'elaborazione emozionale del nostro vissuto. Tale capacità di "immedesimazione" nell'altro – seppur con una intensità diversa, in quanto l'esperienza a cui si fa riferimento per empatizzare è differente – può favorire un contatto emotivo con l'altro, come se noi lo *sentissimo*, oltre che capirlo.

f. Saper negoziare i significati

Le abilità sopra presentate possono aiutare a sviluppare quel saper *negoziare i significati* che rappresenta il punto d'arrivo di un approccio interculturale alla didattica delle lingue. Sulla scia di Wenger (2006:54), secondo cui "un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione [...], non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo", saper negoziare i significati muove dall'idea che l'attribuzione dei significati ai comportamenti (connotati culturalmente e, di conseguenza con alta probabilità di essere differenti nelle manifestazioni), sia da cercare nella *co-costruzione di un discorso comune* che espliciti il più possibile quegli impliciti culturali che spesso creano problemi comunicativi in ambito interculturale.

2.2. Educazione letteraria in prospettiva interculturale

La finalità etica dell'educazione letteraria ha a che vedere con il dialogo aperto, rispettoso e curioso che lo studente instaura con il testo letterario a partire dalla molteplicità dei suoi significati, ed è proprio l'esercizio consapevole delle abilità relazionali nel corso della lettura dell'opera a permettere la trasformazione dello studente in un cittadino consapevole della complessità del mondo e delle relazioni umane.
Il progressivo avvicinamento tra educazione letteraria ed educazione interculturale nello studio del testo letterario può articolarsi nelle seguenti fasi:

1. il testo letterario può essere un ottimo stimolo per sensibilizzare gli studenti nei confronti delle lingue e delle culture "altre", con il fine sia di conoscere la diversità sia di scoprire l'esistenza di valori condivisi.
   Anche se il testo letterario è un'opera di finzione, ciò non significa che esso non abbia attinenza con la realtà, che non la rappresenti o che non la condizioni. Paradossalmente, infatti, grazie al potere evocativo dell'immaginazione è possibile comprendere meglio il mondo in cui viviamo e la maggiore consapevolezza che ne deriva si può riflettere anche nel modo in cui noi pensiamo e agiamo la realtà. A tal proposito vale sempre la pena di richiamare le parole di Umberto Eco: "chi non legge, a settant'anni anni avrà vissuto una sola vita: la propria. Chi legge avrà vissuto cinquemila anni: c'era quando Caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia, quando Leopardi ammirava l'infinito... Perché la lettura è una immortalità all'indietro" (Umberto Eco, "Perché i libri allungano la vita", La bustina di Minerva, in *L'Espresso*, 2 giugno 1991). Aggiungiamo che il viaggio letterario permesso dalla lettura del testo si può effettuare non solo nella direzione del passato ma anche verso il futuro (si pensi, ad esempio, alla letteratura di fantascienza), non solo sull'asse diacronico ma anche su quello sincronico, vivendo vite "letterarie" parallele in luoghi diversi;
2. dopo aver superato la distanza nei confronti dell'"altro" letterario, allo studente si richiede l'elaborazione di un proprio pensiero critico e divergente nei confronti della realtà letteraria con la quale è entrato in contatto, che successivamente si può riflettere anche nella percezione della realtà quotidiana in cui vive.
   La lettura dell'opera, quindi, non è mai fine a se stessa ma determina un'assunzione di responsabilità da parte

© Alina G/Shutterstock.com, 2016

dello studente. Come sostiene Steiner (1998:159), la letteratura è un'autorità penetrante nelle nostre coscienze, poiché è un'espressione artistica che esercita il potere di cambiare il modo in cui lo studente percepisce ed esperisce la realtà: "le strade delle nostre città sono diverse dopo Balzac e Dickens";

3. l'educazione letteraria in prospettiva interculturale, mentre apre all'alterità di nuove rappresentazioni della realtà contro ogni forma di etnocentrismo, stereotipo e pregiudizio, permette allo studente di prendere maggiore consapevolezza di sé e della realtà in cui vive. Muovendo dalle riflessioni del filosofo Luc Ferry, Santerini (2013:11-18) afferma che "la narrazione [...] costituisce uno dei registri dominanti per costruire l'esperienza e portare l'identità personale e collettiva verso una piena competenza riflessiva", aggiungendo poi che "le storie aprono ad altri mondi e aiutano a leggere il proprio". Elencando i caratteri peculiari e le condizioni che definiscono la lettura, Asor Rosa (1990:30) nomina "il *colloquio* costante con se stessi" poiché "chi legge, ad ogni riga s'interroga su se stesso, e in definitiva, mentre legge un libro [...] legge *sé*".

L'educazione letteraria in prospettiva interculturale può, quindi, essere finalizzata a conoscere per conoscersi, in un movimento circolare che non ritorna mai su sé stesso, ma evolve in infinite spirali. La maggiore conoscenza può portare lo studente a una percezione più complessa di sé e della realtà: mentre diminuisce la distanza nei confronti di chi gli appare straniero all'esterno, aumenta la consapevolezza di essere *in primis* straniero a sé stesso, nella propria interiorità. Attraverso la letteratura e la capacità della narrazione di farci immedesimare nelle dinamiche tra i personaggi è favorita la possibilità di uscire da noi, dai nostri schemi, e quindi di ritrovarci, ad esempio, a empatizzare con figure letterarie che nella vita reale condanneremmo o nei confronti delle quali proveremmo un senso di distacco e di indifferenza. Il rovesciamento di questa prospettiva può anche avere l'effetto di accomunare tutti gli esseri umani. L'educazione interculturale, quindi, rende gli studenti coscienti di appartenere al genere umano prima che a una determinata cultura a partire dai loro bisogni fondamentali (*universalia*), come mangiare, vivere in una casa, giocare ecc. In questo senso, la letteratura può offrire ottimi spunti per la riflessione interculturale, poiché la necessità di raccontare unisce tutte le culture sin dai tempi più remoti.

3. Una proposta operativa

Coerentemente con le premesse teoriche sopra presentate, proponiamo una didattizzazione in chiave linguistico-interculturale di un passo del racconto *La vecchia signora in chimono viola* di Italo Calvino (tratto da *Collezione di sabbia*, 1984).
Come detto in apertura del nostro contributo, abbiamo dato spazio esclusivamente alle attività di riflessione sui temi interculturali e di potenziamento delle abilità relazionali proprie della comunicazione interculturale. D'altro lato, come emerge dal primo paragrafo, vista l'interdipendenza tra l'educazione letteraria e l'educazione

linguistica, il docente di lingua ha la possibilità di sviluppare contemporaneamente le abilità linguistiche e la consapevolezza degli elementi di letterarietà del testo.
Nella didattizzazione ci siamo basati sulla tradizionale ripartizione in attività di *motivazione*, *globalità*, *analisi* e *sintesi* (Freddi 1994; Balboni 2012) e abbiamo puntualmente specificato gli obiettivi di ogni attività (v. APPENDICE):

- l'attività 1 (*motivazione*) ha lo scopo di elicitare le preconoscenze che gli studenti possono avere sul Giappone e sui giapponesi e di fare emergere gli eventuali stereotipi a riguardo. Le risposte saranno poi confrontate con le considerazioni dello stesso scrittore sul Giappone e sui giapponesi;
- l'attività 2 (*globalità*) è finalizzata alla verifica della comprensione globale del racconto e introduce gli studenti ad un primo contatto con le abilità relazionali che si possono far trovare nel testo;
- l'attività 3 (*analisi*) invita gli studenti ad analizzare il testo per individuare le abilità relazionali in esso potenzialmente presenti. Anche in questo caso, il prerequisito è una buona conoscenza teorica di tali argomenti, che possono essere ripresi sotto la guida dell'insegnante prima di svolgere tali attività;
- l'attività 4 (*sintesi*) richiede agli studenti di cercare di assumere i punti di vista dei due personaggi femminili descritti da Calvino per produrre due testi che riproducano i pensieri della signora e della ragazza giapponese;
- l'attività 5 (*sintesi*) invita gli studenti a confrontare tra loro i due possibili punti di vista femminili. Gli studenti saranno guidati perciò a variare il punto di vista di persone di cultura, lingua ed età differenti, cercando di immaginare come esse percepiscano lo scrittore.

4. Conclusioni

Seppur in estrema sintesi, con il nostro contributo ci proponiamo di dimostrare le finalità linguistiche e interculturali, oltre alle evidenti finalità letterarie, legate all'uso del testo letterario in classe, dal punto di vista sia teorico sia operativo.
Se l'educazione linguistica è il presupposto e una delle finalità dell'educazione letteraria, l'educazione interculturale è, a tutti gli effetti, una delle sue possibili prospettive.
Ciò nonostante, l'uso del testo letterario in prospettiva interculturale rappresenta, a oggi, una dimensione solo in pochi casi presa in considerazione. Nei contributi di Grossi, Rossi (1997) e Santerini (2013), ad esempio, l'educazione interculturale è proposta su *tòpoi* letterari (come lo straniero) o su tematiche storiche e culturali sviluppate anche in opere letterarie (come l'Olocausto).
Manca, tuttavia, una riflessione congiunta sulle metodologie da adottare per lo studio del testo letterario in una prospettiva interculturale.
Risulta quindi fondamentale essere consapevoli dell'opportunità di sviluppare questo tipo di ricerche.
Infatti, affinché sia possibile il passaggio da una dimensione multiculturale della classe, cioè di mera giustapposizione, a una dimensione interculturale, basata invece su rapporti dinamici, aperti e consapevoli tra studenti di diverse lingue e culture, appare necessario collocare le diverse discipline scolastiche in una prospettiva di tipo interculturale.
Se proposto in chiave interculturale, il testo letterario può dunque rappresentare uno dei mezzi più adatti per favorire tale passaggio.
In tale prospettiva, infatti, l'opera letteraria ci sembra una risorsa particolarmente feconda per l'educazione interculturale: favorisce la riflessione sui temi centrali dell'educazione interculturale a partire dalla sua caratteristica strutturale, ovvero la polisemia dei significati.
Sostiene a questo proposito Calvino (1995:7) che "un classico è un libro che non ha mai finito di dire quel che ha da dire".
Considerando la molteplicità dei significati del testo letterario e l'infinità delle sue potenziali interpretazioni, Eco (2002:74) afferma l'importanza di essere consapevoli che "la verità che emerge dalla letteratura è [...] problematica e processuale", proprio come la problematizzazione è fondamentale per un approccio interculturale. In tal modo, nello studio della letteratura, "lo studente è indotto da un lato ad assimilare un'idea della verità come processo e dialogo, non come dogma o norma precostituita, dall'altro a sostenere la propria argomentazione e a rispettare quella altrui", dimostrando, così, il "nesso che unisce democrazia a interpretazione, didattica della letteratura e formazione del cittadino" (Eco 2002:62).
In conclusione, lo studio del testo letterario in una prospettiva interculturale può rappresentare un'opportunità di crescita formativa per lo studente, inteso non solamente come allievo di una disciplina ma come cittadino del mondo che fa esperienza della relatività della verità e, attraverso il confronto con i suoi simili, della complessità dei punti di vista che trascende le pagine del libro.

APPENDICE – ATTIVITÀ SU *LA VECCHIA SIGNORA IN CHIMONO VIOLA* DI ITALO CALVINO

Livello	C1
Abilità relazionali	Saper osservare; saper relativizzare; saper sospendere il giudizio; saper comunicare emotivamente.

Motivazione

1. Il racconto che leggerai parla del viaggio in Giappone dello scrittore italiano Italo Calvino. Immagina di essere anche tu in partenza per un viaggio con la stessa destinazione: che idea hai del Giappone e dei giapponesi?

Globalità

2. Leggi alcuni passi del racconto *La vecchia signora in chimono viola* e rispondi alle domande.

Nuovo del paese, sono ancora nella fase in cui tutto quel che vedo ha un valore proprio perché non so quale valore dargli. Basterebbe che mi fermassi un po' in Giappone e certo anche per me diventerebbe un fatto normale che la gente si saluti con ripetuti profondi inchini, anche alla stazione; che molte signore, soprattutto anziane, portino il chimono col fastoso fiocco sulla schiena che forma una lieve gobba sotto il soprabito e procedano coi piccoli passi trotterellanti dei piedi biancocalzati. Quando tutto avrà trovato un ordine e un posto nella mia mente, comincerò a non trovare più nulla degno di nota, a non vedere più quello che vedo. Perché vedere vuol dire percepire delle differenze, e appena le differenze si uniformano nel prevedibile quotidiano lo sguardo scorre su una superficie liscia e senza appigli. Viaggiare non serve molto a capire [...] ma serve a riattivare per un momento l'uso degli occhi, la lettura visiva del mondo.
La signora ha preso posto nel vagone insieme a una ragazza sui vent'anni, e ora si scambiano grandi inchini coi rimasti sul marciapiede della stazione. [...] È comunque un'impressione casalinga quella che la ragazza evoca, forse solo per il modo con cui sta apparecchiando attorno al posto della signora un angolo accogliente, estraendo dal bagaglio cestini, thermos, libri, riviste, caramelle, tutto quel che può rendere confortevole il viaggio. Non ha niente di occidentale, questa ragazza, è un'apparizione d'altri tempi (chissà quali), nell'acconciatura, nell'espressione ridente e fresca e lieve. Nella vecchia signora, invece, quei pochi elementi occidentali, anzi americani – gli occhiali con una montatura argentata, la permanente azzurrina fresca di parrucchiere – che si sommano al costume tradizionale danno la sensazione precisa del Giappone d'oggi.
Il vagone ha molti posti liberi e la ragazza anziché a fianco della signora s'è messa nella fila davanti, affacciata alla spalliera, e ora le serve da mangiare: un sandwich in un cestino di paglia [...].
Che cos'è la ragazza per la signora? Una nipote, una cameriera, una dama di compagnia? È sempre affaccendata, va, viene, cinguetta con tutta naturalezza, ora torna dal vagone bar portando una bevanda fresca. E la signora? Pare che tutto le sia dovuto, sta sempre a naso in su. È in momenti come questi che si sente cos'è la distanza tra due civiltà: non saper definire quel che si vede, i gesti e i comportamenti, non sapere cosa c'è in essi d'usuale e cosa d'individuale, cosa è normale e cos'è insolito. Anche se domani provassi a domandare a un giapponese che volesse ascoltarmi: «Ho visto due persone così e così. Chi potrebbero essere? Che rapporto sociale o familiare c'è tra loro?» troverei difficoltà a far comprendere la mia curiosità, ad avere risposte a tono, e comunque ogni definizione d'un ruolo richiederebbe la spiegazione del contesto in cui quel ruolo s'inserisce, aprirebbe nuovi interrogativi, e così via.
[...] La giovane ora s'è seduta a fianco della signora, e parla e ride. La signora tace, arcigna, non risponde, non si volta, guarda fisso davanti a sé. La ragazza continua a discorrere, ilare, lieve, come saltando di palo in frasca, improvvisando motivi di racconto e di scherzo, applicando un'arte del conversare sicura e discreta, una regola di comportamento connaturata e sciolta, quasi eseguendo variazioni musicali su una tastiera. E la vecchia? Zitta, seria, dura. Non è detto che non ascolti: ma è come se stesse accanto alla radio, ricevendo una comunicazione che non implica alcuna risposta da parte sua.
Insomma è un'antipatica spaventosa, questa vecchia! È un'egoista presuntuosa! È un mostro! Anche chi come me cerca il più possibile d'astenersi dal formulare giudizi su ciò che non è sicuro di capire, può essere soggetto a improvvisi scatti d'ira. Così in questo momento m'infurio dentro di me contro la vecchia dama che mi pare incarni qualcosa di terribilmente ingiusto. Ma chi si crede d'essere? Ma come può pretendere di meritarsi tante attenzioni? Il mio risentimento per l'alterigia della signora cresce insieme all'ammirazione per la grazia e la letizia e la civiltà della ragazza [...] che mi danno la sensazione d'uno spreco imperdonabile.
A guardar bene, è uno stato d'animo complesso e mescolato quello che mi travaglia in questo momento. C'è certo una spinta di ribellione mossa dalla solidarietà coi giovani contro l'autorità schiacciante degli anziani, coi sottoposti contro il privilegio dei signori. C'è tutto questo, certo. Ma forse c'è anche altro, un fondo d'invidia, una rabbia che viene dall'identificarmi in qualche modo con la parte della vecchia signora, la voglia di dirle a denti

stretti: «Ma non sai, scema, che da noi in Occidente mai più sarà possibile a nessuno essere servito come sei servita tu? Non sai che in Occidente nessun vecchio sarà mai più trattato con tanta devozione da una giovane?». Ecco che solo rappresentandomi il conflitto come qualcosa che avviene dentro me stesso, posso sperare di penetrarne il segreto, di decifrarlo. Ma sarà poi così? Cosa ne so della vita di questo paese? Non sono mai entrato in una casa giapponese e questa è la prima volta durante il mio viaggio (e sarà anche l'ultima) che mi capita di gettare uno sguardo su qualcosa come una scena di vita domestica.

- Come si sente Calvino all'inizio del suo viaggio? Perché?
- Che cosa significano "vedere" e "viaggiare" per Calvino? Prova a spiegarlo a parole tue.
- Che cosa fa lo scrittore una volta salito sul treno?
- Come gli sembrano la ragazza e la signora?
- Come cambia il suo stato d'animo nel corso del racconto?
- Come si sente Calvino alla fine del racconto?

Analisi

3. Individua le abilità relazionali presenti nel racconto. Sottolineale con colori diversi e scrivile nella tabella. Poi, vicino ad ogni abilità relazionale spiega con parole tue come sono proposte nel testo.

Abilità relazionali	Come sono presentate nel testo

Sintesi

4. Cambia il punto di vista. Prova a metterti nei panni della signora giapponese e immagina i suoi pensieri nel corso della stessa scena descritta da Calvino. Come potrà percepire lo scrittore? Poi mettiti nei panni della ragazza giapponese applica lo stesso procedimento.
5. La signora e la ragazza hanno punto di vista simili o diversi secondo te? Perché?

Bibliografia

- ARMELLINI G. (1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- ASOR ROSA A. (1990), "Elogio della lettura", in SIMONE R. (a cura di), *Un mondo da leggere*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), pp. 23-35.
- BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALBONI P.E., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- CALVINO I. (1984), "La vecchia signora in chimono viola", in *Collezione di sabbia*, Garzanti, Milano, pp. 60-62.
- CALVINO I. (1995), *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano.
- CAON F. (2011), *L'italiano parla Mogol. Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra Edizioni, Perugia.
- CAON F., SPALIVIERO C. (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale. Intersezioni*, Bonacci/Loescher, Torino.
- DE FEDERICIS L. (1986), "L'insegnamento linguistico-letterario nel triennio", in COVERI L. (a cura di), *Insegnare letteratura nella scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- DI MARTINO E., DI SABATO B. (2014), *Studying Language through Literature: An Old Perspective Revisited and Something More*, Cambridge Scholars Press, Newcastle.
- ECO U. (2002), *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano.
- FREDDI G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
- GROSSI L., ROSSI R. (1997), *Lo straniero. Letteratura e intercultura*, Edizioni Lavoro, Roma.
- LAVINIO C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- LUPERINI R. (2002), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- NANNI A., CURCI S. (2005), *Buone pratiche per fare intercultura*, EMI, Bologna.
- SANTERINI M. (2013), *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma.
- SCLAVI M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- SCLAVI M. (2005), "Ascolto attivo e seconda modernità", in *Rivista di Psicologia Analitica*, nuova serie, n. 19 (71/2005), La Biblioteca di Vivarium, Milano, pp. 137-159.
- STEINER G. (1998), *Vere presenze*, Garzanti, Milano.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Cortina Editore, Milano.

Uso del proverbio nella didattica delle lingue: un'esperienza con l'arabo come LS

Francesca Della Puppa

Abstract

Il nostro contributo si inserisce nel panorama della didattica delle lingue attraverso una prospettiva particolare, quella dell'insegnamento dell'arabo. La lingua araba ha visto negli ultimi anni il suo inserimento in contesti d'insegnamento sempre più ampi. I materiali didattici sono in via di sviluppo e non sempre risultano adeguati al contesto. L'uso del proverbio è stata una scelta per sperimentare con studenti adulti le potenzialità di questi brevi testi dal punto di vista sia motivazionale sia prettamente didattico.

1. L'arabo come Lingua Straniera

Da alcuni anni la lingua araba è stata introdotta come LS (Lingua Straniera) in diversi licei, distribuiti da nord a sud del nostro territorio nazionale e l'inserimento è andato incrementando soprattutto da quando dapprima sono stati istituiti TFA (Tirocinio di Formazione Attiva) di lingua araba (classe A112), e in seguito è stata emanata una nota ministeriale (prot. 3943 del 22/4/2013) che ha ridefinito la classe di concorso in "A846 Lingua e civiltà straniera Arabo/ebraico", che infine è stata tramutata in "AD46 Lingua e civiltà straniera – Arabo", valida sia per il TFA, sia per il concorso a cattedre. Contemporaneamente una ricerca condotta da DAR[1] (Didattica dell'Arabo in Ricerca) dell'Università Ca' Foscari di Venezia,[2] ha evidenziato un deciso aumento dell'offerta di corsi di arabo per adulti in risposta a un maggiore interesse per l'apprendimento di questa lingua. Sia il convegno sia la ricerca sul campo, rispetto alle pratiche didattiche diffuse, hanno messo in evidenza la necessità di focalizzare maggiormente l'attenzione sulle metodologie e le tecniche didattiche da utilizzare, in quanto in questi contesti l'esperienza è ancora giovane e mancano contributi condivisi di riflessione sulle buone pratiche da parte dei docenti.

> i proverbi testimoniano il nesso tra lingua e cultura

In questo contesto si inserisce il nostro contributo, che ha visto l'utilizzo del proverbio come materiale autentico dal quale partire per sviluppare unità di apprendimento di Arabo a livello B1-B2. Le attività didattiche sono state predisposte per un target di studenti adulti con una buona consapevolezza del ruolo culturale che il proverbio ha assunto nella storia delle diverse civiltà.

2. Il ruolo del proverbio nelle classi di lingua

Come riportato da Freddi (1970:206-207):

> Ulteriori testimonianze sul nesso fra lingua e civiltà ci vengono dai proverbi i quali differiscono vistosamente da lingua a lingua, pur presentando lo stesso contenuto nozionale. (Far di necessità virtù / *Haser de su capa un sayo*. L'occasione

1 DAR è un laboratorio di ricerca, affiliato ai Dipartimenti di studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea e di studi linguistici e culturali comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia, che ha individuato il suo campo d'indagine nella didattica dell'arabo in contesti non universitari.

2 I cui dati sono stati resi disponibili nel convegno *L'arabo in classe: una sfida glottodidattica*, organizzato a Venezia il 19 aprile 2013.

fa l'uomo ladro / *Puerta abierta el santo tienta*). Questi esempi, colti sull'asse diacronico, indicano, pur nella loro episodicità, il legame della lingua con le esperienze storiche della comunità che parla, al punto che non è gratuito affermare che imparare ad esempio l'inglese equivalga ad assumere la civiltà inglese.

Se, quindi, imparare una lingua straniera non significa semplicemente memorizzare strutture grammaticali, ma immergersi nella mentalità di un'altra civiltà, con la sua storia, i suoi riferimenti culturali e spazio-temporali e i suoi valori, l'utilizzo del proverbio risponde in modo efficace e pratico a tale istanza, costituendo un condensato di lingua e civiltà. Lo ricorda bene Brosh (2013:20):

Understanding the foreign culture and developing intercultural competence comes from a variety of sources such as one's own cultural background, religion and life experience, media and especially language textbooks and school [...]. Another source of knowledge is folk wisdom reflected in authentic texts – proverb and sayings (Sowden, 2007). The connection between proverbs and culture is difficult to ignore. Proverbs reflect and are indicative of the culture that created them, and they bring that culture to life in a concise manner. They offer a great deal of information about moral norms, traditional wisdom, beliefs, everyday experiences, and worldviews of the people who use them (Mieder, 2004, 2008) in the ways that language textbooks or language courses do not.

Ciò che, però, pare sia lo scopo principale dell'utilizzo del proverbio nelle classi di lingua è lo sviluppo della competenza interculturale. Senza nulla togliere a tale intento, quello che abbiamo voluto esplorare nel nostro caso è stato anche l'aspetto prettamente linguistico, le potenzialità di sviluppo di competenze fonologiche, grammaticali, lessicali, insite in testi così brevi nella loro finitezza ma così intensi nel loro significato.
La lingua dei proverbi unisce in sé la semplicità della forma grammaticale e nello stesso tempo l'uso metaforico della lingua. Pertanto si adatta bene a un target di adulti di un livello B1-B2 che possano sentirsi sfidati dal punto di vista cognitivo all'interpretazione semantica dei contenuti. Talvolta, infatti, nell'insegnare una lingua si può incorrere in una certa demotivazione da parte dello studente, oltre la soglia A2, quando le frasi da tradurre o con cui cimentarsi risultano banali nel significato. L'apparente semplicità grammaticale del proverbio induce lo studente a percepirsi all'altezza del compito linguistico, rafforzando la sua autostima. Contemporaneamente, lo stimolo all'interpretazione semantica dei suoi contenuti porta lo studente a un approccio positivo verso l'attività e a una fidelizzazione grazie alla quale si può arrivare a tradurre *corpora* di un centinaio di proverbi senza caduta di motivazione.
La ricorsività e la reiterazione di alcune modalità di utilizzo della lingua, inoltre, permettono di fissare le regole in un contesto d'uso molto significativo, tale per cui ciò che rimarrà nella memoria a lungo termine non sarà solo il senso figurato del proverbio, ma anche la regola grammaticale attraverso la quale il proverbio è stato

Frammento marmoreo di scritta in arabo. Bodrum, Museo di Archeologia Subacquea.

realizzato linguisticamente. Pertanto, i proverbi non sono semplicemente delle pillole di saggezza, ma diventano anche pillole "matetiche", in grado di catalizzare l'apprendimento della lingua in un condensato funzionale allo sviluppo sia della competenza grammaticale sia di quella pragmatica.
Infine, poiché nei proverbi l'uso della metafora è intrinseco, viene attivata la bimodalità dell'apprendimento, come riporta Danesi (1998:112-113):

> Dalle ricerche in neurolinguistica e psicolinguistica, risulta, oggi, ben chiaro che il linguaggio metaforico coinvolge a livello neurofisiologico sia l'emisfero destro che sinistro, poiché lo schema mentale sottostante al processo di metaforizzazione coinvolge soprattutto l'emisfero destro, tale processo implica la collaborazione sia del sistema semantico denotativo che connotativo (sinistro-destro). [...] Senz'altro, la metafora svolge un ruolo importante nella creazione, nel fissaggio e apprendimento dei significati poiché incoraggia l'uso nuovo delle parole in un contesto creativo.

Pertanto, il proverbio ben si presta anche a livello neurolinguistico per l'organizzazione di brevi ed efficaci unità di apprendimento.

3. L'aspetto culturale

È bene specificare che la scelta dell'utilizzo del proverbio è stata dettata, comunque, anche da una motivazione culturale (Trevini Bellini, 2015:50), poiché nella civiltà araba, d'abitudine, quando una persona parla ancora oggi inserisce nel suo discorso qualche proverbio o detto che in breve possa riassumere il concetto di ciò che sta esponendo. Il termine arabo a cui si fa riferimento è *mathal*, che letteralmente significa "esempio": infatti, il proverbio arabo si fonda sull'esperienza e contiene un buonsenso pratico attraverso il quale si riesce a spiegare semplicemente ciò che risulterebbe difficile da comunicare.

> la lingua dei proverbi unisce semplicità grammaticale e uso di metafore

Il linguaggio figurato e metaforico, le cui radici affondano in tempi antichi in cui la popolazione araba era ancora per la maggior parte nomade, si basa su immagini prese dal mondo animale, da sempre interessante osservatorio di comportamenti utili a interpretare la realtà.
Fra i beduini si usava dire, ad esempio, "chi potrebbe unire il camoscio e lo struzzo?", per riferirsi a due cose fra loro incompatibili, prendendo spunto dai diversi ambienti di vita di questi due animali e che in italiano potrebbe essere equiparato al detto "come i cavoli a merenda".
Talvolta i proverbi che hanno per soggetto gli animali sono inseriti all'interno di favole e racconti dove ognuno ricopre un ruolo ben definito: ad esempio la iena è stupida, lo sciacallo furbo e la lepre intelligente. Anche nel Corano e negli *Hadith*[3] si trovano proverbi, chiamati "detti del profeta", che possono avere come sfondo tematiche riferite all'uomo saggio e allo stolto, o ad altre caratteristiche della vita umana quali i vizi e le virtù.
Ecco che il materiale utilizzato per le lezioni di arabo è stato attinto da questo vasto patrimonio con un doppio intento: da una parte riflettere sull'uso della lingua e rafforzare la competenza d'uso dell'arabo, e dall'altra svolgere un'attività di carattere interculturale cercando similitudini tra i proverbi arabi e quelli italiani.

4. Aspetti linguistici

Nei proverbi arabi utilizzati si è potuto lavorare su diversi aspetti linguistici: prosodia, fonologia e grafemica, lessico, morfologia, sintassi.
La prosodia è stata fondamentale per migliorare la competenza della lettura e della pronuncia della frase. La ritmica e le rime interne hanno permesso di lavorare a vantaggio della fluenza. Per la lettura ad alta voce le frasi sono state suddivise in unità prosodiche minori, grazie anche a una strutturazione del periodo coordinante, si veda l'esempio in traslitterazione:[4]

al-'aynu ***baṣīratun*** *- wa - al-yadu* ***qaṣīratun***
(in italiano potrebbe essere reso con "l'occhio percepisce e la mano non agisce")[5]

dove le due parole messe in grassetto fanno rima tra loro e la composizione del periodo con due frasi nominali coordinate tra loro permette la suddivisione

3 Con *Hadith* ci si riferisce a racconti che si rifanno alla vita del profeta Maometto, e che per i musulmani sono esemplificativi di buone condotte da seguire.

4 I proverbi riportati saranno scritti in traslitterazione con caratteri latini per permettere la lettura anche ai non arabisti.

5 Questo proverbio egiziano ha trovato spazio addirittura in un articolo di giornale che ne analizza l'uso metaforico in contesto economico, ovvero "pur vedendo le necessità non c'è intervento": http://makkahnewspaper.com/article/57560 (ultimo accesso: aprile 2016).

dello stesso in due unità prosodiche che facilitano la lettura.
L'aspetto fono-grafemico interessante è stato soprattutto quello di vocalizzare le parole. L'arabo è una lingua che non prevede la scrittura delle vocali brevi, pertanto per gli studenti non esperti la lettura delle parole può risultare ostica. Essendo i proverbi testi molto brevi, questo aspetto ha avuto un impatto meno forte, anche perché l'analisi logica, che permette di associare alla forma la sua funzione, e quindi la lettura corretta della parola, ha impegnato lo studente al massimo per una decina di parole; conseguentemente, l'attribuzione delle vocali ha richiesto meno investimento cognitivo del previsto. Inoltre, la reiterazione strutturale di alcuni proverbi ha permesso, dopo un po' di esercizio, una facilitazione di interpretazione tale da favorire l'*expectancy grammar*.
Per quanto riguarda il lessico, i *corpora* di proverbi utilizzati erano suddivisi per temi, quindi la ricorrenza di alcuni termini ha permesso la loro memorizzazione, facilitando la comprensione del testo successivo. Il testo breve, con una struttura sintattica spesso ricorsiva, dava la possibilità di fare anche delle inferenze rispetto al significato di tutta la frase. Inoltre, abbiamo potuto estrapolare alcuni *chunk,* o locuzioni, nel contesto d'uso, identificandone la funzione e radicando la loro acquisizione all'interno di una frase significativa. Naturalmente per facilitare tali processi è fondamentale presentare i proverbi suddivisi per tema e possibilmente messi in un ordine sequenziale che rispetti la somiglianza di struttura.
Dal punto di vista della morfologia, ci sono state

> con i proverbi arabi si può lavorare su diversi aspetti linguistici: prosodia, fonologia e grafemica, lessico, morfologia, sintassi

ampie possibilità di riflessione sulla lingua: tempi e modi dei verbi, in particolar modo dei verbi deboli; pronomi relativi, dimostrativi e indefiniti; utilizzo del verbo sostantivato (*masdar*); grado comparativo dell'aggettivo; plurali fratti e duale; avverbi di tempo e di modo e uso del ḥāl.
Essendo semplici le parole e brevi i testi, la focalizzazione sugli aspetti morfologici non è risultata un appesantimento della lezione, quanto piuttosto una sfida quasi ludica nel cercare di individuare le radici dei verbi o il perché quella tal parola avesse quella forma piuttosto che un'altra più nota.
Infine, a livello sintattico si è potuto lavorare conducendo attività di osservazione rispetto allo stato costrutto, al pronome ritornante o alle frasi nominali, aspetti tipici e caratterizzanti della lingua araba, in contesti molto più motivanti rispetto alle frasi di testi non autentici, costruiti nelle grammatiche arabe appositamente per presentare quell'argomento.
Bisogna specificare, infatti, che spesso i materiali per l'insegnamento dell'arabo, pur avendo avuto degli sviluppi interessanti negli ultimi cinque anni, non sono del tutto corrispondenti ai bisogni di apprendimento/insegnamento di questa lingua, soprattutto per i corsi dedicati agli adulti, perché fanno riferimento, nella maggior parte dei casi, a contesti di studenti giovani che si trovano nei paesi arabi per motivi di studio e i dialoghi di apertura delle unità didattiche molto spesso sono adattati a situazioni che non rappresentano gli interessi degli studenti adulti.

5. Osservazioni culturali e interculturali: le osservazioni degli studenti

A conclusione, riportiamo alcune osservazioni condotte con gli studenti in merito al significato di alcuni proverbi e ai punti di contatto interculturale riscontrati nel corso delle lezioni. Uno dei proverbi che ha colpito maggiormente è stato il seguente:

al-qirdu fī 'ayni ummihi ghazālun
("la scimmia nell'occhio di sua madre è una gazzella").

Immediato è stato l'abbinamento con "ogni *scarrafone* è bello a mamma sua", proverbio italianizzato dal napoletano e reso famoso da una canzone del cantautore Pino Daniele.
Le implicazioni culturali sono molto interessanti nel notare quale tipo di animale sia equiparato all'idea di bruttezza e, inoltre, vi è conferma come nei proverbi arabi vi sia l'uso di animali come le gazzelle che sono tipici del contesto naturale di appartenenza. La gazzella è un animale utilizzato spesso come metafora di bellezza e viene usato, per esempio, anche nell'espressione "sei miele e gazzella" per dire ad una donna "ti amo".
Qui di seguito ecco un altro proverbio che ha suscitato interesse e creato ilarità a livello di comparazione interculturale:

lisānu al-mar'ati akhirun mā yamūtu fīhā
("la lingua della donna è l'ultima cosa che muore di lei").

Come si può facilmente dedurre dal significato del proverbio, argomento di dibattito è stata

la considerazione che civiltà diverse potessero condividere uno stereotipo comune riferito all'universo femminile, e cioè il fatto che la donna voglia avere sempre l'ultima parola.[6] Un aforisma attribuito ad Achille Campanile dice: "Per andare d'accordo con una donna il segreto è uno solo: riconoscere di avere sempre torto"; oppure un altro detto di Chris Howland recita: "Le donne che devono sempre avere l'ultima parola sono il sogno di ogni banditore d'asta"; o infine una citazione dal personaggio dei fumetti Dylan Dog, fatta pronunciare al suo amico Groucho: "Le donne vogliono sempre avere l'ultima parola, oltre a tutte le altre!". Materiale per condurre attività di comparazione se ne può trovare molto, ma ancora più interessante è approfittare dell'argomento per condurre delle riflessioni sugli stereotipi culturali legati alla donna e a come talvolta diventino addirittura transculturali. Altro proverbio che ha attirato l'attenzione degli studenti è stato

al-'aqlu al-salimu fi al-gismi al-salimi
("la mente è sana nel corpo sano")

che naturalmente ha riportato al ben noto "mens sana in corpore sano" latino. In questo caso non è dato sapere se si tratti di un calco dal latino oppure viceversa, o se siano state due genesi simili in momenti storici diversi, certo è che trovare tali similitudini ha motivato gli studenti alla ricerca di altri proverbi che potessero avere dei legami così forti, e il risultato è stato il seguente:

lā karāmatun li-nabī fī baladihi
("non c'è considerazione per il profeta nel suo paese")

ovvero "nemo propheta in patria". Uno dei proverbi che, invece, ha riportato alla saggezza popolare che ancora sopravvive in molte famiglie è stato:

li-kulli shayī' makānun wa kullu fī makānihi
("ad ogni cosa un posto e tutto al suo posto")

che rispecchia il nostro "un posto per ogni cosa e ogni cosa al suo posto". Concludiamo questo *excursus* sulla comparazione tra proverbi con quello che ha non solo trovato il suo corrispettivo in italiano, ma anche offerto l'occasione di aprire una piccola finestra culturale sulla commedia dell'arte:

laysa bi-maqdūr al-'abd an yakhdamu sayidayni fī waqtin waḥidin
("non c'è possibilità che il servo serva due padroni nello stesso tempo")

che nella memoria culturale italiana allude alla parabola evangelica in cui Gesù, nel Discorso della Montagna, invita a scegliere tra il bene materiale e quello spirituale: "Nessuno può servire a due padroni: o odierà l'uno e amerà l'altro, o preferirà l'uno e disprezzerà l'altro: non potete servire a Dio e a mammona".[7] La locuzione fu usata anche da Carlo Goldoni, ed ecco il richiamo alla commedia dell'arte, che ne fece il titolo della sua commedia *Arlecchino servitore di due padroni*.

6. Conclusioni

L'utilizzo del proverbio come testo input per unità di apprendimento sulla lingua araba si è rivelata una scelta dalle grandi potenzialità. La motivazione degli studenti è stata sempre molto alta, gli aspetti linguistici indagati sono stati vari e grazie ai testi si è potuto condurre molte attività di osservazione, riflessione e fissazione di argomenti di morfologia e sintassi che ad un livello B1-B2 sono già appresi ma non del tutto acquisiti; inoltre ha permesso di condurre interessanti attività di comparazione interculturale in seguito alle quali si è potuto riscontrare che la civiltà araba e quella europea non sono poi così distanti, almeno nella saggezza popolare.

6 Aspetto indagato non solo in Italia, ma ad esempio anche in Francia in un sondaggio popolare pubblicato in una rivista femminile: http://fr.canoe.ca/artdevivre/ellelui/nouvelles/archives/2011/03/20110308-114419.html (ultimo accesso: aprile 2016).

7 Matteo 6, 24.

Bibliografia

– BROSH H. (2013), "Proverbs in the Arabic Language Classroom", in *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. III, n. 5, pp. 19-29.
– DANESI M. (1998), *Il cervello in aula*, Guerra Edizioni, Perugia.
– FREDDI G. (1970), *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Minerva Italica, Bergamo.
– TREVINI BELLINI L. (2015), "Il proverbio: un evento comunicativo fra cultura e ironia. La sperimentazione di una lezione in classi di italiano L2 e LS", in *Bollettino Itals*, a. XII, n. 59, pp. 43-67.

The Learner-centred Syllabus in Medical English: Experiences and Practice

Caterina Cambosu

Abstract

The following study is the result of a long experience as an English teacher for doctors and Medicine students. A deeper analysis of the standard syllabus suggested at the beginning of each course poses some questions about how to plan lessons in order to meet the students' needs and their preparation for the final exam, but also about how profitable and useful our teaching has to be for them and their future practice. Some activities will be suggested to emphasize the importance of our planning and selecting material in order to give them efficient communication tools that will be useful not only in their working context but also in their everyday life. They will focus on listening and speaking activities, considering that Italian students seem to lack confidence particularly with these skills as far as English is concerned. This seems particularly important in this historical and social moment characterized by a growing mobility of medical staff in Europe and overseas, both for professional development and interaction in the healthcare context.

1. Introduction

The following observations are the result of some English teaching experience with doctors and Medicine students. All the courses considered are organized by the local University Language Centre (CLA), both with the Faculty of Medicine and Surgery of Cagliari and OMECA, the Italian official association of GPs (General Practitioners) and professional doctors. Focused on specific topics and on the skills that students need in a particular subject area, ESP meets the learners' specific needs in particular disciplines, and helps learners in dealing with their workplace, as well as with academic and professional contexts, using English as a means of communication. English for Medical Purposes (EMP) is a sub-branch of ESP (English for Specific Purposes), since it has its peculiar medical discourse:

> The birth and rise of English for Medical Purposes (EMP) is related to the mid-twentieth century emergence of English as the lingua franca of scientific communication in general, and of medicine in particular (Salager-Meyer 2014:12).

EMP is thus distinguished from ESP in its defining the teaching and learning process of English "for doctors, nurses, and other personnel in the medical profession" (Maher 1986a:112) with the specific purpose of training medical professionals in the use of English at work or in the development of their academic career (Maher 1986:112):

> In general terms, EMP (a) is designed to meet the specific English language needs of the medical learner (e.g. nurse, GP, dentist, etc.); (b) focuses on themes and topics specific to the medical field; (c) focuses on a restricted range of skills which may be required by the medical learner (e.g. for writing a medical paper, preparing a talk for a medical meeting, etc.)

Teaching ESP, "[...] essentially a material and teaching led movement" (Dudley-Evans, St. John 1998:19) creates some problems about the organization of a successful lesson plan; in EMP courses in particular teachers have to deal with the students' preparation for the acquisition of either a B1-B2 language level or some notions of Medical English. Both areas aim to give students communication tools, useful for interaction with an allophone patient in situations of general

sanitary practice but also of emergencies, where mutual comprehension becomes extremely important either from an ethic or a legal point of view (Mustajoki, Forsén, Kauppila 2015:1):

> Healthcare is ideally delivered in language concordance which means that both the patient and the physician speak the same preferred language. Mutual language and understanding are critical in generating good functional relationships between health staff and patients. Language barriers cause communication difficulties which may hamper the treatment of a disease.

English is indisputably the vehicular language in the Medical real world, since meetings, seminars, reference books and articles on specialised magazines require students having some knowledge of the language that goes far beyond the test-based goal. In an age of mobility, young doctors might be asked to get in touch with foreign patients whose only communication tool is English, much more frequently than it used to, at least as far as the local context is concerned (Ibba†1989:167):

> The study of foreign languages [...] has shifted from learning the linguistic code (the language per se) in its formal aspects – phonological, morphological, syntactic ones – to the mastery of the language as a work tool and as a means of communication in specific fields of investigation and service.

A tailor-made and goal-oriented course based on these specific needs is thus essential to offer an educational opportunity that is profitable and successful in the long run (Bellés-Fortuño, Kozlova 2012:254):

> [...] we would argue that although a language learner studies a language for a certain practical need, s/he has a quite vague idea of what is finally expected from him/her. [...] It's the role of the teacher to make him/her aware of the norms (linguistic, textual, pragmatic) and the competences required at the working place.

Teachers have to lead students to a required curricular level, but also meet their needs as for a communicative and intercultural competence and awareness of the specific vocabulary (Widdowson 1978). In other words, language instructions have to be combined with "content-based ones" (Kasper 2010:309-320) through "the incorporation of content material into language classes" (Kavaliauskiene 2004:1-12); this requires a move from the traditional syllabus, more teacher-centred and often too academically tailored on a test, rather than on an individual.

2. Discussion

At the beginning of our courses a short questionnaire was usually administered to evaluate the motivation for learning a foreign language, apart from having it in the university/professional curriculum. Learners replied they wanted to study English to be able to improve their work opportunities. They expressed disappointment and frustration for the past "efforts", where learning the language had been particularly difficult and little profitable for its being centred only on grammar elements, excessive theory and poor practice. They wanted to acquire sufficient skills in English to interact with a foreign patient and with colleagues in international meetings, or simply to communicate while travelling abroad on their own. We thus needed to apply to materials and methods keeping into account their curricula, but also the learners' specific needs, devising a series of activities where students could find ready tools for communicating in a reasonable and correct way and, above all, with a realistic purpose (Stryker, Leaver 1997:5). Students confessed their low confidence with productive skills, opposed to a relative ease with the receptive ones. Reading seemed to present few difficulties, especially at higher specialist levels where the language mostly relies on Latinisms, thus offering more analogies with their L1 (Wulff 2004:187-188); listening comprehension, on the contrary, still represented one of the most problematic areas, despite its importance in everyday interaction and made learners feel anxious and not sufficiently motivated to face this challenge. As for grammar, the number of teaching hours in a standard course (20-40) might not allow a deep analysis of some structures proving to be particularly problematic for Italian students (perfect tenses, passive forms, conditionals).
The choice of the course materials became of primary importance to provide students with the proper tools to improve their previous knowledge of L2 and enrich their specific vocabulary. We thought it could

> teaching ESP requires a move from the traditional syllabus, more teacher-centred, rather than on an individual

contribute to a professional frame where students are competent with the language and, at the same time, with the terminology that distinguishes them as professionals from "lay" men (Hutchinson, Waters 1987:107):

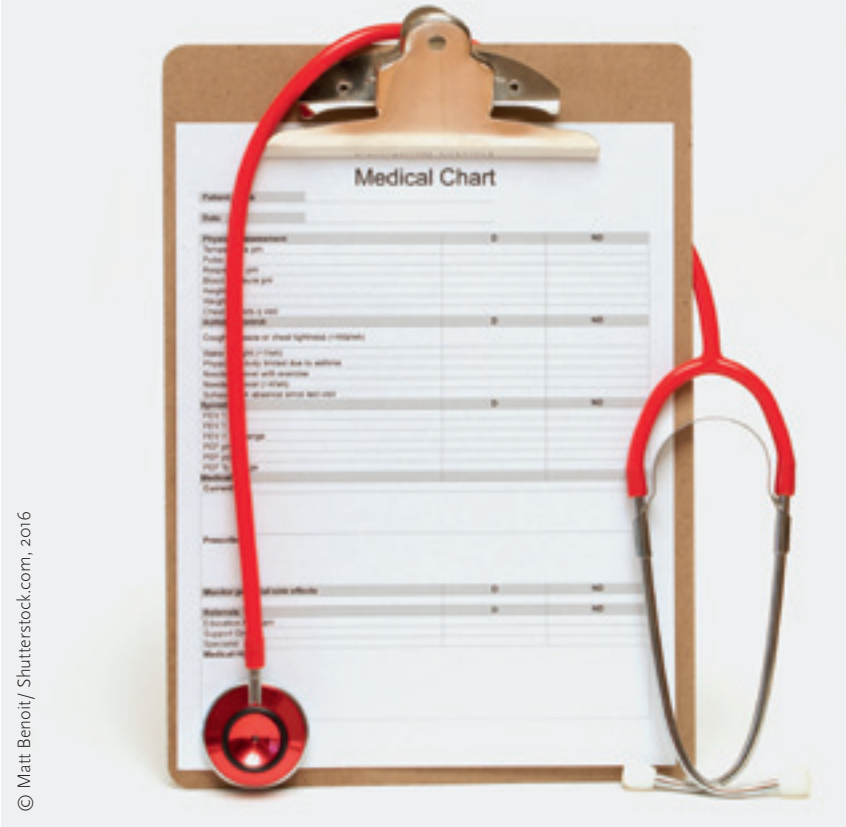
> The syllabus traditionally includes topics that allow students to build, expand and enrich their vocabulary in their area of specialization. Together with this primary focus on specific terminology we try to revise and recycle the grammar they learned at high school in a meaningful and appropriate context [...] because it is difficult to find adequate books on the market that meet the special requirements of this specific context of teaching and learning English for medical purposes, there emerges a dire necessity for designing and writing our own material.

According to the course aims, students needed to acquire cognitive outputs (enhancing their previous knowledge of the language and developing the basics of EMP in the four skill areas), full comprehension of the specific vocabulary (through medical scripts, cases and reports) and behavioural skills (through the application of the EMP vocabulary in the professional environment and in the interaction with their colleagues and their patients). In order to motivate and encourage students to be creative and self-confident in the use of English we first planned tasks that made students "recycle" what they had been learning actively; students worked in pairs or groups with carefully selected hand-outs, leaflets and study cases aiming to facilitate their production (either the oral or written one). Glossaries and dictionaries enhancing the knowledge of the EMP terminology, together with further EMP references, were similarly provided so as to support students during the simulations and role-plays, where they had to evaluate situations and express opinions on particular patient-doctor issues. Students were given assignments and tasks regularly and all the material presented during the course was kept on Dropbox, a cloud storage service they could share, contribute to and review at any moment, particularly during the preparation for the exam. The design of such a course is obviously a non-linear one, in the sense that it might need to be reviewed and amended at every stage if the results are not the expected ones, and although the materials used derive from a careful analysis of the students' needs, it might be necessary to adapt it constantly to specific groups through different academic years. The fast progress of the scientific debate suggested updating the material available, so that language-learning tools could also contribute to the acquisition of useful contents. Readings related to healthcare were collected on the web and often adapted to the learners' level in order to improve comprehension. The variety of this material suggested a classification of the texts according to general matters and specific ones, so that even 1st year students could understand and benefit from their being exposed to a specialised vocabulary, although their medical knowledge was still rather limited. Texts at a higher level were included in the 2nd year syllabus, where some basic concepts of anatomy and pathology were taken for granted.

Students wanted to become active actors of their learning. This meant focusing particularly on dialogues describing what real doctors do in concrete situations and devising some kind of practice where learners could feel proficient both in the doctor's and the patient's role. Every lesson was divided into two big chunks: one containing all the necessary structures to build a correct message and followed by mixed exercises on the topic; a second one focused on vocabulary and functional expressions found in recorded tracks or reading passages, and followed by a speaking practice. Students were monitored and supported whether requested; group or pair work was preferred; error correction was collectively performed at the end of the activities. Since speaking had been considered a good strategy to enhance motivation and participation students were left free to express their creativity during it, with simple instructions to work with, and any adjustment was made in the end, according to the teacher's notes and through a class discussion, assessing the suitability of the expressions used and suggesting alternatives.

The materials supplied mainly responded to three important criteria: reliability, employability, and understandability. They all offered non-manipulated texts to be adapted, topics matching the interests of both experienced and non-experienced learners, and exercises for practice, exploring skills according to the specific need.

The course had to cover the following areas: reading to acquire specific contents; listening to develop the "ear" with the specialist language; writing to develop the ability to interact with the scientific world; speaking to improve the relationship and understanding between patients and doctors.



© Matt Benoit/ Shutterstock.com, 2016

Selected resources were exploited to involve students deeper into the course and substitute the standard teacher with a supervisor, organizer, facilitator and manager. Students were asked to write emails about personal topics, getting to more elaborate ones by mid-course. The same topics were used as a warm-up activity at the beginning of each lesson to help students feel immersed in the foreign language. Teachers arranged the groups for the discussion, considering their individual skills and personalities, avoiding impaired interactions with too dominant interlocutors. They took notes of the most common mistakes and explained them at the end of the speaking sessions, offering samples to enhance structures or functions. PPTs or tutorials on the grammar or vocabulary in specific medical areas contributed to the preparation for the exam. Several sites deal with medical topics but the materials have to be adapted to avoid frustration and de-motivation due to difficult and unusual vocabulary or structures. The same applies to audio tracks where too many varieties of the language should be avoided, as well as materials not connected to a known topic (Morrow 1977:13-17). Adaptations meant working on the text itself in terms of simplification of some complex parts, using enlarged fonts for the printed version and deleting any distracting/ useless information (Tomlison 1998:37). Often texts were also reduced in length and organized into paragraphs with smaller sections and/or simplified structures and vocabulary if the terminology was too specific for a given topic. Key vocabulary was provided as well, to focus on the main content of the text and activate inferences about the meaning of it.
Listening was introduced by a class discussion about what students expected to be said in a specific situation (for example a standard visit to a GP for a given symptom); this provided the context, activated their background knowledge, and their ability to predict, associate, infer and select the relevant pieces of information. Sometimes the teacher gave students a list of keywords to brainstorm and direct their attention on specific points of the text. The input was further controlled to confirm their understanding by providing specific points they had to direct their attention to, such as the patient's personal data, his past medical history, and the present complaint. A set of questions after the activity aimed at clarifying points, verifying their predictions, and activating their self-monitoring strategies. In the post listening stage comprehension exercises (questionnaires, true/false ones) recollected all the relevant information and reinforced the structures and the language used in a given situation. These observations led to the preparation of flash cards, offering students different situations where they could communicate following given patterns and recycling both the grammar and vocabulary they had already learnt. These activities not only allow a direct involvement in the use of the language, but give students the sensation that what they have learnt can be used in real life as well. Students were asked to work in pairs with different roles while the teacher worked as a supervisor. Speaking could be more carefully tested and enhanced through practice,

and the teacher had enough elements to assess progress and tailor a lesson plan fitting the real students' needs and interests.

3. Conclusions

The observations emerging from the teaching experience with doctors and Medicine students pose some questions about the necessity to apply to new strategies for a successful lesson plan, especially as far as the materials used are concerned.
As EMP teachers we have to face a double challenge, leading students to the required level as well as meeting their need for communicative competence and awareness of a specific vocabulary. ESP courses have often focused on teaching a special lexicon through specialised texts; poor attention has been paid to the students' interests and real needs, determining scarce motivation, if not compelled by contingent necessity, and an even lower active participation to classes, entirely run by the teacher. Our needs analysis lead to a more learner-centred approach, giving students what they really needed in learning L2 and developing our course with a specific target group in mind. We could achieve this goal by devising activities aimed at developing and enhancing both receptive and productive skills, which meant filling the gaps left by non-specific courses where the focus had been on given areas rather than on the ones students really needed for their academic development. It also involved finding new opportunities to enhance their gratification and building a proper self-confidence that could support them with the use of L2 in their specific learning and training context. The final results, with over 90% students passing the test at their first attempt, proved the validity of the learner-centred approach and the benefits of conducting a previous needs analysis before deciding what to do and how to do it.

Bibliography

– BELLÉS-FORTUÑO B., KOZLOVA I. (2012), "Designing a Syllabus: English for Medicine in the EHEA, Employability in Mind", in *AESLA, La linguistica aplicada en la era de la globalizaciòn*, XXX AESLA International Conference, Universidad de Lleida., pp. 154-159.
– DUDLEY-EVANS T., ST. JOHN M.J. (1998), *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
– HUTCHINSON T., WATERS A. (1987), *A Learning-centred Approach: English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, Cambridge.
– IBBA M. (1989), "New Trends in Foreign Language Teaching: Teaching English in the Italian Medical School Curriculum", in *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Georgetown University Press, Washington DC, p. 167.
– KASPER L.F. (2010), "The Impact of Content-based Instructional Programs on the Academic Progress of ESL Students", in *English for Specific Purposes*, vol. XVI, n. 4, pp. 309-320.
– KAVALIAUSKIENE G. (2004), "Research into the Integration of Content-based Instruction into the ESP Classroom", in *Journal of Language and Learning*, vol. II, n. 1, pp. 1-12.
– MAHER J. (1986), "English for Medical Purposes", in *Language Teaching*, vol. XIX, n. 2, pp. 112-145.
– MORROW K. (1977), "Authentic Texts in ESP", in HOLDEN S. (ed.), *English for Specific Purposes*, Modern English Publications, London, pp. 13-16.
– MUSTAJOKI M., FORSÉN T., KAUPPILA T. (2015), "The Association between Patient-reported Pain and the Doctor's Language Proficiency in Clinical Practice", in *Pain Research and Treatment*, vol. 2015, pp. 1-7
– SALAGER-MEYER F. (2014), "Origin and Development of English for Medical Purposes. Part I: Research on Written Medical Discourse", in *Medical Writing*, vol. XXIII, n. 2, pp. 129-131.
– STRYKER S.B., LEAVER B.L. (1997), *Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods*, Georgetown University Press, Washington DC.
– TOMLISON B. (1998), *Materials Development in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
– WIDDOWSON, H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford.
– WULFF H.R. (2004), "The Language of Medicine", in *Journal of the Royal Society of Medicine*, April, 97 (4), pp. 187-188.

Suggested websites

– Primary Care and Hospitalists: Can't we Just Get Along?: http://www.medscape.com/viewarticle/860746 (last access 25/03/2016).
– Return Visit to Surgery: http://www.englishmed.com (last access 25/03/2016).
– Medical Flashcards: www.hospitalenglish.com (last access 25/03/2016).

Helping Develop English Language Teachers

Sarah Ellis
Cambridge English

Abstract
It is really important to provide English language teachers with the resources, qualifications and professional development guidance they need to help make their careers a rewarding and enjoyable experience. Here are four things we're doing at Cambridge English to contribute to the professional development of teachers.

1. Helping new teachers take their first step

It is unfortunately still quite common for people to be offered an English Language teaching role simply because they have a high level of English or they are a native speaker. To raise awareness of the demands of the profession and how best to prepare for a first teaching post, we have been working with FutureLearn – a social learning platform based in the UK – to launch *Exploring the World of English Language Teaching* (https://www.futurelearn.com/courses/explore-elt/1/) a free massive open online course which will give people a taste of what English language teaching is about.
The course will help raise awareness in four big areas. These are what is involved in English language teaching, the skills and knowledge required, the different training options to choose from and the range of teaching opportunities available. Online courses are changing the education landscape and people often wrongly assume that there is little or no interaction. This is certainly not the case. People taking part in the six-week course will be able to ask questions at live events with experts from different parts of the world and there will be videos, articles, quizzes and an interactive users' forum.
Why are we dipping our toe into the waters of massive online courses? For a start it is part of our wider initiative to produce more digital resources, which is being led by a new team we have set up in Cambridge English. We are also hoping the course will encourage more people to undertake appropriate training before taking up their first teaching position. Students expect a solid foundation for their language learning, which ultimately puts a big responsibility on the teacher. This can only be achieved with good quality teaching and *Exploring the World of English Language Teaching* is a really good starting point. The core audience is probably young graduates but it is suitable for anyone with C1 level English who is genuinely interested in being an effective English language teacher. We have opened enrolment for the June start date and we have had thousands sign up in the first two weeks, from gap year students, main stream teachers wishing to add teaching English to their skills set, and people looking for a career change. Ultimately whichever route people choose it is important not to underestimate how challenging and rewarding English teaching can be as a career. So our hope is that the participants following this course will know what steps they need to take to prepare for their first teaching role so that it will be a positive experience both for themselves and their learners.

About FutureLearn

FutureLearn is a social learning platform based in the UK and providing free, online courses from the world's leading educators. The partnership consists of UK and international universities, alongside specialist education institutions and centres of research excellence from around the world. All these offer high quality courses to anyone with an Internet connection, anywhere in the world.
The FutureLearn course experience centres on social interaction, whereby people learn by engaging in conversations around the learning material. FutureLearn is wholly owned by The Open University (UK),

which has over 40 years of expertise in distance and online learning. For more information, visit www.futurelearn.com.

2. Improving access to free resources

There are loads of free teaching resources available online, which can be a big help to teachers. A quick visit to the Cambridge English website for example will give teachers access to free lesson plans, sample exam papers, handbooks, teacher guides and much more. We also actively encourage the teaching community to take part in our worldwide programme of seminars and webinars.
A recent webinar for teachers covered "Understanding Assessment – what every teacher should know". It was presented by Evelina Galaczi and Nahal Khabbazbashi. They focussed on the Cambridge English approach to language testing and explored the key concepts that help teachers to make better use of tests in the classroom. This webinar showed there is a huge appetite for this kind of information as it broke all of our records to date – with over 4,000 people registering.

3. Helping teachers plan their professional development

There is now a Cambridge English Teaching Framework, which is a great tool for planning professional development. The framework has been designed to help teachers see where they are in their development and to think about where they want to go next. The framework has four stages of teacher development, from "Foundation" to "Expert", and five categories of teaching knowledge and skills. Each category describes the key competencies for effective teaching at each stage (see TABLES 1 to 5).
There are two ways teachers can use the framework. Firstly, they can explore the different framework stages and category descriptions. This allows them to work out which stage they are at in each category, by comparing themselves to the descriptions. Alternatively, they can use our Teacher Development Tracker and take a 10-minute quiz to see where they are in each category. Start the Tracker once, teachers know which stage they are at on the framework, they can find out how to develop further with our recommendations. We recommend teachers save their Tracker results so they can develop it over time as part of their on-going professional development portfolio.

TABLE 1 – LEARNING AND THE LEARNER

Foundation	Developing	Proficient	Expert
Has a basic understanding of some language learning concepts. May demonstrate some of this understanding when planning and teaching.	Has a reasonable understanding of many language learning concepts. Demonstrates some of this understanding when planning and teaching.	Has a good understanding of many language learning concepts. Frequently demonstrates this understanding when planning and teaching.	Has a sophisticated understanding of language learning concepts. Consistently demonstrates a high level of this understanding when planning and teaching.

TABLE 2 – TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT

Foundation	Developing	Proficient	Expert
Has a basic understanding of some key principles of teaching, learning and assessment. Can plan and deliver simple lessons with a basic awareness of learners' needs, using core teaching techniques. Can use available tests and simple assessment procedures to support and promote learning.	Has a reasonable understanding of many key principles of teaching, learning and assessment. Can plan and deliver lessons with some awareness of learners' needs, using a number of different teaching techniques. Can design simple tests, conduct more detailed tests and use some assessment procedures to support and promote learning.	Has a good understanding of key principles of teaching, learning and assessment. Can plan and deliver detailed lessons with good awareness of learners' needs, using a wide range of teaching techniques. Can select and design effective oral and written tests and use assessment procedures regularly to support and promote learning.	Has a sophisticated understanding of key principles of teaching, learning and assessment. Can plan and deliver detailed and sophisticated lessons with a thorough understanding of learners' needs, using a comprehensive range of teaching techniques. Can design a range of effective oral and written tests and use assessment procedures consistently to support and promote learning.

4. Teachers can take more qualifications

Many existing teachers decide to take more qualifications as part of their on-going development. Our teaching qualifications are widely accepted and valued by employers around the world, making them internationally respected as the quality standard. Popular qualifications include CELTA (Certificate in English Language Teaching to Adults), DELTA (Diploma in English Language Teaching to Adults), and TKT (Teaching Knowledge Test). CELTA is recognised around the world by employers. It is a practical English language teaching qualification that gives people essential knowledge, hands-on teaching experience and classroom confidence. Lots of people take CELTA and then progress onto qualifications such as DELTA. DELTA is for teachers with at least one year's experience who want to deepen their knowledge and understanding of English language teaching. The TKT range of modular tests are ideal for people who want to prove their teaching knowledge by gaining a globally recognised certificate. For those teachers who are interested in CLIL (Content and Language Integrated Learning), there is a specific TKT: CLIL module which covers four key areas of CLIL: knowledge and principles of CLIL, lesson preparation, lesson delivery, and assessment.
To find out more about the Cambridge English teaching qualifications, courses and professional development, visit: http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications.

Websites

- Cambridge English teaching qualifications: http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/teaching-qualifications.
- *Exploring the World of English Language Teaching*: https://www.futurelearn.com/courses/explore-elt/1/

TABLE 3 – LANGUAGE ABILITY

Foundation	Developing	Proficient	Expert
Uses basic classroom language, which is mostly accurate. Can provide examples of language points taught at Levels A1 and A2. Has language ability to at least Level A2 of the CEFR.	Uses classroom language, which is mostly accurate. Can provide examples of language points taught at Levels A1, A2 and B1. Has language ability to at least Level B1 of the CEFR.	Uses classroom language, which is consistently accurate. Can provide examples of language points taught at Levels A1, A2, B1 and B2. Has language ability to at least Level B2 of the CEFR.	Uses a wide range of classroom language, which is consistently accurate. Can provide examples of language points taught at Levels A1-C2. Has language ability to at least Level C1 of the CEFR.

TABLE 4 – LANGUAGE KNOWLEDGE AND AWARENESS

Foundation	Developing	Proficient	Expert
Is aware of some key terms for describing language. Can answer simple learner questions with the help of reference materials.	Has reasonable knowledge of many key terms for describing language. Can answer most learner questions with the help of reference materials.	Has good knowledge of key terms for describing language. Can answer most learner questions without the need for reference materials.	Has sophisticated knowledge of key terms for describing language. Can answer most learner questions in detail without the need for reference materials.

TABLE 5 – PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND VALUES

Foundation	Developing	Proficient	Expert
Can reflect simply on a lesson with guidance and learn from feedback. Requires guidance in self-assessing own needs.	Can reflect simply on a lesson without guidance and respond positively to feedback. Can self-assess own needs and identify some areas for improvement.	Can reflect critically on a lesson leading to action, actively seeks feedback and is willing to be observed by colleagues. Can identify own strengths and weaknesses as a teacher, and can support other teachers.	Consistently reflects critically, observes other colleagues and is highly committed to professional development. Is highly aware of own strengths and weaknesses, and actively supports the development of other teachers.

Imparare a insegnare l'italiano agli stranieri: la certificazione CEDILS

Michela Giordano
ANILS Cagliari

L'11 dicembre 2015, dopo un corso preparatorio di 25 ore, si è svolto a Cagliari l'esame CEDILS di certificazione in didattica dell'italiano a stranieri. Il corso, organizzato dalla sede ANILS di Cagliari con il Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia, ha avuto come docenti formatori Graziano Serragiotto, Mara Salvalaggio e Maria Teresa Maurichi.
Oltre alle teorie linguistiche e glottodidattiche, le tecniche, gli esercizi e le attività da utilizzare in classe, il curricolo e il sillabo secondo il Quadro di Riferimento Europeo, sono stati trattati molti argomenti di primaria importanza nell'insegnamento dell'italiano come Lingua Straniera o Lingua Seconda.
I formatori hanno concentrato l'attenzione dei discenti sullo svolgimento delle prove d'esame, al fine di insegnare loro quali teorie applicare, quali metodologie considerare, cosa insegnare a chi, come, perché e a quale livello di competenza.
Il questionario della prima sezione della prova CEDILS richiede risposte sintetiche o a scelta multipla su temi generali di glottodidattica. Un argomento che potrebbe essere trattato per esempio è la bimodalità, ossia la caratteristica che implica il coinvolgimento di entrambi gli emisferi cerebrali nell'apprendimento di una lingua; al concetto di bimodalità è strettamente legato quello di direzionalità, che implica un percorso ben preciso nell'uso del cervello, dall'emisfero destro, tramite attività contestualizzate e globali, all'emisfero sinistro, preposto alle attività più formali e analitiche. Dai due concetti si ricavano importanti implicazioni glottodidattiche.
Per didattizzare un testo da utilizzare in classe, compito della seconda sezione del test, è necessario avere chiara la distinzione tra l'unità minima, o unità di apprendimento – che può corrispondere a una lezione, si basa sui concetti di bimodalità e direzionalità e si sviluppa in tre fasi (globalità, analisi e sintesi) – e l'unità di grado superiore, ossia l'unità didattica (elaborata da Giovanni Freddi negli anni Sessanta), composta da più unità di apprendimento. Per didattizzare un testo è necessario tenere conto dei destinatari e del loro livello linguistico, dei prerequisiti e degli obiettivi, dei materiali da utilizzare, delle abilità coinvolte e del tipo di esercizi e attività che si intende proporre. Nella didattizzazione di materiale autentico è anche importante acquisire la capacità di formulare le consegne per gli esercizi e le attività previste.
Per la terza prova dell'esame, si richiede di partire da un commento critico globale e generale di una unità riprodotta, per poi passare a un'analisi più precisa e puntuale degli esercizi e delle attività proposte, della loro gradualità e della loro varietà e pertinenza, identificando innanzitutto la tipologia dei destinatari dell'unità, il livello linguistico, l'età, la formazione e la provenienza. La terza prova presuppone anche un commento sulla validità e adeguatezza delle tipologie testuali proposte e sull'autenticità del materiale utilizzato. Anche l'aspetto grafico e quello culturale rappresentano elementi importanti. Il corso CEDILS ha anche preparato a commentare gli eventuali aspetti negativi di una Unità Didattica e, nel caso, proporre delle possibili integrazioni per arricchire e migliorare gli esercizi e le attività.
Per la quarta sezione dell'esame di certificazione, che prevede la schematizzazione di un aspetto grammaticale dell'italiano, durante il corso è stata suggerita la creazione di un breve testo da cui estrapolare l'aspetto grammaticale da schematizzare. La regola grammaticale può poi essere scoperta dagli studenti

in maniera induttiva con esercizi e attività che li portino a incuriosirsi dapprima, e a mettersi alla prova risolvendo i quesiti proposti, riempiendo gli spazi e completando tabelle, fino a giungere alla formulazione della regola grammaticale. L'ultima prova riguarda la comunicazione interculturale, intesa come un incontro tra persone diverse le cui percezioni culturali e i sistemi simbolici sono diversi. È necessario quindi imparare e insegnare a conoscere gli altri e tollerarne le differenze, rispettare e accettare anche l'esistenza di esperienze e modelli diversi dai propri. Non esiste un sillabo da seguire per insegnare la cultura, però si possono educare gli studenti alla differenza, all'osservazione, alla tolleranza. Lo scopo dell'educazione alla differenza è evitare l'etnocentrismo e i giudizi negativi nei confronti di altre culture che possono trasformarsi in stereotipi, pregiudizi e perfino odio e negazione dei diritti altrui. All'esame di certificazione è necessario essere pronti a discutere un aspetto culturale dal punto di vista teorico, e poi indicare e spiegare come esso possa essere presentato in classe. Già dal 2015 si parla della nuova classe di concorso "A-23 Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti) nelle scuole medie e superiori". Sono stati indicati i titoli di accesso, ossia le lauree che includano corsi annuali di lingua italiana, letteratura italiana, linguistica generale, lingua o letteratura latina, storia, geografia, glottologia, glottodidattica, didattica della lingua italiana, e tra i titoli di specializzazione riconosciuti ci sono tre certificazioni: CEDILS, DITALS 2° livello, DILS-PG 2° livello; il corso organizzato a Cagliari dunque acquista un valore supplementare, oltre a quello culturale e formativo.

> tra i titoli di specializzazione riconosciuti per la nuova classe di concorso A23 ci sono tre certificazioni in didattica dell'italiano a stranieri

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

Seminario nazionale ANILS

Firenze, 11-12 marzo 2016

Clara Vella, Sara Ferrari
Consiglio Nazionale ANILS

Nei giorni 11 e 12 marzo si è svolto a Firenze il Seminario nazionale ANILS *Le lingue e l'italiano L2 nella scuola italiana dopo la Riforma della Legge 107/2015*, che ha coinvolto circa 150 insegnanti di lingue straniere e seconde interessati ad approfondire il tema della didattica delle lingue, della sempre più diffusa metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), della *flipped classroom*, dell'efficace integrazione delle tecnologie digitali dentro e fuori le mura della classe e della formazione docenti prima e dopo l'abilitazione. Largo spazio è stato inoltre dedicato alla didattica dell'italiano L2 e al fenomeno del ritardo o della dispersione scolastica che riguarda molti studenti di nazionalità non italiana.

Il seminario, promosso dall'ANILS, che l'anno prossimo celebrerà il settantesimo anno di attività, con il patrocinio del Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Firenze, si è svolto a Firenze, ed è stato coordinato dal vicepresidente ANILS Graziano Serragiotto e dalla direttrice di *SeLM* Maria Cecilia Luise. Dopo i saluti della Direttrice del Dipartimento di Lettere e Filosofia Anna Nozzoli, della presidente ANILS Luisa Marci Corona e della presidente ANILS della sezione di Firenze Clara Vella, ha aperto i lavori Paolo Balboni, dell'Università Ca' Foscari di Venezia, che ha ampiamente discusso su "Autoformazione degli insegnanti oltre i 500 euro", descrivendo i vari siti web da cui poter scaricare gratuitamente articoli e saggi sulla recente ricerca in ambito glottodidattico ed elencando risorse e strumenti per la didattica delle lingue in generale e dell'italiano L2 in particolare.

L'intervento è stato molto apprezzato dagli insegnanti che hanno riempito l'aula magna della sede di via San Gallo, e hanno avuto la preziosa occasione di ascoltare anche i successivi tre contributi in plenaria sul "CLIL e la Buona scuola", di Carmel Coonan, sul "Pluralismo come risorsa per il successo scolastico dei figli dell'immigrazione", trattato da Clara Silva e Maria Grasso e sulle "Lingue straniere e la legge 107", di Diana Saccardo. Sebbene nel testo della legge 107/2015 non si approfondisca quanto da molti sperato, il tema della didattica delle lingue, le quattro docenti intervenute hanno sottolineato come vada sostenuta la formazione in tale ambito e, soprattutto, a livello trasversale, vada incoraggiato il CLIL anche per la lingua italiana nelle classi plurilingui. La competenza linguistica in italiano, infatti, va perseguita in tutte le discipline i cui docenti devono provvedere all'integrazione di lingua e contenuto tipiche del CLIL, e molto efficaci per incrementare

le abilità linguistiche e comunicative sia per gli italofoni che per i cittadini di nazionalità non italiana.
Dopo le presentazioni in plenaria, i partecipanti hanno scelto tra varie sessioni parallele che hanno trattato temi tra i quali:

1. La nuova classe di concorso A023 e la didattica dell'italiano L2

Laura Cambriani, Cecilia Cassetta, Alessandra Giannini e Silvia Capponi: *Classe di concorso in Italiano L2. Nuove prospettive di riconoscimento della professionalità in Italia e all'estero*;
Carla Bagna e Sabrina Machetti: *"Buona Scuola", Italiano L2 e classi plurilingue*;
Sara Ferrari, Marta Badini: *La dispersione scolastica degli alunni stranieri. Possibili approcci*;
Elisabetta Jafrancesco: *L'italiano L2 e per l'integrazione degli studenti stranieri nella scuola*;
Giuseppe Maugeri: *Aspetti interculturali nell'utilizzo del fumetto nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda*.

2. Il TFA e la formazione docenti

Eliana Terzuoli: *Formazione iniziale. "Un viaggio nella didattica"*;
Stefania Chiari: *La formazione dei docenti nella Buona Scuola*;
Antonio Taglialatela, Giulia Tardi: *Le Lingue ne "La Buona Scuola". Scenari e prospettive didattiche*.

3. L'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica delle lingue

Giovanna Carloni: *Lingue straniere e competenze digitali. Una proposta di didattica laboratoriale*.

4. Le metodologie e le tecniche glottodidattiche

Nancy Bailey, *Flipped Teaching: What Is It? What Are the Advantages? What Problems Does It Present? How Can I Implement It in My Classroom? What Technologies Are Necessary*;
Roberto Di Scala: *L'ELF (English as a Lingua Franca) e la didattica per competenze*;
Philipp Botes: *Il docente di lingue straniere. Attore o form-attore?*.

Ha aperto la seconda giornata la presentazione del rettore dell'Università degli Studi di Firenze Luigi Dei, con una interessantissima e appassionata descrizione della vita del Premio Nobel per la fisica e per la chimica: *Maria Sklodowska Curie. L'ostinata abnegazione di un genio*, che ha commosso il pubblico, prevalentemente femminile ed empatico, per la vivacità con cui il rettore ha reso la fatica e le conquiste scientifiche e umane che una donna geniale di fine Ottocento è riuscita caparbiamente a ottenere grazie al sacrificio e alla tenacia.
Le due successive relazioni di Daria Coppola: *In formazione. Una proposta operativa in prospettiva dialogica per gli insegnanti di lingue*, e di Flora Sisti: *La formazione del futuro. Un flipped TFA*, hanno affrontato le modalità con le quali le università hanno affrontato l'implementazione dei corsi TFA o PAS per la formazione dei docenti di lingua.
Il seminario è quindi proseguito con un'altra sessione di workshop paralleli, per concludersi intorno alle due del pomeriggio.
Concludiamo con una citazione fatta da uno dei relatori, Philipp Botes, che, riprendendo Schewe, ha sostenuto che il docente "assume il carattere di attore, facendo teatro durante le lezioni, e che è quindi auspicabile che sviluppi abilità espressive e conosca le tecniche per promuoverle anche negli studenti".
Con questa immagine dell'insegnante "attore e teatrante" non si sono esauriti i temi del seminario, ma si sono aperti altri scenari e si sono stimolate idee che i partecipanti hanno portato a casa con l'intento, auspichiamo, di condividerli con altri colleghi e promuoverli nella pratica quotidiana di didattica delle lingue.

Una notizia triste ha colpito la grande famiglia ANILS

Marilena Nalesso Diana (1944-2016) è scomparsa improvvisamente lasciando un grande vuoto.
È stata ottima docente di lingue e letterature straniere, ha tenuto corsi di Lingua inglese presso l'Università degli Studi di Trieste e, sempre presso l'Università di Trieste, ha collaborato con la Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario tenendo corsi di Didattica delle lingue, Didattica della Lingua inglese e Glottodidattica.
Come ricercatore presso l'IRRSAE si è occupata di progetti di formazione rivolti a docenti di lingua e letteratura italiana, curando anche la pubblicazione degli Atti. Ha pubblicato articoli e saggi sulla sperimentazione didattica, l'insegnamento di Italiano come L2, collaborando a progetti con l'Università Ca' Foscari di Venezia e la Regione Friuli-Venezia Giulia. Ha partecipato a progetti europei sull'insegnamento e la diffusione delle lingue minoritarie del Friuli-Venezia Giulia. Collaborava, inoltre, a un corso di formazione CLIL attivato in Sardegna con l'ANILS.
Al momento stava lavorando a un progetto europeo ELICIT PLUS al quale ha partecipato con costante attività e buon apporto di idee. Ultimamente ha dato un forte impulso a questo progetto di formazione del cittadino europeo, in particolare nella progettazione di approcci/metodi e modalità di lavoro per i Corsi C2 per la formazione dei docenti europei.
Un saluto di cordoglio ai suoi familiari nel ricordare una donna che porgeva con piacere i saperi e con fermezza contribuiva alla formazione e alla crescita culturale.

ELICIT-PLUS: quarto incontro transnazionale. Formazione del cittadino europeo 2020

Cagliari, 11-14 febbraio 2016

Luisa Marci Corona, Marilena Nalesso, Milvia Corso

1. Cittadini europei attivi e consapevoli: l'incontro di Cagliari

L'atteso quarto evento transnazionale del programma ELICIT-PLUS 2014-1-FR01-KA200-002362 (European Literacy and Citizenship Education-Plus) si è svolto a Cagliari dall'11 al 14 febbraio 2016 nei locali del Liceo classico "Siotto Pintor".
L'incontro e le sue finalità sono stati presentati in apertura da Luisa Marci Corona, presidente nazionale ANILS, che ha sottolineato il valore di una educazione infraculturale e plurilinguistica per la formazione di cittadini europei attivi e responsabili. Anche il dirigente del liceo ospitante si è detto profondamente convinto del valore di una educazione che miri ad abbattere barriere e stereotipi.
Luisanna Fodde, direttore del Centro linguistico d'ateneo di Cagliari, parla del valore dell'educazione europea a sostegno dei progetti Erasmus Plus; portavoce del dott. Feliziani, direttore dell'Ufficio scolastico regionale sardo, è Sergio Repetto, vicedirettore dell'USP di Cagliari: rivolgendosi ai rappresentanti dei ventuno Paesi dell'UE presenti, informa che le istituzioni scolastiche sarde hanno avviato un programma finalizzato al miglioramento della formazione linguistica per promuovere la consapevolezza della cittadinanza europea.
Ha poi ripreso la parola Marci Corona, che ha sottolineato il valore di questo meeting a Cagliari, soprattutto per la posizione di questa città, nel cuore del mare Mediterraneo, e per il momento storico che essa sta vivendo: i grandi movimenti di popolazione in entrata e in uscita fanno comprendere quanto sia importante educare a una cittadinanza dinamica plurilingue e assolutamente priva di stereotipi e luoghi comuni. È necessario formare una società di giovani che sappiano cooperare con gli altri e che sappiano cogliere i valori in entrata, il tutto anche per ampliare la cooperazione tra i popoli, sia per quanto concerne il mondo dell'economia sia per quello turistico.
All'uopo l'ANILS, membro ufficiale del progetto ELICIT-PLUS, organizzerà una settimana di formazione per i docenti della scuola di ogni ordine e grado nel febbraio 2017 a Roma.
Si è lavorato sull'avanzamento del progetto transnazionale ed è stato preparato un catalogo di brevi corsi di formazione per insegnanti, altro personale della scuola, genitori e studenti. A tal fine nei precedenti incontri il gruppo ELICIT ha già creato un quadro europeo di riferimento: si tratta di una tabella che intende offrire gli strumenti per la valutazione della preparazione iniziale, in corso e in itinere di tutti gli studenti delle scuole europee di ogni ordine e grado.
Sono state selezionate con cura le aree di intervento educativo e creati di conseguenza i temi, le attività e i descrittori. Per chiarezza riportiamo alcune aree: la conoscenza dell'Europa, intesa come Unione Europea; la zona dell'Euro; le lingue europee; la cittadinanza e l'educazione interculturale.
Per ciascuna di queste aree sono state individuate le sotto-aree e gli argomenti adeguati alla fascia di età.
Fra le tabelle e i manuali che ELICIT ha già creato è opportuno soffermarsi sul *Portfolio del cittadino europeo*: è un manuale di facile consultazione per gli insegnanti, gli educatori e i genitori che mette a disposizione una serie di suggerimenti per ogni area educativa. Si spazia

treffpunkteuropa.de

quindi dall'uso di libri, mappe, planisferi, calendari, giochi e cataloghi agli strumenti hard e software, come computer, tablet, siti, portali e altro.
I gruppi di lavoro riuniti in questo TM4/Cagliari hanno lavorato alla creazione di un *toolkit* con materiali che verranno poi pubblicati sul sito ufficiale (www.elicitplus.eu), nonché sui siti dei partner europei. Saranno, inoltre, tradotti in varie lingue perché possano diventare mezzi di diffusione del programma ELICIT-PLUS nonché strumenti didattici per tutte le scuole.
La lingua usata per creare questi materiali è stata la lingua inglese. Riportiamo qui di seguito, il titolo del lavoro su cui ciascuno degli otto gruppi ha lavorato:

1. *Knowledge of the EU with Emphasis on Human Rights*;
2. *European History: People on the Move*;
3. *European Borders: Identifying, Need for and Defining Borders*;
4. *Social Media: Twitter, Facebook and Other Dissemination Tools*;
5. *Entrepreneurial Skills: Game Play and Problem Based Learning*;
6. *Modern Technologies*;
7. *European Culture and European Heritage*;
8. *Language and Media*.

Il prossimo incontro transnazionale, il TM5, si svolgerà in Bulgaria, a Sofia, nel novembre 2016.

2. Le potenzialità didattiche delle TIC e della rete per il progetto ELICIT-PLUS

Le tecnologie hanno un ruolo molto importante nel progetto ELICIT-PLUS, sia per gli aspetti organizzativi sia per quelli comunicativi. Dal punto di vista dell'organizzazione, le tecnologie per la comunicazione sono molto utili sia per tracciare il percorso, sia per conservare tutta la documentazione necessaria delle varie fasi e per la costruzione dei documenti che poi confluiscono nei vari report.
Nella comunicazione, vista la grande quantità di partner coinvolti le tecnologie diventano fondamentali. Diverse modalità di comunicazione vengono usate nei vari contesti: dall'utilizzo di Skype per le comunicazioni uno a uno o a piccoli gruppi, anche in videoconferenza, all'utilizzo dei vari siti delle istituzioni partner per comunicazioni ufficiali, ai social network per le comunicazioni immediate, informali, ma che servono anche a raggiungere e coinvolgere un pubblico più vasto.
Il sito dedicato al progetto viene usato a vari livelli: l'area pubblica serve a far conoscere il progetto e i suoi progressi in maniera ampia; l'area riservata contiene tutta la documentazione del progetto, è utile per cooperare e comunicare fra partner, globalmente e anche all'interno dei singoli gruppi di lavoro.
Alla conclusione del progetto il sito, nella parte aperta a tutti, conterrà tutti i risultati raggiunti.
Fra le priorità del progetto c'è quella di creare un network di moduli e strumenti pedagogici da disseminare: i moduli

sviluppati dai vari partner sono pubblicizzati, oltre che sul sito del progetto e sui siti delle istituzioni partner, anche nel catalogo presente nello School Education Gateway del portale di Etwinning http://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm.
All'interno dei corsi organizzati da ELICIT-PLUS vengono utilizzati materiali online, che possono essere condivisi nei corsi organizzati nei diversi paesi partner, e hanno il vantaggio di poter essere aggiornati nel tempo. Alcuni dei corsi utilizzeranno inoltre la piattaforma Moodle per la collaborazione e la formazione di una rete che potrà continuare a esistere anche dopo la conclusione del corso e del progetto, e che potrà inoltre ampliarsi come effetto della disseminazione del progetto.
Un altro *outcome* di ELICIT-PLUS 2014/2017 sarà il *toolkit* che conterrà strumenti didattici di vario tipo e con diversi utilizzi. Una tale raccolta di strumenti è efficace se questi vengono catalogati in modo sistematico, indicando la tipologia, una breve descrizione, il target, l'utilizzo (punti di forza), i limiti.

3. La formazione dei docenti per l'insegnamento plurilingue nell'ambito di ELICIT-PLUS

L'incontro di Cagliari ha permesso di definire approcci, metodi e modalità di lavoro per i corsi C2 (corsi per docenti) e C3 (corsi per personale della scuola e genitori) nell'ambito del progetto ELICIT-PLUS, e di predisporre esempi di *schedules* con le varie fasi delle sessioni di formazione. Nei gruppi di lavoro è stato molto importante lo scambio di informazioni e di materiali fra i partner per permettere un *frame* comune fra le varie proposte di formazione, pur mantenendo la specificità di ciascun corso. Sono state anche individuate e condivise tecniche efficaci a suscitare la motivazione nei partecipanti, a favorire la discussione e la comunicazione in ambienti di apprendimento plurilingue.
La realizzazione e il successo di qualsiasi innovazione curricolare può avvenire grazie all'interesse e alla disponibilità degli insegnanti di mettersi in gioco e di acquisire nuove competenze per favorire la crescita intellettuale degli studenti: si tratta quindi di individuare strategie formative che consentano di modificare la rappresentazione che gli insegnanti hanno del loro ruolo e di condurli a superare i confini della loro disciplina per aprirsi alla cooperazione con gli insegnanti di altre materie.
A titolo esemplificativo, si riporta il corso predisposto dall'ANILS, in collaborazione con AEDE (Association européenne Des Enseignants) sul tema: "Un cittadino europeo responsabile: verso l'Europa del 2020", un modulo per la formazione dei docenti di tutte le discipline e di ogni ordine e grado provenienti da molteplici stati europei. Durante i lavori di gruppo a Cagliari, assieme agli altri partner, si sono definite le finalità del corso, che mira a formare i docenti a:

- insegnare la cittadinanza europea utilizzando il Quadro Europeo ELICIT;
- rafforzare la dimensione europea nel curricolo;
- elaborare strumenti per l'uso della tecnologia da parte dell'insegnante;
- assicurare la gestione del comportamento in classe in modo da sviluppare un'etica positiva a scuola;
- sviluppare percorsi per l'apprendimento informale sulla conoscenza dell'Europa;
- valutare le competenze acquisite durante il seminario.

Si tratta indubbiamente di obiettivi ambiziosi, che tuttavia sono importanti, specialmente in questo periodo di disillusione verso l'Europa, affinché gli insegnanti possano affrontare con competenza un insegnamento volto a suscitare negli allievi la consapevolezza di essere cittadini europei, sviluppando curiosità verso una conoscenza più approfondita della storia e dei valori comuni dell'Europa.
Si darà ampio spazio ai lavori di gruppo multiculturali ("unity in diversity"), sia per un lavoro partecipe, attivo, sia per permettere un continuo scambio di conoscenze e di atteggiamenti verso una comune cultura europea.
Gli argomenti del corso saranno:

- Conoscenza dell'Europa: Eurozona, lingue, cittadinanza e interculturalità con attività varie basate su documenti europei, videoclip, immagini ecc.;
- Le istituzioni europee e le pubblicazioni del Consiglio d'Europa e della Commissione europea: i cinque diritti fondamentali (*dignità, libertà, eguaglianza, solidarietà e giustizia*);
- Apprendimento delle lingue: consapevolezza delle lingue come parte dell'identità e della cultura, riflessione su come diversi tipi di identità incidono sulla comunicazione con l'altro, comprensione interculturale e uso della lingua;
- Progettazione di approcci, metodi e opportunità di apprendimento per includere nel proprio insegnamento i principi e la pratica di ELICIT-PLUS;
- Riflessione sul potere dei media per identificare differenze linguistiche che rivelano credenze/opinioni (*beliefs)* implicite, finalità nascoste o propaganda: ricerca guidata su Internet di strumenti e materiali

a supporto della comunicazione e dell'insegnamento: come trovare fatti e valutarne la veridicità;
- Portfolio ELICIT;
- Scuola e territorio: come definire questa identità dalle molteplici sfaccettature? Quali partner? Chi sono gli attori?;
- Creazione di una rete per lo scambio di buone pratiche utilizzando strumenti tecnologici diversi: blog, Facebook, Twitter, Wiki ecc. I partecipanti potranno visitare scuole che lavorano in progetti europei per una condivisione di temi, approcci, scambio di materiali.

Le modalità di lavoro sono sintetizzate di seguito. I diversi temi saranno presentati da esperti e si lavorerà molto sulle modalità alla classe di quanto appreso, in quanto i partecipanti sono coinvolti nella progettazione di attività utili e motivanti per i propri studenti. Si possono utilizzare, ad esempio, le monete europee come veicolo di identità/diversità, storia e cultura; quiz digitali per la percezione individuale del diverso; analisi di "campioni di lingua" utilizzati negli incontri interculturali, studi di caso, *mind maps, problem solving*.
I gruppi saranno invitati a presentare i risultati delle loro ricerche e dei loro prodotti e ciò permetterà un approfondimento della conoscenza reciproca attraverso lo scambio di modalità di lavoro e di pratiche didattiche diverse.
In conclusione, i partecipanti, oltre ad accrescere le loro conoscenze sulla formazione e la crescita dell'Europa, svilupperanno abilità e competenze per il trasferimento del loro apprendimento agli studenti e per attivare progetti europei nelle rispettive scuole coinvolgendo le famiglie e il contesto locale/regionale (associazioni, istituzioni, mondo imprenditoriale). È necessario promuovere un ambiente favorevole alle lingue e alle culture "altre" sensibilizzando i docenti sull'importanza della mobilità degli studenti ed è importante coinvolgere le famiglie, spesso poco consapevoli del valore aggiunto alla formazione degli studenti che la conoscenza di più lingue può dare, e il territorio, che può fornire esempi e supporto a livello non formale/informale per un apprendimento aperto all'alterità.

Sui limiti dell'interpretazione: omaggio a Umberto Eco

Gianfranco Porcelli
Presidente Nazionale ANILS 2005-2011

Cercherò di non ripetere quanto è già stato detto e scritto su di Umberto Eco in occasione della sua morte e delle sue esequie, per rispetto ai lettori di *SeLM*, che quelle cose già le sanno. Vorrei invece percorrere una strada un po' diversa, partendo da alcune sue opere che a me sono sembrate molto importanti ma che non ho visto né sentito citare nei molti interventi su di lui (ovviamente non presumo di averli sentiti o letti tutti). Questa è una strada, tra l'altro, che ci riguarda più da vicino come insegnanti di lingue straniere/seconde, ossia come persone con un ruolo un po' speciale all'interno della società e all'interno della cerchia di coloro che si occupano professionalmente di lingue e linguaggi.
Mi riferisco in particolare a quattro libri: *I limiti dell'interpretazione*, del 1990; *Interpretazione e sovrainterpretazione*, del 1992; *Kant e l'ornitorinco*, del 1997; e *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, del 2002. Come in molte delle opere di Eco, anche qui troviamo la presenza di saggi diversi e una ricchezza di temi difficile da gestire: il volume del 1990 è di 391 pagine, quello del 1997 consta di 454 pagine, quello del 2002 ne ha 391 e il "tascabile" del 1992 supera le 200. Mentirei (e soprattutto sarei terribilmente presuntuoso) se dicessi di aver individuato in quel migliaio di pagine un denominatore comune a cui ridurle. C'è però un filone che si può riconoscere tra gli altri, ed è quello che ha dato il titolo al primo dei volumi citati, e che ho usato per il titolo di questo scritto: il tema dei limiti dell'interpretazione. In *Kant e l'ornitorinco* si parte *ab ovo*, dall'idea di "essere": "Perché c'è dell'essere piuttosto che nulla? *Perché sì*" (Eco 1997:8). Nelle righe seguenti – e in una nota che si richiama a Heidegger – Eco spiega che non è un motto di spirito e che "il fatto stesso che possiamo porci la domanda (che noi non potremmo porci se non ci fosse nulla, nemmeno noi che la poniamo) significa che la condizione di ogni domanda è che ci sia dell'essere" (*ibidem*). Per il prosieguo della discussione non posso che rinviare al volume stesso: ogni tentativo di riassumerla la banalizzerebbe e non sarebbe rispettoso nei confronti dell'autore.
"L'ornitorinco è uno strano animale, che pare concepito per sfidare ogni classificazione, vuoi scientifica vuoi popolare" (Eco 1997:44). Inizialmente considerato una specie di talpa acquatica – da cui il nome di *watermole* datogli dai primi colonizzatori dell'Australia che l'hanno visto – ha rivelato caratteristiche peculiari: ha il becco ma non è un uccello, vive molto sott'acqua ma non è un anfibio, ha quattro zampe con le dita palmate ma con gli artigli... Ometto gli altri dettagli, che invece Eco elenca minuziosamente (e chiunque abbia letto *Il nome della rosa* non può dubitarne!) per venire al punto: e cioè che ogni processo di classificazione – che è uno dei modi del conoscere – non può prescindere dai tratti caratteristici dell'oggetto in questione.
Un altro splendido esempio viene fornito a proposito di Ayers Rock, una montagna non-montagna (perché in realtà è una pietra, un enorme monolito) in Australia (Eco 1997:193 sgg.) Se si danno indicazioni turistiche, occorre chiamarla "montagna", perché dicendo "pietra" il viaggiatore guarderebbe in basso, non in alto. Qui si innesta il discorso sui sistemi categoriali, sugli schemi, i tipi e gli archetipi, per i quali basti questo cenno mentre passo oltre.
"La nozione di semiosi illimitata non porta necessariamente a concludere che l'interpretazione non abbia criteri. [...N]on significa dire che l'interpretazione non abbia oggetto e che essa fluisca come il Liffey di *Finnegans Wake*, semplicemente fine a se stessa. Dire che un testo virtualmente non ha limiti non significa che ogni atto interpretativo possa avere un esito felice" (Eco 1992:33-34). A suo tempo mi capitò di leggere che secondo qualcuno Eco negli

Cambridge English

First
for Schools

La certificazione per il livello B2 adatta a ragazzi e ragazze in età scolare.

Un riconoscimento di valore spendibilie nel mondo accademico e professionale, in Italia e all'estero

Cambridge English: un mondo di opportunità

www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/first-for-schools

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

corriereitaliano.com

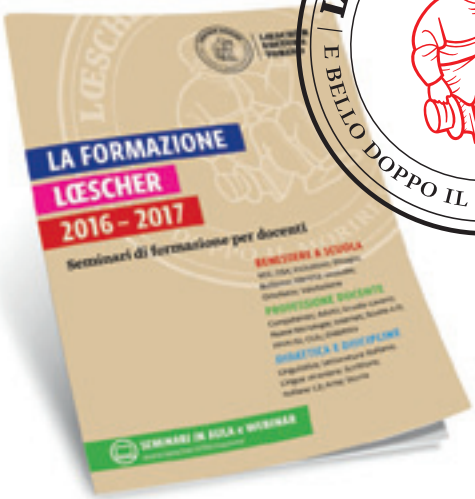
anni Novanta aveva fatto una conversione a U, una virata di 180° rispetto alle sue posizioni precedenti – ad esempio quelle di *Opera aperta* (1962), *La struttura assente* (1968) o *Lector in fabula* (1979). A me sembra piuttosto che ci sia stata, da parte di molti, una lettura di Eco frettolosa e soprattutto affetta da laicismo (o almeno da quel tipo di laicismo arrogante che riesce ad essere altrettanto dogmatico e ottuso quanto ciò che intende avversare): una lettura, cioè, che chiamava in causa le opere di semiotica di Eco a sostegno delle tesi secondo cui – in modi più o meno sofisticati ma spesso grossolani – si sostiene che il vero non esiste, che tutto vuol dire qualsiasi altra cosa in un gioco infinito di specchi, e così via.
Posso capire che giunto alla fine delle 348 pagine del testo principale di *Kant e l'ornitorinco*, qualcuno rinunci a leggere sia l'appendice sulla denotazione sia quella su Croce e l'intuizione; in esse, peraltro, si sottolinea ulteriormente come tutte le affermazioni semplicistiche in materia siano intellettualmente insostenibili – o quantomeno "falsificabili", nel senso che Popper dà a questo termine.
Le note sono poste a fine volume, dopo le appendici, invece che a piè di pagina, e ciò permette loro di essere molto estese e approfondite ma può scoraggiare i lettori dall'andare a consultarle di volta in volta. In esse sono frequenti i riferimenti alle critiche rivolte a Eco (in primis, da Maldonado) e anche da esse emerge che solo uno sforzo verso una lettura molto attenta ai dettagli consente di non prendere abbagli sul vero senso di "semiosi illimitata".
Dire quasi la stessa cosa (Eco 2002) annuncia già dal titolo l'esistenza di una "cosa" da trasporre in un altro codice; un concetto che da diverse angolazioni ritroviamo in titoli di capitoli o sottocapitoli quali "I testi come sostanze", "Perdite e compensazioni", o "Quando cambia la sostanza". Decidere in che cosa consista la "cosa" (chiedo perdono per il bisticcio di parole) non mai è semplice: Eco esprime l'apprezzamento per un suo traduttore che aveva capito che in un testo poetico la "sostanza" principale non era il senso delle parole così come si poteva ricavare da un dizionario e dalla sintassi delle frasi bensì la sonorità e la musicalità del verso, e aveva cercato di tradurre proprio queste caratteristiche nell'altra lingua, il meglio possibile.
Per il vero, Eco sottolinea che il suo "non è un libro di teoria della traduzione" (Eco 2002:15) e in questo senso è indicativo il sottotitolo *Esperienze di traduzione*. A mio avviso è significativo il fatto stesso che il nostro autore abbia scelto di confrontarsi con la lingua in atto, con i testi e la loro "sostanza"; soprattutto impegnandosi su quel "quasi" che investe "la stessa cosa" della sua drammatica problematicità.
Chiunque sia davvero esperto di filosofia del linguaggio e di semiotica può ben cogliere come io abbia fatto un discorso molto più modesto, non specialistico, da insegnante a insegnanti. Del resto, non basterebbe un intero numero di *SeLM* per raccogliere ed esporre quanto gli scritti di Umberto Eco – non solo quelli qui citati, intendo – abbiano suscitato in me come fonte di conoscenza e di riflessioni.
Ho inteso soltanto rendergli omaggio da queste colonne e sarebbe per me un'enorme soddisfazione se anche un solo lettore, incuriosito, andasse a leggere qualcosa in questi volumi di Eco, secondo me meno noti di quanto meritino.

Bibliografia

– ECO U. (1992), *Interpretazione e sovrainterpretazione*, Bompiani, Milano.
– ECO U. (1997), *Kant e l'ornitorinco*, Bompiani, Milano.
– ECO U. (2002), *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.

LA FORMAZIONE

Seminari di formazione Læscher per docenti



BENESSERE A SCUOLA

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

PROFESSIONE DOCENTE

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

DIDATTICA E DISCIPLINE

- Linguistica
- Letteratura italiana
- Lingue straniere
- Scrittura
- Italiano L2
- Arte
- Storia

I seminari vengono erogati anche in modalità webinar.
Sul sito il calendario delle date.

L'OFFERTA CONTINUA ONLINE

L'aggiornamento dei seminari di formazione è a disposizione sul sito.
Sempre online puoi effettuarne la prenotazione.
Rivolgiti al tuo agente di zona per ulteriori informazioni.

formazione.loescher.it

Esami riconosciuti da oltre

20,000

Organizzazioni in tutto il mondo

Un mondo di opportunità

Cambridge English è l'ente dell'Università di Cambridge che prepara e rilascia le certificazioni più prestigiose per studenti e insegnanti di lingua inglese.
I nostri esami **Cambridge English: Preliminary, First, Advanced** sono riconosciuti oltre che a livello internazionale anche dalle **Università** italiane come prova di conoscenza della lingua inglese.

Scopri di più e inizia a prepararti su:
cambridgeenglish.org/it

THE QUEEN'S AWARDS FOR ENTERPRISE: 2015

Cambridge English

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge