SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 1 - 3 Anno LV 2017

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Susanna Licciardi • Flora Sisti • Giuseppe Maugeri*

Dal Convegno di Firenze 2ª Parte *Daria Coppola • Elisabetta Jafrancesco • Philipp Botes • Roberto Di Scala Stefania Chiari • Marta Badini • Sara Ferrari*

Le buone pratiche *Vania Basso • Jenny Cappellin • Gaia Ierace • Maria Bartolone Tindara Martina De Pasquale • Mariella Rossitto*

Documentazione *Massimo Acciai • Roberto Di Scala • Antonio Taglialatela*

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. 1-3/2017, marzo 2017

Deborah Ellis

WHITE SPACES

Culture, literature and languages

con Barbara De Luca

L'intreccio di letteratura e società, arte e film. I grandi momenti di svolta della storia europea. L'attualità del passato, la storicità del presente. Personaggi noti, gente comune.

L'aiuto di percorsi di apprendimento accuratamente costruiti, graduali, che sviluppano competenze di cultura e di lingua e che invogliano a saperne di più.

Lo spazio creato dalla possibilità di scegliere tra tradizione e innovazione, scegliere dove focalizzare le attenzioni. Spazio agli stili di insegnamento e di apprendimento.

Edizione BLU
per il Liceo Scientifico

Edizione VERDE
per il Liceo LInguistico

Edizione ARANCIONE
per il Liceo delle Scienze Umane

Edizione ROSSA
per il Liceo Classico

Edizione GIALLA
per il Liceo Artistico

L'emozione del testo.
Il piacere di insegnare la cultura.

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 LV 1-3 2017

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:
© Corepics VOF/Shutterstock.com, 2017

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

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

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione:
Fregi e Majuscole – Torino
Finito di stampare nel mese di marzo 2017 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

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

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

SOMMARIO

EDITORIALE

2 **Anno nuovo sito nuovo...**
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **La didattizzazione del film nell'era della tecnologia e della LIM**
di Susanna Licciardi

10 **Recensione del libro *Corpus Linguistics and English Teaching Materials* di Giovanna Carloni (2016)**
di Flora Sisti

12 **Recensione del libro *La valutazione degli apprendimenti linguistici* di Graziano Serragiotto (2016)**
di Giuseppe Maugeri

DAL CONVEGNO NAZIONALE ANILS DI FIRENZE 2ª PARTE

14 **In formazione. Una proposta operativa in prospettiva dialogica per gli insegnanti di lingue**
di Daria Coppola

21 **L'Italiano L2 per l'integrazione degli studenti stranieri nella scuola**
di Elisabetta Jafrancesco

29 **L'insegnante-attore tra arte e formazione**
di Philipp Botes

33 **L'ELF (English as a Lingua Franca) e la didattica per competenze**
di Roberto Di Scala

38 **La formazione nella "Buona Scuola"**
di Stefania Chiari

42 **La dispersione scolastica degli alunni stranieri, possibili approcci. Il caso degli studenti cinesi**
di Marta Badini e Sara Ferrari

LE BUONE PRATICHE

46 **Schnupperstunde Deutsch**
di Vania Basso e Jenny Cappellin

50 **Meeting the Challenge of Teaching Business English in Italian Secondary Education**
di Gaia Ierace

54 **Una merenda francese**
di Maria Bartolone, Tindara Martina De Pasquale, Mariella Rossitto

DOCUMENTAZIONE

Seminario ANILS. Dal CLIL alla *Flipped Classroom*. Firenze
di Massimo Acciai

61 **Seminario ANILS. Capovolti e cooperativi, a capofitto. Pontremoli (MS)**
di Roberto Di Scala

63 **Giornata Europea delle Lingue, Roma**
di Antonio Taglialatela

Anno nuovo sito nuovo...

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Il 2017 si apre con il restyling del sito ANILS (http://www.anils.it/wp/): il sito infatti, insieme al gruppo Facebook (https://www.facebook.com/groups/ANILS.linguestraniere/), è uno dei punti di riferimento per gli iscritti ANILS e una delle finestre sul mondo dell'insegnamento delle lingue ormai imprescindibile.
Abbiamo quindi deciso di cambiare veste al sito cercando di aumentarne l'usabilità, mantenendo settori e pagine che da sempre lo caratterizzano e lo valorizzano e cominciando ad aggiungere nuove risorse.
Solo poche annotazioni: il sito mantiene un archivio di tutte le iniziative di formazione ANILS dal 2015 e una apposita sezione per il progetto europeo ELICIT-PLUS, che vedrà ANILS coinvolta anche nel 2017; continua poi a esserci una sezione "Risorse" che raccoglie slide e materiali relativi a seminari di formazione, incontri, convegni ANILS, scaricabili liberamente; come di consueto il sito dà spazio a notizie relative a risorse bibliografiche, iniziative non ANILS, eventi, aggiornamenti sul mondo delle lingue e dell'insegnamento, in stretto collegamento con il gruppo Facebook; la sezione riservata a *SeLM* contiene le norme per gli autori che vogliono proporre saggi e articoli (http://www.anils.it/wp/rivista_selm/norme-editoriali/), autori che speriamo siano numerosi tra i soci ANILS; contiamo inoltre a breve di poter pubblicare sul sito almeno una parte dei saggi usciti nei numeri delle annate passate della rivista. Infine, il sito ospiterà un blog tenuto da Gianfranco Porcelli che conterrà sue riflessioni, testimonianze, pareri: la sua presenza e la sua disponibilità continuano a essere preziose risorse per ANILS.

Una notizia dal mondo della scuola che vorremmo invece mettere sotto i riflettori riguarda un documento ministeriale pubblicato poco tempo fa, a ottobre 2016: il *Piano nazionale per la formazione degli insegnanti* (http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_30tt.pdf), che qui vorremmo ricordare per tre elementi, che estrapoliamo da un testo corposo che va letto con attenzione:

- la definizione della formazione dei docenti come *obbligatoria*, *strutturale*, *permanente*, che vuole integrare l'idea di formazione come diritto-dovere; resta opinabile la differenza che il documento pone tra *aggiornamento* e *formazione*, con una connotazione fortemente negativa del primo: "Il senso e la cura della propria formazione in servizio, come previsto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, non possono essere interpretati come una generica e ripetitiva 'partecipazione a corsi di aggiornamento', spesso caratterizzata solamente da iniziative frontali, talvolta anche non connessi con le pratiche scolastiche" (p. 12). L'idea che ne traspare è che l'aggiornamento disciplinare sia una sotto-forma di formazione;
- il carattere individuale della formazione: ogni docente sarà responsabile di un proprio piano individuale di sviluppo professionale che verrà documentato in un portfolio digitale ospitato sul sito del Ministero dell'Istruzione e che servirà sia agli insegnanti per pianificare i propri percorsi di formazione e avere uno strumento per il bilancio delle proprie competenze, sia ai dirigenti scolastici per la chiamata diretta; questa responsabilità individuale è però inserita in un sistema fortemente verticale e con un monitoraggio molto vincolante, in un programma di priorità che trascura la centralità delle discipline e quindi quella competenza disciplinare che è uno dei punti fondamentali della professionalità dei docenti;
- la centralità della formazione linguistica e in didattica delle lingue: dei nove temi identificati come priorità e sui quali la scuola concentrerà la formazione dei docenti nei prossimi tre anni ci sono "Lingue straniere" e "Integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale", quest'ultima comprendente l'integrazione degli alunni stranieri e il dialogo interculturale.

Riguardo al primo tema, la principale linea strategica è "rafforzare il livello medio di padronanza della lingua inglese di tutti i docenti" (con buona pace per le altre lingue straniere?) e gli obiettivi sono molto ambiziosi: sono coinvolti 130 mila docenti di tutte le scuole, e si prevede di portare al livello B1 20 mila docenti e al B2 altri 25 mila docenti di scuola dell'infanzia e primaria, oltre a formarne 10 mila in CLIL; nella scuola secondaria di primo grado è previsto il raggiungimento del livello B2 per 10 mila docenti, il potenziamento linguistico e metodologico per altri 10 mila, e la formazione CLIL per 15 mila; infine per la secondaria superiore di secondo grado 20 mila docenti di discipline non linguistiche dovranno raggiungere il livello C1, 10 mila docenti di lingua avranno potenziamento linguistico e metodologico, e 20 mila formazione CLIL. Il CLIL quindi è la priorità, e la cosa non stupisce, ma l'effetto è far passare in secondo piano il mantenimento delle competenze linguistiche dei docenti di LS. Rispetto al tema dell'integrazione degli allievi stranieri nelle linee strategiche si riconosce l'importanza di "rafforzare le competenze glottodidattiche e per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda" e di "rafforzare le competenze culturali, linguistiche e comunicative dei docenti, per favorire programmi di plurilinguismo".

Un altro appunto che non è solo di forma, e che è stato notato anche da altri attenti lettori (fra tanti: http://www.roars.it/online/talis-byod-iea-pirls-ed-ecco-a-voi-siore-e-siori-la-neolingua-del-miur/): perché i documenti scolastici ministeriali devono usare/abusare della lingua inglese in un coacervo di anglicismi non necessari, che uniti ad acronimi, sigle, tecnicismi che non appartengono al mondo della scuola, creano un'antilingua dall'effetto straniante? Un esempio: a p. 30 del documento si parla di "contenuti chiave", tra i quali troviamo "metodologie: project-based learning, cooperative learning, peer teaching e peer tutoring, mentoring, learning by doing, flipped classroom, didattica attiva; peer observation".

Non sappiamo ancora a che cosa porterà questo Piano, se davvero sarà in grado di cambiare l'idea di formazione in servizio dei docenti che oggi di fatto è spesso sospesa tra diritto non sempre realizzabile e dovere non sempre sentito; ci piace pensare che le lingue (tutte le lingue, non solo l'inglese...), la loro presenza nella scuola, la loro valorizzazione nell'educazione possano essere riconosciute come uno dei principali marcatori di un sistema di istruzione di qualità.

In questo numero pubblichiamo la seconda parte dei saggi tratti dagli interventi fatti al Convegno Nazionale ANILS del 2016. Daria Coppola presenta una proposta di formazione in entrata che è andata delineandosi a seguito di una riflessione sulle passate esperienze di TFA (Tirocinio formativo attivo) e PAS (Percorsi abilitanti speciali) all'Università di Pisa; Elisabetta Jafrancesco parte da una serie di dati statistici per analizzare la centralità dell'insegnamento dell'italiano come L2 nei processi di integrazione e nell'inserimento scolastico degli studenti non madrelingua; il tema è ripreso anche da Ferrari e Badini in un saggio dal taglio originale: a partire dal diario tenuto da Badini nel corso di uno stage in una scuola dove si è occupata di un laboratorio di italiano L2, le autrici riflettono su come la scuola e i docenti possono affrontare l'integrazione di studenti sinofoni; Philipp Botes ci parla invece del docente di lingue come attore, sia per il carattere comunicativo e interattivo del suo lavoro, sia per l'importanza che le arti performative possono avere nelle lezioni di lingua; Roberto Di Scala auspica invece, anche alla luce della normativa vigente, un ruolo definito nei curricoli scolastici per l'inglese lingua franca, e un maggior utilizzo della didattica per competenze; Stefania Chiari infine riassume le norme e i vincoli, ma anche le opportunità e le risorse, a cui fare riferimento per la formazione in servizio degli insegnanti prevista dalla legge 107/2015.
Completano il numero un saggio di Licciardi che propone una riflessione metodologica sulla didattizzazione del film d'autore a scuola, e tre saggi per la sezione "Buone pratiche" rispettivamente di Jenny Cappellini e Vania Basso che riferiscono di un laboratorio di tedesco tenuto in una scuola secondaria di primo grado, di Gaia Ierace che fa una serie di proposte didattiche per l'insegnamento del Business English nella scuola secondaria superiore, e di Bartolone, Di Pasquale e Rossitto che relazionano riguardo a un progetto per la promozione del francese che ha coinvolto studenti dalla scuola primaria a quella secondaria superiore. Infine, come sempre, i resoconti di alcune iniziative di formazione ANILS svolte negli ultimi mesi, e il resoconto di un seminario tenutosi nell'ambito delle iniziative per la Giornata Europea delle Lingue della quale abbiamo parlato nell'editoriale dello scorso numero, al quale ha partecipato la sezione ANILS di Napoli.

La didattizzazione del film nell'era della tecnologia e della LIM

Susanna Licciardi

Abstract

L'avvento della Lavagna Interattiva Multimediale (LIM) con il suo maxischermo e la trasposizione di una atmosfera simil-cinematografica dentro l'aula ha dato una spinta notevole alla fruizione di film in classe, anche e soprattutto nelle ore di lingua straniera. Questa proposta si rivolge ai docenti che amano il cinema e che credono che questo possa aumentare la motivazione degli alunni. Il saggio fornisce un modello per l'analisi del film in quanto *mise en scène* fatta di una struttura da riconoscere e decodificare in tutti i suoi significati. La nostra proposta si rivolge ai docenti che hanno paura del tempo dedicato ai film "perché tanto gli studenti li guardano a casa", e soprattutto a quei docenti che in classe rinunciano a un momento altamente educativo e formativo come la visione di un film. Il lavoro che si propone non è alternativo a quello più propriamente comunicativo e rivolto allo sviluppo linguistico, né a quello volto a sviluppare competenze culturali e interculturali, ma si affianca a essi, potenziandoli.

1. Introduzione

Nonostante il secolo trascorso, in cui il film ha attraversato diverse fasi assumendo a tratti identità diverse – semplice intrattenimento, supporto politico, mezzo di documentazione, mezzo di denuncia, veicolo di valori, esempio dimostrativo, motore di economia – non è stato ancora tracciato un definitivo approccio all'uso del film a scuola. Anzi, "si assiste ad una molteplicità di approcci che producono esperienze didattiche molto variegate, con finalità e procedure metodologiche spesso non assimilabili o addirittura in contrasto tra loro" (Marangi 2004:31); quando non si assista addirittura al più datato degli approcci: "guardiamo e poi ne parliamo", in una reiterazione del "metodo cineforum" caro agli anni Settanta e ancora molto diffuso. È necessario riconoscere che, a fronte di una decisa innovazione dei mezzi tecnologici, non c'è stata corrispondenza di innovazione nella didattizzazione della visione in sé. Gli ostacoli, molteplici, hanno radici profonde e non sono imputabili unicamente alle carenze professionali degli insegnanti, ma evidenziano piuttosto la presenza di un conflitto tra diverse culture sociali, formative e pedagogiche. La cultura scolastica viene per lo più trasmessa attraverso la lezione frontale e l'idea di base che il sapere sia circoscrivibile e lineare porta a un modello di formazione simile alla catena di montaggio, pensato per studenti tutti uguali che ricevono lo stesso programma proposto nello stesso modo (Gardner 1997).

"Se la didattica del film si riduce a schemi tradizionali, incapace di cogliere le peculiarità non solo testuali ma anche comunicative del linguaggio audiovisivo, si scade nel didatticismo" (Marangi 2004:41) e si trascurano variabili quali il genere del film, il linguaggio registico e i suoi codici di comunicazione, nonché i mezzi scelti per la sua realizzazione. Bisognerebbe accettare invece il presupposto che il cinema è arte dell'immagine, e che il focus del lavoro didattico in merito è la decodifica e l'analisi delle immagini significanti.

Inoltre, la diffusa fruizione di programmi televisivi, costituiti da tante immagini, da tanti "quadri" che si susseguono uno dopo l'altro senza soluzione di continuità, ci ha trasformato in spettatori moderni. È necessario dunque imparare, dove serva, a staccare i quadri uno dall'altro, dando loro l'importanza che meritano; per farlo è altrettanto necessario dare agli spettatori il tempo di osservazione.

Troppo spesso si assiste a visioni prolungate dentro aule buie, e troppo spesso si vedono film mortificati nella funzione di tappabuchi per ore di supplenza. Il film è prodotto culturale e opera d'arte, con un suo linguaggio specifico non assimilabile al linguaggio verbale, e come tale andrebbe trattato. Questo si traduce in un lavoro di analisi, lunga e

impegnativa, fatta prima di entrare in classe, in cui gli obiettivi, il focus, gli strumenti, lo studio dei ruoli e delle dinamiche di classe, centrali sul piano metodologico e scolastico, precedono la visione.

2. Il primo passo

Conoscere e riconoscere il linguaggio registico è il primo passo da compiere per programmare un percorso didattico artistico, culturale e comunicativo basato sulla fruizione di un film. Ogni regista, come ogni scrittore, ha due possibilità nel percorso di creazione: girare secondo regole consolidate e condivise, o re-interpretare rimescolando – secondo una sua personale costruzione – il classico paradigma creativo lineare e sequenziale, che prevede una sequenza temporale e logica *inizio-parte centrale-fine*. Così facendo, il regista crea dei

> non è stato ancora tracciato un definitivo approccio all'uso del film a scuola

passaggi comunicativi ascrivibili solo a se stesso in "un processo dinamico che condivide alcune delle caratteristiche del nostro sistema nervoso [...]: egli scompone l'informazione in segmenti minimi e spesso non connessi tra loro, pigiandoli il più possibile insieme nel minor tempo possibile. Sta a noi completare il quadro o il senso" (De Kerckhoveche 1993:62-63), che è ovviamente al di là delle immagini stesse. Di più, le strategie comunicative multimediali, con la loro multisensorialità, fanno riferimento all'immagine ma anche e soprattutto ai meccanismi dell'associazione e dell'analogia che, nella ridondanza tipica dei messaggi visivi, hanno necessità di essere resi fruibili e comprensibili agli spettatori, ancor più quando questi siano giovani studenti che studiano lingue straniere. Questo significa che il docente, nel primo passo, vedrà per suo conto il film alla ricerca di quei significati e di quelle tecniche registiche che vogliono trasmettere i significati, andando oltre la narratività della storia che è il limite della visione *à la cineforum*.

3. Oltre la narratività

Nella ricerca dei significati che precede la visione dentro l'aula, risulta essere di grande aiuto la mappatura del filo narrativo che compone la storia. Come si può vedere (v. FIG. 1),

FIGURA 1 – STRUTTURA NARRATIVA DEL FILM

la struttura tipica del cinema narrativo è composta da una "storia principale" collegata a un numero di storie minori o "storie satellite" che il regista ha deciso di tenere su un piano secondario o di contorno. Ognuna delle storie, oltre ad aggiungere significati, è significante in sé e contiene una serie di dettagli esplicativi e complementari, non necessariamente evidenti, che hanno non solo la funzione di estendere/ampliare la storia principale ma hanno anche il potere, eventualmente, di rovesciare i significati in un gioco di "vedo/non vedo", a seconda dello stile rappresentativo del regista e delle capacità di decodifica dello spettatore. Il risultato è un testo filmico per sua natura stratificato in un gran numero di codici – l'analogia visuale, i codici fotografici e quelli del racconto, la rappresentazione del tempo, ecc. – che si presta a più analisi che, se non scomposte, rischiano di risultare confuse e dispersive (Barthes 1997).

4. L'analisi preventiva

Analizzare significa prima di tutto porsi delle domande, chiedersi che cosa si vuole cercare e interrogare il testo a questo riguardo. L'analisi preventiva di un film dovrebbe consistere in quel momento di lavoro già accennato, in cui il docente guardando e riguardando individuerà e sceglierà, tra un gran numero di configurazioni significanti, quelle rispondenti al percorso formativo previsto per la classe, in un processo di destrutturazione utile a fissare con precisione il focus dell'analisi, il perché educativo della visione. Sarà facoltà del docente dunque, nel rispetto del focus, privilegiare l'analisi anche di una sola storia satellite o di un solo dettaglio con il loro stile rappresentativo, accorciando la visione e i tempi, mantenendo l'attenzione critica su un testo ridotto ma non povero, delimitando il campo e diminuendo il rischio di dispersività. Le configurazioni significanti rappresentative del focus scelto costituiranno il materiale della visione e la loro analisi potrà essere svolta da uno studente o da gruppi di studenti secondo un approccio di tipo cooperativo, con una serie di attività quali per esempio: indagare i movimenti della camera; indagare le luci, la postura dei protagonisti, il loro aspetto, i luoghi e gli oggetti disseminati nei dintorni analizzando anche le loro caratterizzazioni culturali, l'ordine delle informazioni date, la colonna sonora, la voce dentro o fuori campo. Altre attività in grado di aumentare negli studenti il coinvolgimento e il grado di personalizzazione possono essere: modificare/variare il messaggio d'origine, disegnare un elemento mancante, dare un altro ordine alle immagini, creare una nuova sequenza con elementi di altre fonti, prefigurare le immagini successive. Si rende evidente a questo punto come tale procedura di *découpage* per la didattizzazione del testo, con l'esclusione di alcune scene, l'uso necessario della pausa o la visione ripetuta di alcune scene, rappresentino una sorta di violenza o snaturamento del film che era stato pensato per una visione estesa alla sua totalità tematica e temporale. Come docenti però non dobbiamo

© mylCP, 2017

dimenticare che il punto non è il testo filmico, ma lo sviluppo di capacità di comprensione – anche interculturale – profonda, e di competenze critiche di tipo educativo: il docente cercherà quindi il suo obiettivo massimo nel superamento dello stato di abbandono passivo in cui lo studente soggetto-spettatore può cadere in una visione di un film che coglie solo i significati sequenziali veicolati dalle immagini.

5. I ruoli

L'avvento della tecnologia e la sua introduzione in ambiente scolastico ha posto una serie di domande relative alla riconfigurazione dei ruoli all'interno di un'aula "moderna". Sebbene la collocazione fisica della LIM riporti al teorema frontale in cui la fonte di informazione dista dal fruitore pochi metri in avanti, una visione didattizzata di un film può portare a un cambiamento sia per gli alunni sia, soprattutto, per il docente. Sono ormai passati quasi dieci anni da quando la definizione di "media teacher", o "insegnante mediatico" (Ottaviano 2007), si affacciava nella ricerca e nei convegni, ma mai definizione fu più azzeccata. La storia recente della scuola, con i "master teachers courses", parla da sé ma trascura l'aspetto metodologico che è invece il sale del cambiamento: la riconfigurazione della figura del docente mediatico ma anche della prassi di valutazione dell'evoluzione dello studente non più fondata esclusivamente sulla trasmissione di significati da apprendere. Questo nuovo docente dovrà sedersi tra gli alunni, nuovo spettatore, e da lì attendere le risposte, consapevole dei fattori che possono influenzare l'apprendimento e che danno alla visione una sorprendente nuova significazione.

> esistono trasposizioni cinematografiche di grandi opere letterarie che si nascondono dietro titoli imprevedibili, girate da registi non famosi

In questo modo, convinto di avere analizzato fino all'ultimo dettaglio, l'insegnante può vedere una stessa scena con occhi nuovi, trasportato dalla lettura personale degli alunni. Sarà proprio quella lettura che permetterà di valutare gli studenti con occhi nuovi; gli studenti, a loro volta, si sentiranno liberi di portare all'attenzione degli altri la loro opinione, supportandola con dati scelti e critici, sapendo che è quella che l'insegnante sta cercando, con un rovesciamento della modalità di valutazione più orientata verso il mondo dello studente che non verso quello del docente.
Questo nuovo docente si sentirà "organizzatore di flussi di comunicazione [...] ricercatore disposto a tentare vie non conosciute" (Doglio 2000:67), che dà "minore centralità al contenuto [...] ma maggiore attenzione all'atto interpretativo" (Marangi 2004:214).

6. La strategia

Un fatto da cui non si può prescindere è la scelta del film, che deve essere possibilmente sconosciuto agli alunni e quindi spesso estraneo al circuito commerciale. Esistono trasposizioni cinematografiche di grandi opere letterarie che si nascondono dietro titoli imprevedibili, girate da registi non famosi, che riportano per intero e abbastanza fedelmente la struttura essenziale del testo originale e che hanno il vantaggio di presentarsi in una veste sicuramente accattivante, e che per questo sono altamente motivanti.
Un'impostazione didattica come quella che qui proponiamo richiede di prepararsi alla visione ignari di ciò che si sta per vedere, affinché la forza delle immagini e ciò che da esse deriva – che sia meraviglia, sorpresa, stupore o anche disgusto – risultino assolutamente originali e autentici. È infatti dalle impressioni iniziali, appunto originali e autentiche, che può avere inizio quel processo mentale attivo di creazione di nuovi significati che verrebbe a mancare laddove la storia fosse intesa come sapere obbligato da cui è difficile allontanarsi. Conoscere in anticipo il materiale rappresenterebbe la tentazione a ricorrervi rinunciando all'elaborazione di una propria teoria e di una propria strada di scoperta, senza permettere quel processo continuo di rivelazione differita/svelamento differito che passa attraverso un certo numero di deviazioni necessarie (Aumont, Bergala, Marie, Vernet 1995:86). Lo spettatore a scuola è cosciente della sua importanza di "portatore di significato", al quale insegnare come si possa fare di un film "il proprio film", mettendoci dentro la propria vita, la propria cultura e le proprie capacità comunicative, l'esperienza, gli affetti: "egli è colui per cui il film funziona; dal livello più elementare, la riproduzione del movimento, a quello più elaborato, quello delle emozioni e della finzione, e il suo ruolo è dunque quello di *attualizzare* un film ideale, astratto, che non esiste che per lui e tramite lui" (Aumont *et al.* 1995:157).

La strategia punta a creare uno studente che usa il film per conoscere, verificarsi, per confrontarsi e misurarsi, per rinnovarsi, per mettersi alla prova in un confronto continuo con gli altri per poi tornare al film in un ciclo continuo.

7. Tecniche e strumenti

Aumont (Aumont *et al.* 1995) ritiene che l'analisi filmica risulti particolarmente adatta allo scambio dialogato. La perdita di vigilanza, inoltre, tipica dello spettatore cinematografico che quasi immediatamente si affida alla storia, crea un contesto di rilassatezza in cui lo studente spettatore è pronto a raccontare/raccontarsi. Quali migliori alleati per un docente, ancor più se di lingue? Ecco le tecniche e gli strumenti che il docente può utilizzare in una alternanza *visione-pausa* dinamica ma non frettolosa:

a) *il docente nuovo spettatore*: ha visto, destrutturato e focalizzato le scene del film ed è dunque guida onnisciente. Riguarda però il film dalla parte degli studenti disponendosi a riconsiderare le sue idee;
b) *il materiale*: non sarà già stato visto dagli studenti-spettatori, né sarà sempre somministrato nella sua interezza; in ogni caso non si spezzerà la visione rimandando la proiezione della fine del film a una lezione successiva, con il rischio che gli studenti vadano a cercarsi il film nella versione integrale rovinando il disvelamento finale;
c) *la discussione*: domande in gran numero, in un dialogo di tipo socratico, il più possibile aperte e non esclusivamente fattuali, a favorire il confronto e la riflessione. Il docente non respingerà un parere, a meno di errori clamorosi, né darà mai la risposta *in itinere*. Al contrario, manterrà un atteggiamento dubbioso rimandando a dettagli o fatti apparentemente contradditori che possano "sospendere" le conclusioni affrettate;
d) *le spiegazioni:* nessuna opinione o risposta andrà accettata se fine a se stessa; lo studente dovrà supportarla con riferimenti all'esperienza personale o al testo filmico, affinché gli studenti non intervengano "a vuoto";
e) *l'esperienza personale*: punto cardine dell'analisi e della lettura del film, costituisce lo spirito della visione.

ci sono numerose tecniche didattiche che il docente può utilizzare durante la visione di una scena di un film

Già Popper riconosceva l'importanza dell'ambiente sociale e culturale da cui dipende l'interrelazione tra i principali elementi del momento visivo – il mezzo, il luogo, l'ambiente – e lo spettatore che interpreta i messaggi. L'esperienza personale non solo costruisce la storia ma la ri-costruisce. Il docente accetterà la ricostruzione e riconsidererà anche la sua onniscienza sulla base delle esperienze raccolte;

f) *l'evidenza dell'apprendimento*: tutto avverrà in classe. Tutti ascolteranno tutti e si confronteranno con tutti. Il docente incoraggerà gli interventi con la sua assenza di giudizio, consapevole del fatto che dare un'opinione sia dare un po' di sé. Proprio per questo dovrà essere fermo nel promuovere e creare un contesto di scambio in cui combattere la disabitudine e la reticenza a esprimersi, un contesto in cui l'espressione e la crescita avvengano in comune;

g) *la produzione scritta:* non può mancare; si può proporre agli studenti la stesura di brevi note guidate, raccolte durante la visione, e di tavole, schemi di lavoro che costituiranno materiale di riferimento per la discussione in classe nonché per i compiti a casa;

h) *la valutazione*: richiederà uno sforzo particolare da parte dello studente, abituato a sentirsi valutare secondo modalità più legate al contenuto. Il docente dovrà essere scientifico nella sua raccolta di dati rilevati relativi a: 1) motivazione; 2) partecipazione; 3) interesse anche interculturale; 4) coinvolgimento emotivo; 5) produzione linguistica.

8. Conclusioni

È evidente che, a fronte di risultati notevoli, la visione di un film all'interno del tempo scuola non è cosa semplice né veloce, richiede capacità di pianificazione e di gestione soprattutto del tempo. Portare un film in classe significa seguire un approccio multidisciplinare in cui l'insegnante deve essere esteta, economo, linguista, psicologo, sociologo, antropologo e altro ancora. In questa molteplicità di funzioni riuscire a mantenere non solo il filo del discorso cinematografico ma anche di quello educativo sarà impegnativo. La destrutturazione e la ricerca del focus sono di massima importanza ma anche il rispetto rigoroso delle tecniche di *mise en scène* (perché questa è la lezione in classe) sono fondamentali. Esiste inoltre il rischio della poca concretezza e del coinvolgimento solo superficiale dello studente. Portando a scuola metodi e tecniche tipici della cultura extrascolastica, l'alunno confonde o non coglie quelli che sono i momenti e gli stadi dell'apprendimento, primo fra tutti quello della riflessione sul testo; la nostra esperienza, a fronte dei risultati nell'attenzione e nelle competenze linguistiche, critiche ed espressive, ha dimostrato che si può notare una certa mancanza di pressione, di stress positivo che porta lo studente a sottovalutare il lavoro. Da una parte, sentendosi affettivamente e anche tecnicamente a suo agio con tutto ciò che è mezzo multimediale, l'allievo fallisce nell'ultima parte del percorso: imparare attraverso i media; dall'altra, si aspetta quella forma di scuola tradizionale che gli richiede un ruolo passivo che sente distante, che non gli appartiene ma che nel suo immaginario è scuola per antonomasia.
Soltanto l'autorevolezza del docente, la sua passione, con la preparazione e la tenacia nel perseguire obiettivi meno scontati, potrà convincere lo studente a cambiare atteggiamento e a impegnarsi fino in fondo e con tutte le sue capacità in percorsi di scoperta e costruzione di significati comunicativi, culturali e artistici a partire da materiale filmico.

portare un film in classe significa seguire un approccio multidisciplinare

Bibliografia

– AUMONT J., BERGALA A., MARIE M., VERNET M. (1995), *Estetica del film*, Lindau, Torino.
– BARTHES R. (1997), *Sul cinema*, Il Nuovo Melangolo, Genova.
– DE KERCKHOVECHE D. (1993), *Brainframes. Mente, tecnologia e mercato*, Baskerville, Bologna.
– DOGLIO M. (2000), *Media e scuola. Insegnare nell'epoca della comunicazione*, Lupetti, Milano.
– MARANGI M. (2004), *Insegnare cinema. Lezioni di didattica multimediale*, UTET, Torino.
– OTTAVIANO C. (2007), *Mediare i media, ruolo e competenze del media educator,* FrancoAngeli, Milano.
– GARDNER H. (1997), "Intelligenze multiple e nuove tecnologie", in *MediaMente*, 10 aprile 1997, http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/g/gardner.htm (ultimo accesso: 25.01.2017).

Corpus Linguistics and English Teaching Materials

di Giovanna Carloni, FrancoAngeli, Milano 2016

Recensione di Flora Sisti
Università degli studi di Urbino

© mylCP, 2017

Lo sviluppo di un'educazione linguistica che abbandona progressivamente il modello centrato sul docente, nel quale si insegna esclusivamente la varietà linguistica standard e si praticano conversazioni simulate create *ad hoc* per quel modello di lingua, per adottare pratiche didattiche centrate sullo studente e sulla sua capacità di utilizzare la lingua reale per scambi comunicativi che possano essere efficaci in situazioni di vita autentiche, rende fondamentale l'utilizzo dei corpora linguistici.
Il cambio di prospettiva che vede il passaggio dalla linguistica prescrittiva a quella descrittiva rende necessario il ricorso all'investigazione di banche dati che registrano il nostro reale utilizzo della lingua nelle varie situazioni di vita. I corpora linguistici diventano dunque centrali per una glottodidattica fondata su queste premesse, e il volume di Giovanna Carloni rappresenta uno strumento indispensabile per ricercatori e insegnanti che vogliano utilizzare al meglio questa risorsa didattica preziosissima ma spesso poco nota.
Il volume offre infatti una guida alla creazione di materiali e attività didattiche che, partendo dall'analisi dei corpora linguistici, accompagnano l'apprendente alla scoperta dei meccanismi propri del codice lingua e dei principi che regolano la redazione di importanti generi testuali dell'inglese accademico.
Il tutto tenendo nella dovuta considerazione le caratteristiche cognitive e culturali degli apprendenti.
Il primo capitolo fornisce un'introduzione alla linguistica dei corpora, al nuovo paradigma sotteso all'analisi della lingua, ai vari approcci, incluso il *corpus-informed*, alla base della creazione dei nuovi materiali

didattici per l'insegnamento delle lingue straniere.
Particolare attenzione è dedicata al *Data-Driven Learning* (DDL), un approccio di tipo induttivo specificatamente elaborato per l'uso dei corpora in ambito didattico, che vede l'apprendente agente attivo nell'estrazione di dati e nella loro successiva analisi e interpretazione.
È inoltre fornita un'analisi accurata delle varie tipologie di corpora e un'ampia descrizione di quelli attualmente disponibili in lingua inglese.
Il secondo capitolo analizza il ruolo dei corpora nella produzione di materiali didattici per l'insegnamento della lingua inglese come lingua straniera o seconda. Ci si domanda in che misura la lingua straniera presentata agli studenti nei libri di testo, nei dizionari e nei corsi online sia davvero costituita da esempi ripresi dai corpora, quanto gli studenti siano consapevoli dell'esistenza di tali preziose banche dati e se siano in grado di analizzarle in modo autonomo.

il passaggio dalla linguistica prescrittiva a quella descrittiva rende necessario il ricorso a banche dati che registrino il reale utilizzo della lingua

Il terzo e quarto capitolo offrono un'analisi transdisciplinare, condotta mediante l'uso dei corpora, di abstract di conferenze in lingua inglese appartenenti a quattro diversi ambiti scientifico-disciplinari. Gli abstract sono prima investigati usando il modello del metadiscorso accademico di Hyland (2005) e, dopo un breve *excursus* sullo sviluppo della "compression" e della "implicitness" nell'inglese accademico, sono indagati sulla base del modello della "clausal elaboration" e "phrasal compression" elaborato da Biber e Gray (Biber, Gray 2010; Gray 2015).

Il quinto capitolo, che costituisce la vera novità del volume, fornisce per la prima volta una vasta gamma di attività originali *corpus-based* e *corpus-driven* da far svolgere, mediante l'uso diretto dei corpora, agli apprendenti – concepiti come "ricercatori" e "investigatori" del sistema lingua – in corsi di inglese accademico (EAP), per scopi speciali (ESP) e in programmi rivolti allo sviluppo delle abilità traduttive. La sezione è introdotta dal quadro teorico-metodologico sotteso alla progettazione delle attività, alcune delle quali elaborate sulla base dei modelli adottati per l'analisi degli abstract nei capitoli precedenti.

© mylCP, 2017

Bibliografia

– BIBER D., GRAY B. (2010), "Challenging Stereotypes about Academic Writing: Complexity, Elaboration, Explicitness", in *Journal of English for Academic Purposes* 9, pp. 2-20.

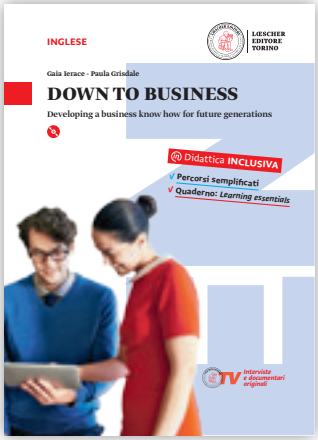
– GRAY B. (2015), "On the Complexity of Academic Writing: Disciplinary Variation and Structural Complexity", in CORTES V., CSOMAY E. (eds.), *Corpus-based Research in Applied Linguistics: Studies in Honor of Doug Biber*, John Benjamins, Amsterdam.

– HYLAND K. (2005), "Stance and Engagement: A Model of Interaction in Academic Discourse", in *Discourse Studies* 7/2, pp. 173-192.

Gaia Ierace – Paula Grisdale

DOWN TO BUSINESS

- 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 valutazione degli apprendimenti linguistici

di Graziano Serragiotto, Loescher, Torino 2016

Recensione di Giuseppe Maugeri

Il volume, che esamina una questione quanto mai complessa e scivolosa come la valutazione degli apprendimenti linguistici, si inserisce con rigore e interesse nella letteratura glottodidattica. Consapevole che si tratta di una questione sempre spinosa per un docente, l'autore prende in considerazione diversi percorsi di analisi sui diversi aspetti della valutazione, allo scopo di fornire una conoscenza approfondita del processo valutativo e fornire così al docente di lingue delle indicazioni teoriche e operative con cui qualificare la propria competenza valutativa in classe. Coerentemente con tale obiettivo, il testo è suddiviso in tre sezioni.

Con la prima sezione vengono fornite le coordinate teoriche sulla dimensione valutativa, della quale vengono esaminate diverse forme e relazioni che determinano un diverso modo di valutare. Le aree di impiego della valutazione sommativa e formativa sono accompagnate dalla descrizione delle metodologie e dei processi didattici che le caratterizzano, ancorando a ciascuna di esse delle teorie e dei modelli glottodidattici, in modo da rendere consapevole il lettore delle decisioni da prendere nel momento valutativo. La scrittura risulta sempre scorrevole e punta al cuore del problema, allo scopo di accrescere la riflessione degli insegnanti di lingua sulla valutazione come strumento di comunicazione e di valorizzazione dell'apprendente.

Nella seconda sezione invece vengono fornite alcune chiavi dell'agire valutativo; si esaminano le decisioni da prendere in contesti valutativi, quali ad esempio il CLIL, o per misurare la competenza comunicativa interculturale; la consapevolezza glottodidattica del docente è sempre presente nei temi trattati, al cui centro viene posto lo studente che si appropria del proprio sapere. Un esempio concreto è la riflessione dedicata alla valutazione in classi DSA, per le quali sono indicate specifiche tecniche e modalità di valutazione, cercando nello stesso tempo per ognuna di sottolinearne vantaggi e svantaggi. Ciò aiuta il lettore a comprendere le diverse strategie che bisogna considerare per la gestione efficace della valutazione, in relazione all'età e alle diverse tipologie di studente che si hanno in classe.

L'ultima sezione è dedicata alle proposte operative. Il nono capitolo infatti implementa la riflessione centrata sull'impiego delle nuove tecnologie a supporto della valutazione, in modo che il docente possa trarre vantaggio raccogliendo tutto il potenziale dell'allievo; questo diventa, a sua volta, autonomo e responsabile della propria prestazione linguistica. Una tale scelta si allinea alla decisione dell'insegnante di lingua di rendere la valutazione asservita alla valorizzazione delle persone in funzione di uno scopo. In questa prospettiva, vengono descritti alcuni strumenti operativi per la costruzione di griglie e scale di livello. In questo modo l'evento valutativo diventa un'azione attentamente ponderata, scientificamente solida, in grado di realizzare le funzioni di investire sulle capacità del discente e monitorare in maniera appropriata, e sempre pertinente agli obiettivi curricolari, il suo processo di apprendimento linguistico.

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Adotta nella tua scuola gli esami di inglese più riconosciuti nel mondo.

COME SI DIVENTA CAMBRIDGE ENGLISH PREPARATION CENTRE?

Basta presentare le iscrizioni dei candidati agli esami su carta intestata presso un Centro Esami autorizzato, il quale si occuperà di tutta la parte amministrativa.

QUALI SONO I BENEFICI PER LE SCUOLE?

- Partecipazione al Preparation Centre Award (premiazione annuale a Cambridge)
- Certificato ufficiale per la scuola (min. 15 candidati)
- Utilizzo del logo digitale (min.50 candidati)
- Accesso al Preparation Centre Portal per i risultati degli esami
- Materiale gratuito di supporto per gli insegnanti
- Poster per le scuole
- Newsletter dedicata

Cambridge English
for Schools

Richiedi maggiori informazioni nella pagina contatti del nostro sito cambridgeenglish.org/it

COME PREPARARSI AGLI ESAMI CAMBRIDGE ENGLISH?

A disposizione per i docenti una gamma di risorse e materiale gratuito come sample papers, worksheets, vocabulary lists ed exam guides www.cambridgeenglish.org/learning-english

Attività Digitali

Virtually Anywhere, è una serie di podcast audio creati per migliorare l'ascolto e la comprensione della lingua. Sette episodi con attività e guide dedicate ai livelli B1–B2 www.cambridgeenglish.org/virtually-anywhere. Uno strumento per avere indicazioni delle abilità nello scrivere in lingua e suggerimenti su come migliorarsi invece è Cambridge English Write & Improve www.cambridgeenglish.org/write-and-improve

Giochi

Imparare giocando a tutte le età e a diversi livelli. Abbiamo sviluppato giochi che spaziano dal livello A1 al C1 per migliorarsi sempre, divertendosi. www.cambridgeenglish.org/games

Materiale di preparazione ufficiale Cambridge English

Cambridge English Language Assessment in collaborazione con Cambridge University Press ha sviluppato una ricca serie di materiali ufficiali di preparazione per sostenere gli insegnanti a preparare con successo i propri candidati.
www.cambridgeenglish.org/official-preparation-materials

In formazione. Una proposta operativa in prospettiva dialogica per gli insegnanti di lingue

Daria Coppola
Università di Pisa

Abstract
In questo contributo, partendo dai risultati di un sondaggio relativo al TFA (Tirocinio formativo attivo), si presenta una proposta didattica, basata su una sperimentazione triennale, che si è rivelata funzionale ai bisogni formativi dei futuri insegnanti e che può diventare un utile strumento per la progettazione di percorsi di formazione flessibili e a geometria variabile, in grado di rispondere efficacemente alle richieste della scuola.

1. Quale formazione?

Una delle priorità oggi riconosciute e condivise dai paesi dell'Unione Europea è poter contare su professionisti della scuola altamente qualificati che abbiano maturato anche competenze di carattere personale, interpersonale e sociale tali da poter affrontare in modo adeguato l'importante e delicato compito a cui sono chiamati all'interno di una società complessa come la nostra.
Già con le "otto competenze chiave per l'apprendimento permanente" del 2005 (Commissione Europea 2005) è stata evidenziata l'importanza che riveste nella formazione scolastica dei futuri cittadini quell'intreccio di conoscenze, abilità e attitudini che consente risposte efficaci alle molteplici, diversificate, spesso problematiche richieste che giungono dal mondo del lavoro e, più in generale, dal sistema sociale. A maggior ragione le istituzioni deputate alla formazione dei futuri insegnanti non possono eludere queste istanze e devono poter garantire percorsi che, oltre a tener conto dell'intero ventaglio dei saperi richiesti, siano anche propositivi di metodologie innovative.
L'esperienza dei corsi di abilitazione per l'insegnamento è stata in questi anni penalizzata non solo da una normativa ambigua e da tempi molto stretti, ma anche da alcuni pregiudizi, duri a estinguersi, che rendono ancora difficile la costruzione di quel ponte tra università e scuola da tutti auspicato a livello di dichiarazione di intenti. Basti pensare alla marginalità che assumono in ambito accademico le questioni relative all'insegnamento e al rapporto con le istituzioni scolastiche e la scarsa attenzione verso le istanze di una ricerca sulla didattica – oggi relegata quasi esclusivamente all'ambito delle scienze della formazione – comprensiva dell'importante apporto epistemologico e metodologico degli studi disciplinari.[1] Di conseguenza, nel TFA e nei PAS (Percorsi abilitanti speciali) ci si è spesso limitati a replicare il modello della lezione frontale e a riproporre gli stessi contenuti dei corsi universitari piuttosto che progettare percorsi didattici innovativi che tenessero conto dei bisogni professionali e personali dei futuri insegnanti, in sintonia con le indicazioni dei principali documenti europei sulla formazione, che vedono proprio nella valorizzazione del ruolo docente e nell'innovazione metodologico-didattica i cardini di un generale miglioramento della qualità dell'istituzione scolastica.
Questo è quanto emerge anche dai risultati di un questionario distribuito nell'anno accademico 2014-2015 ai corsisti di lingue straniere del TFA dell'Università di Pisa, per avere un feedback sul lavoro svolto nel modulo di Glottodidattica, del quale chi scrive è stata docente e responsabile, e, più in generale,

1 Come si evince dalla scarsa diffusione di insegnamenti di Didattica disciplinare (Didattica delle lingue, della matematica, della filosofia, eccetera).

sulle attività del TFA. Per la sua composizione eterogenea, il modulo si è configurato, fin dall'attivazione del TFA e per tutto il triennio successivo, come un punto di osservazione privilegiato delle istanze formative dei futuri insegnanti: lo hanno infatti frequentato corsisti di 12 diverse classi di concorso, per un totale di 323 frequentanti, laureati in lingue diverse (francese, inglese, russo, spagnolo, tedesco), di diversa provenienza geografica e accademica, con livelli diversi di esperienza nelle scuole.[2]
Il questionario è stato compilato, in forma anonima, da 61 corsisti di lingue straniere su 67 frequentanti, ed è stato restituito solo dopo l'esame finale del modulo, in modo da consentire una piena libertà di espressione. Le domande sul TFA sono state di carattere generale (punti di forza, criticità, modalità di lavoro risultate più utili, tirocinio, prove di verifica...) e a risposta aperta, in modo che i corsisti potessero esprimere in forma articolata il proprio parere e dare suggerimenti. Riportiamo di seguito, in estrema sintesi, i risultati più significativi (per una più dettagliata analisi, si veda Coppola C.D.S.).

2. Esigenze e difficoltà: i risultati del sondaggio

Tra i punti di forza del TFA, i corsisti indicano le occasioni di incontro collettivo, considerate un'importante opportunità di confronto tra colleghi di discipline diverse che prelude al futuro lavoro collegiale nelle scuole; in particolare, viene apprezzata la possibilità offerta dalle lezioni del modulo di Glottodidattica di potersi confrontare tra corsisti di lingue diverse sulle metodologie d'insegnamento, l'esperienza nelle scuole e il tirocinio. Quest'ultimo pure viene ritenuto dalla maggioranza un'esperienza interessante e formativa, in quanto fornisce a chi non ha esperienza un'idea concreta del lavoro sul campo, permette di riflettere sulle proprie attitudini e capacità didattiche, di confrontare e valutare stili educativi diversi, di osservare le dinamiche della classe. Vengono tuttavia rilevate diverse criticità, prima fra tutte la sua durata: secondo i corsisti, i tre mesi in cui si è svolto hanno determinato un'eccessiva compressione delle ore e non hanno consentito di assistere alle varie fasi del percorso didattico, dalla progettazione delle attività di classe alla valutazione. Tra i suggerimenti, quello di estenderlo all'intero anno scolastico oppure di farlo iniziare dopo le lezioni di didattica teorica e laboratoriale, "in modo che – scrive un corsista – si possa giungere con una preparazione adeguata".
Un altro punto di forza viene indicato nella varietà dell'offerta didattica: sono apprezzate da tutti le attività di gruppo e laboratoriali, le simulazioni e le esercitazioni pratiche; tuttavia, si precisa, non sono stati affatto frequenti i casi in cui la lezione frontale è stata affiancata da attività che hanno previsto una partecipazione attiva dei corsisti. In generale, infatti, l'impostazione didattica è risultata troppo teorica e nozionistica, sia nell'area disciplinare, sia in quella comune. Dice un corsista: "Le lezioni sono quasi sempre frontali, si ripetono argomenti fin troppo noti e che hanno poco a che fare con quanto dovremo svolgere in classe".
In diversi pertanto propongono di rivedere l'intero impianto del TFA: occorre un raccordo tra le diverse aree e all'interno dei moduli disciplinari, "in modo da evitare ripetizioni di contenuti e da ridurre l'eccessivo carico dei programmi d'esame"; occorre inoltre tenere conto, nell'offerta didattica, delle competenze in entrata e dei reali bisogni dei corsisti, a partire da un loro coinvolgimento più attivo nella lezione: "a questo punto della carriera non c'è bisogno di nozioni (se abbiamo superato un concorso significa che le possediamo già), dobbiamo lavorare di più su metodologie e tecniche nuove, capire come applicare strategie efficaci per la motivazione degli alunni, avere chiari i compiti pratici e burocratici che dovremo svolgere". C'è anche chi chiede di non trascurare i diversi tipi di scuola corrispondenti alle classi di concorso, e di non tenere conto solo dei licei: "avrei voluto approfondire i linguaggi settoriali di economia, turismo, gastronomia; troppo tempo dedicato a lezioni di letteratura".
Anche il modulo di Glottodidattica viene considerato dai corsisti un punto di forza;

> l'esperienza dei corsi di abilitazione per l'insegnamento è stata in questi anni penalizzata da una normativa ambigua e da tempi molto stretti

2 Classi di concorso: A245, A246, A345, A346, A445, A446, A545, A546, A646, C031, C033, C034. Studenti frequentanti: 114 nel primo TFA, 142 nei PAS, 67 nel secondo TFA (in seguito all'aggregazione di alcune classi concorsuali).

in molti avrebbero preferito un maggior numero di lezioni, in modo da ridurre le lacune che riscontrano nella loro preparazione glottodidattica di base e che imputano alla carenza o all'assenza di insegnamenti di didattica delle lingue nei corsi di studio di provenienza.
Oltre alle criticità già menzionate, vengono indicati quali punti deboli del TFA anche il costo della tassa d'iscrizione, l'organizzazione e la durata delle lezioni, e la valutazione finale.
Per quanto riguarda poi l'organizzazione generale del TFA e la sua durata, la convinzione generale è che le lezioni siano state "troppo compresse", "congestionate", "senza tempi adeguati di riflessione e acquisizione"; inoltre l'impegno richiesto è risultato "eccessivo" e "stressante", soprattutto per i lavoratori e i fuori sede, ed è mancato "un congruo periodo da dedicare esclusivamente alla preparazione degli esami".
Di conseguenza, si suggerisce di anticipare l'inizio del TFA e di distribuire le lezioni su un più adeguato numero di mesi: "il fattore tempo – dice un corsista – è essenziale e dovrebbe essere messo al primo posto tra quelli che dovranno guidare il prossimo TFA. Sarebbe stata una meravigliosa esperienza senza tutta questa fretta, invece la ricorderò come un'esperienza difficile da gestire e da integrare con la vita di un adulto".
Un altro aspetto problematico riguarda infine la valutazione finale. I corsisti lamentano la concentrazione a giugno e l'eccessiva parcellizzazione delle prove (otto), ritenute dai più poco idonee a testare la loro reale preparazione. In alternativa, propongono un'opportuna calendarizzazione degli esami, con prove *in itinere*, lezioni simulate e una verifica finale orale di carattere essenzialmente pratico: "metterei alla prova i corsisti sul campo – si scrive in un questionario – chiedendo loro di progettare e simulare lezioni [...] creare griglie di valutazione, prevedere attività specifiche per le diverse tipologie di studente". In molti chiedono di abolire l'esame scritto di area disciplinare, perché, nota qualcuno, "mi sembra assurdo oltre che contraddittorio testare per l'ennesima volta (ricordo che sono stati svolti tre test preselettivi per accedere al corso) la nostra conoscenza della lingua inglese [...]. Preferirei un tipo di verifica orale centrata sull'esposizione di una *teaching unit*".

3. Tra bisogni e saperi: una proposta operativa

Uno dei punti qualificanti del modulo di Glottodidattica è stato, secondo i corsisti, la sua organizzazione, abbastanza fissa nella strutturazione delle diverse fasi della lezione, ma flessibile per quanto riguarda la pianificazione dell'offerta didattica. Per venire incontro ai bisogni professionali e personali dei corsisti, abbiamo scelto una programmazione delle attività a maglie larghe, che consentisse ampliamenti, riduzioni o specificazioni degli argomenti sulla base delle necessità contingenti; una rosa ampia di contenuti ci ha inoltre consentito di rispondere tempestivamente a specifiche esigenze e richieste di approfondimento; la verifica si è svolta prevalentemente *in itinere*, nel corso delle diverse fasi della lezione; il team, composto da quattro docenti, ha lavorato in modo complementare e unitario.[3]
Una lezione tipo, di 6 ore (5 effettive), si articola nelle seguenti fasi:

- *Problem posing* (1 ora): si svolge con la compresenza di tutti i docenti. Viene presentata una rosa di argomenti ritenuti fondamentali e si invitano i corsisti a scegliere quelli che ritengono più rispondenti ai propri bisogni professionali. Si cerca di coprire, per quanto possibile, i principali aspetti della formazione glottodidattica, tenendo conto non solo delle più recenti e accreditate teorie, ma anche delle istanze educative nazionali ed europee, dei programmi scolastici e delle richieste concrete che oggi provengono dalle classi ad abilità differenziate. Dopo la trattazione del tema da parte di un docente, vi è uno scambio di idee nel team finalizzato a problematizzare i dati, stimolando la partecipazione dei corsisti, e a introdurre le successive fasi implementative del lavoro;
- *Problem solving* (1 ora e 30): si svolge in macrogruppi di 20-50 persone. I corsisti si distribuiscono in diverse aule e i docenti si spostano in modo da lavorare con tutti i gruppi. In questa fase implementativa si cerca di dare una dimensione concreta ai temi presentati e di trovare assieme una risposta ai quesiti della prima fase. Si presentano tecniche glottodidattiche seguite da simulazioni,

3 Il team è composto da un docente universitario di glottodidattica (Daria Coppola), due insegnanti liceali di lingua straniera con una lunga esperienza di insegnamento, formazione e ricerca-azione (Paola Minucci e Pietro Pacini), un ricercatore del CISP (Centro interdisciplinare scienze per la pace), esperto in dinamiche relazionali e gestione dei conflitti (Andrea Valdambrini).

si analizzano tipologie diverse di materiali in L2 e se ne valuta il possibile impiego in classe, si confrontano modelli di progettazione didattica e schede di valutazione alla luce della normativa scolastica vigente e dei principali documenti europei;

- *Approfondimento* (1 ora e 30): si svolge in microgruppi di 4-8 persone. I corsisti, sotto la supervisione dei docenti del team, riflettono assieme sulle attività svolte nel macrogruppo e mettono in pratica quanto hanno appreso, tenendo conto di alcune consegne. Questa fase di studio, ricerca e rielaborazione, nella quale emergono spontaneamente e si confrontano capacità progettuali e critiche e competenze comunicative e relazionali, assieme ad aspettative e bisogni, prosegue spesso anche a casa, attraverso la rete; ciascuno è chiamato a dare il proprio apporto personale al lavoro di gruppo;
- *Esposizione conclusiva e feedback* (1 ora): si svolge *in plenum*, per la presentazione collettiva dei prodotti (anche parziali) che sono il frutto del lavoro svolto nei gruppi (presentazioni in PowerPoint, relazioni scritte, audiovisivi, simulazioni). Dopo una sintetica descrizione del lavoro, i corsisti devono rispondere ad alcune domande che hanno la funzione di farli riflettere sui processi messi in atto durante le attività: "cosa ho imparato?", "come ho lavorato?", "come mi sono sentito?", "come me ne servirò in classe?". In questa fase emergono importanti capacità professionali, come l'autovalutazione, e aspetti più propriamente soggettivi e intersoggettivi di carattere emotivo e relazionale.

In ogni incontro abbiamo cercato di tener conto di tutta la gamma di saperi che dovrebbe costituire la base della formazione professionale, personale e interpersonale dei futuri insegnanti; in particolare, riferendoci alle diverse fasi della lezione, possiamo più specificamente parlare di:

- *Sapere*, riferendoci, in primo luogo, alla fase teorica di presentazione dei temi e di *problem posing*;
- *Saper fare*, soprattutto nella fase implementativa di *problem solving*;
- *Saper apprendere e saper comunicare*, nella fase di approfondimento personale e di lavoro cooperativo nei microgruppi;
- *Saper essere e saper inter-essere*, soprattutto nella terza fase e in quella conclusiva di presentazione dei prodotti e di riflessione sui processi, nella quale emergono, in modo consapevole, le caratteristiche professionali e le aspettative personali del futuro insegnante.

In realtà i diversi saperi sono risultati intrinsecamente collegati tra loro in tutte le fasi e hanno costituito non solo obiettivi da raggiungere, ma anche strumenti per la costruzione di spazi di riflessione, confronto e negoziazione di punti di vista diversi, all'interno dei quali

le competenze linguistiche, comunicative e relazionali dei corsisti hanno potuto svilupparsi ed esercitarsi.

4. La prospettiva dialogica

Dal punto di vista metodologico, abbiamo deciso di adottare nel modulo un approccio dialogico che, nell'offerta didattica, è diventato insieme oggetto e strumento d'insegnamento: se ne sono presentate e implementate le tecniche e lo si è adottato nell'interazione con i corsisti. Abbiamo scelto questo approccio sia perché, per le sue caratteristiche olistiche, riesce a tener conto di tutto il ventaglio di saperi su cui dovrebbe fondarsi la competenza professionale dell'insegnante di lingue, sia perché considera, in modo integrato, entrambe le facce della formazione docente: *saper insegnare* e *saper apprendere*.
Alla base di questo approccio vi è una concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico *complessa* e *relazionale*.
A differenza della concezione minimalistica, che riduce l'insegnamento linguistico a mera azione didattica di tipo trasmissivo, finalizzata allo sviluppo di alcune abilità in una lingua considerata in modo astratto, avulso dal contesto, una concezione *complessa* trasforma l'azione didattica in processo di insegnamento-apprendimento, inteso come processo congiunto di attiva costruzione di saperi e competenze, attraverso la negoziazione di significati tra docente e apprendente, e restituisce, nel contempo, alla lingua il suo significato più profondo di lingua-cultura-comunicazione, cioè di lingua che, nell'uso comunicativo quotidiano che ne fanno i parlanti, si incarna nella loro realtà socioculturale. Quanto poi all'aspetto *relazionale*, l'approccio dialogico intende il processo di insegnamento-apprendimento linguistico come un processo cooperativo che si sviluppa attraverso la costruzione di relazioni tra soggetti (insegnanti e alunni), influenzate dalle molteplici componenti soggettive e dalle complesse dinamiche intersoggettive che entrano in gioco nell'inter-azione didattica (sull'approccio dialogico si veda Coppola 2009a; 2009b; 2011).
Coerentemente con gli obiettivi dell'approccio dialogico, abbiamo presentato e utilizzato con i corsisti tecniche finalizzate sia allo sviluppo dell'ampia gamma delle competenze linguistiche, comunicative e culturali, sia alla promozione della comunicazione e delle relazioni. Eccone, di seguito, alcune.

5. Tecniche comunicative, cooperative e narrative

Una tecnica comunicativa particolarmente funzionale alla prospettiva dialogica è lo *scenario* (Di Pietro 1987), sia perché comunica una visione complessa di lingua, considerata in tutta la sua forza comunicativa, strategica e socioculturale (lingua-cultura-comunicazione), sia perché, attraverso il lavoro di gruppo finalizzato a uno scopo comune, contribuisce allo sviluppo di importanti competenze comunicative e relazionali. I corsisti l'hanno trovato "motivante e divertente, soprattutto per l'aspetto d'improvvisazione che rende lo studio e la pratica di una lingua straniera più vivi e autentici". L'abbiamo proposto in forma adattata (Pacini 2005), tenendo conto delle diverse tipologie di scuola; si è rivelato particolarmente utile nelle fasi applicative di moduli didattici sulle microlingue del settore commerciale, turistico ed economico, per quanto riguarda gli istituti tecnici e professionali, e a conclusione di lavori su testi letterari per quanto riguarda i licei.
Dopo averle sperimentate direttamente nei macrogruppi, i corsisti hanno analizzato le fasi dello scenario nei microgruppi, progettando attività funzionali allo sviluppo di competenze diverse:

- *Competenze organizzative e gestionali* nella *Pre-class preparation*: progettazione di scenari adeguati all'obiettivo di un uso strategico della L2 (situazioni comunicative problematiche, ruoli non complementari), pianificazione di modalità di gestione dei gruppi di lavoro, preparazione di *role cards* e di griglie di valutazione;
- *Competenze linguistiche e relazionali* nella fase *Rehearsal*: progettazione di attività e di materiali di supporto per sollecitare l'attenzione degli alunni su tutti i livelli della lingua, sulle norme e i meccanismi che regolano l'interscambio, nonché sugli aspetti cooperativi del lavoro di gruppo;
- *Competenza comunicativa strategica* nella fase *Performance*: facilitazione della comunicazione in L2, progettazione di schede di osservazione delle strategie, verbali e non, adottate dai *performers*;
- *Competenze metalinguistiche e metacomunicative* nella fase *Debriefing*: predisposizione di griglie per la riflessione critica sul lavoro e l'autovalutazione (correttezza grammaticale, appropriatezza lessicale, efficacia comunicativa).

Anche le tecniche di *Cooperative Learning*, potenziate attraverso l'uso della tecnologia *mobile*

(PC, tablet, smartphone), hanno impegnato i corsisti a lavorare nei gruppi come una "comunità di pratica".
Il *Cooperative BYOD* (Bring Your Own Device) (Coppola 2015) fa emergere capacità e competenze (comunicative, informatiche, tecnologiche, euristiche...) che spesso restano in ombra, determinando così una più equa distribuzione dei ruoli e della leadership all'interno del gruppo di lavoro.
Il confronto continuativo tra i membri durante la navigazione in rete (imposto dalla necessità di un feedback sull'attendibilità delle fonti e la pertinenza delle informazioni), la riflessione personale e condivisa sui dati parziali dell'indagine, l'elaborazione collaborativa di un report comune (che può coinvolgere anche gli assenti, attraverso risorse *cloud*), sono solo alcune delle attività tipiche di questa metodologia che vede nell'apporto personale di ciascuno un'importante risorsa per il successo di tutto il gruppo.
Altrettanto funzionali alla prospettiva dialogica sono risultate le tecniche narrative, impiegate dai corsisti sia per la progettazione di attività didattiche sia per un lavoro personale di riflessione sul proprio ruolo duplice di studenti/docenti.
Poiché fa parte delle pratiche discorsive quotidiane degli alunni, la narrazione si presta a essere utilizzata in classe per promuovere l'uso della L2 attraverso domande "legittime" (il chiedere per sapere, non per controllare il sapere).
I corsisti l'hanno adottata, soprattutto per il primo ciclo, in attività tese a far emergere la diversità linguistica e culturale che caratterizza le classi multietniche e a promuovere lo scambio interculturale, attraverso il confronto tra alfabeti, narrazioni e codici diversi.

> in ogni incontro del corso di Glottodidattica abbiamo tenuto conto di tutta la gamma di saperi che dovrebbe costituire la base della formazione dei futuri insegnanti

Nella forma di autobiografia educativa, la narrazione è stata invece impiegata dai corsisti per condividere con i colleghi la propria storia educativa (gli episodi più significativi, le figure più influenti...) e per riflettere con maggior consapevolezza sul proprio stile d'insegnamento e sulle scelte didattiche (Valdambrini 2013). Come scrive un corsista, "questa tecnica ci ha offerto l'opportunità di lasciare emergere, in un ambiente protetto, emozioni e vissuti e di osservarli con la giusta distanza", quindi si è rivelata un ottimo strumento per l'autoanalisi.

6. Tecniche di approccio empatico e di approccio critico alla lettura

Con l'obiettivo di rendere motivante l'approccio al testo scritto, stimolando nel contempo importanti strategie cognitive, i corsisti hanno utilizzato la lettura empatica, una tecnica complessa che tiene conto dello stretto legame tra apprendimento linguistico e aspetti emotivi e motivazionali messo in luce dalle neuroscienze.
La prima fase, che precede la lettura, mira a una fruizione multisensoriale (tatto, vista, udito) e più profonda del testo: l'insegnante distribuisce agli studenti alcuni oggetti che hanno un collegamento con il contenuto del brano e li invita a osservarli, toccarli, annusarli, lasciando affiorare sensazioni, emozioni e ricordi; assieme ai vissuti personali emergono anche conoscenze pregresse che generano aspettative riguardo al testo. Nella seconda fase, l'insegnante legge il brano ad alta voce, facendo ricorso alla prosodia, alla mimica e ai gesti per sottolineare alcuni passaggi e guidare i ragazzi a un ascolto partecipe (ascolto attivo), quindi li stimola ad assumere un atteggiamento empatico nei confronti della narrazione e dei protagonisti.
Nelle fasi successive, si lavora sulla comprensione del testo (individualmente e in piccoli gruppi), quindi si procede con attività di *role playing* e di rielaborazione creativa per concludere, infine, con consegne di tipo più formale finalizzate allo sviluppo della competenza testuale e di quella metalinguistica.
Dopo averla sperimentata direttamente nei macrogruppi, i corsisti hanno utilizzato questa tecnica nei microgruppi per progettare attività e schede di lavoro per gli alunni con DSA.[4]
Alcuni corsisti che l'hanno impiegata (per le quarte e quinte liceali) in un lavoro sulla poesia di Samuel Taylor Coleridge *The Rime of the Ancient Mariner*, e sull'omonima canzone degli Iron Maiden, così commentano nel loro elaborato: la lettura empatica "permette di entrare in contatto con il testo in modo non canonico, ma più personale, incisivo,

4 Questa tecnica è stata proposta da Paola Minucci a partire dalla lettura emotiva (Maiorana 2009).

emotivo, di comprenderlo in modo più profondo, non solo a livello di metrica e retorica, ma attraverso un approccio empatico con l'opera. Partendo dalle emozioni e dai vissuti, la metrica e la retorica diventano uno strumento per trascinare gli alunni nell'incredibile musicalità della poesia". Tecniche di approccio critico alla lettura sono state invece utilizzate per la progettazione di attività di analisi testuale finalizzate all'individuazione degli elementi linguistici, paralinguistici ed extralinguistici che veicolano atteggiamenti culturali e stereotipi. In uno dei lavori svolti nei microgruppi, i corsisti hanno messo a punto (per le quinte liceali) un modulo sul conflitto interculturale, articolato in più percorsi – dal riconoscimento del conflitto alla sua trasformazione creativa – con l'intento di rendere gli studenti consapevoli del lessico del razzismo e delle molte parole, ormai entrate nell'uso comune, che trasmettono pericolosi pregiudizi. Come si legge nell'elaborato del gruppo, nella fase iniziale del lavoro,

> si parte dalla lettura e dalla presentazione, attraverso la LIM, di alcuni brani del romanzo Une année chez les français di Fouad Laroui e si chiede alla classe di sottolineare con colori diversi gli elementi della comunicazione verbale e non verbale attraverso i quali i protagonisti esprimono significati culturali. A partire dagli elementi evidenziati, si chiede poi agli studenti di individuare nel brano stereotipi e pregiudizi e di immedesimarsi negli stati d'animo che essi suscitano nei protagonisti.

È questo solo il primo passo verso un'approfondita riflessione sul binomio lingua-cultura e sul ruolo che la lingua e la comunicazione possono avere nelle dinamiche dei conflitti interculturali.

7. Conclusioni

Per concludere, nonostante le difficoltà e i problemi emersi dal nostro sondaggio, il TFA è stato, nel complesso, un'esperienza importante per i corsisti. Dalle loro risposte si possono trarre utili indicazioni per rendere i futuri percorsi di formazione più adeguati e proficui. L'esperienza triennale del modulo di Glottodidattica può costituire uno strumento utile per la costruzione di una struttura che, superando i limiti di un'organizzazione per aree separate, prive di momenti di raccordo, renda finalmente agibile il ponte tra università e scuola.

Bibliografia

- COMMISSIONE EUROPEA 2005 "Quadro di riferimento europeo relativo alle competenze chiave per l'apprendimento permanente", http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090
- COPPOLA D. (2009a), "L'inter-azione glottodidattica: un approccio dialogico", in COPPOLA D. (a cura di), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Felici, Pisa, pp. 95-115.
- COPPOLA D. (2009b), "Dall'approccio comunicativo all'approccio dialogico. Una nuova prospettiva per l'insegnamento-apprendimento linguistico", in *Proteo Fare Sapere*, http://www.proteoprato.org/4-coppola.pdf (ultimo accesso: 30.01.2017).
- COPPOLA D. (2011), "La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale", in BOSISIO C. (a cura di), *Ianuam linguarum reserare*, Le Monnier, Firenze, pp. 163-70.
- COPPOLA D. (2015), "Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata 2-3*, pp. 71-88.
- COPPOLA D. (C.D.S.), *La sfida dei corsi di abilitazione: un bilancio e alcune proposte*.
- DI PIETRO R.J. (1987), *Strategic Interaction: Learning Languages through Scenarios*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAIORANA S. (2009), *Neuroscienze e didattica delle lingue. La glottodidattica fra teatro, empatia, emotività*, Tracce, Pescara.
- PACINI P. (2005), "La competenza strategica: un'esperienza di scenario nella classe di L2", in COPPOLA D. (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, CLUEB, Bologna, pp. 159-67.
- VALDAMBRINI A. (2013), "La mediazione trasformativa", in CONSORTI P. (a cura di), *Conflitti, mediazione e diritto interculturale*, Pisa University Press, Pisa, pp. 143-51.

LA FORMAZIONE LŒSCHER

Webinar e seminari rivolti agli insegnanti e alle scuole

120 webinar
50 seminari per le scuole
40 formatori specializzati

Oltre 10.000 insegnanti coinvolti

Didattica inclusiva, Competenze e certificazione, Orientamento, CLIL, Alternanza scuola-lavoro, Internet per la didattica, Flipped classroom, Formazione disciplinare, Storytelling, Italiano L2.

formazione.loescher.it

Loescher Editore Divisione di Zanichelli Editore è Ente Formatore Accreditato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per la formazione del personale docente (Direttiva n. 170/2016). Nell'elenco degli Enti accreditati dal MIUR è presente come "Zanichelli Editore".

LŒSCHER EDITORE

L'italiano L2 per l'integrazione degli studenti stranieri nella scuola

Elisabetta Jafrancesco
Università di Firenze

Abstract
L'articolo affronta il tema della presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana, sottolineando la centralità di interventi didattici volti a sviluppare le competenze in italiano L2 per contrastare le situazioni di insuccesso scolastico. Si presentano i risultati di alcune indagini svolte a livello nazionale e internazionale, che forniscono informazioni utili per osservare linee di tendenza e definire interventi che favoriscano l'integrazione degli alunni stranieri nella scuola italiana.

1. Introduzione

Il presente contributo si colloca in un'ottica in base a cui la presenza degli alunni stranieri o di origine straniera (da ora in poi AS) nella scuola italiana è considerata una risorsa e non un fattore penalizzante, soprattutto per gli alunni italiani (da ora in poi AI), che in questo modo, già da molto giovani, hanno la possibilità di muoversi in un mondo caratterizzato da diversità linguistica e culturale, come lo è quello in cui sono/saranno inseriti al di fuori delle mura scolastiche,[1] e focalizza l'attenzione sull'italiano L2 come fattore determinante per l'integrazione degli AS nella scuola e per il raggiungimento del successo scolastico.
Negli ultimi decenni, gli importanti fenomeni migratori verso l'Europa e verso l'Italia hanno portato a una crescente presenza nella scuola italiana di AS, provenienti da aree linguistiche e culturali anche molto distanti, determinando la creazione di ambienti di apprendimento in cui l'esposizione alle lingue straniere è sempre maggiore, con evidenti elementi di criticità per la gestione delle classi, ma anche con effetti positivi sull'efficacia dei precorsi formativi, che si caratterizzano come occasioni di confronto fra lingue e culture diverse. Aspetto, questo, che rispecchia i tratti distintivi della società moderna nel suo complesso, in cui l'incontro con cittadini stranieri non ha più carattere di sporadicità, ma riguarda innumerevoli situazioni della vita quotidiana. In società sempre più multiculturali e in un mondo globalizzato sempre più interdipendente, in cui si ha bisogno di stringere legami con persone appartenenti a contesti di vario genere, è importante imparare fin dalle prime esperienze scolastiche a rapportarsi con la diversità, sviluppando competenze fra cui vi sono, come indicano i principali documenti europei in materia di istruzione e di formazione a sostegno del *lifelong* e del *lifewide learning*, da un lato quelle linguistiche, dall'altro quelle sociali e civiche. Queste competenze, denominate "chiave",[2] sono intese come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto, di cui si ha bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea 2006).
In questa ottica, il sistema scolastico italiano, come quelli di altri paesi europei, ha il compito di offrire agli AS la possibilità di sviluppare la loro competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 per inserirsi nella scuola e svolgere i percorsi formativi proposti,

1 Sugli aspetti positivi degli alunni stranieri nelle classi della scuola italiana, cfr. Villarini 2013.

2 Cfr. le cosiddette "competenze chiave" per l'apprendimento permanente, definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (2006): comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare a imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa e imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

e di offrire a tutti gli alunni, italiani e stranieri, i mezzi per sviluppare la conoscenza e il rispetto delle diversità, per creare scambi costruttivi e arricchimento di valori, nel rispetto dei diversi punti di vista. La scuola svolge infatti il ruolo di prima mediatrice dell'inserimento sociale che mira a evitare divisioni su basi etniche, linguistiche, culturali e religiose, attraverso lo sviluppo di competenze personali, interpersonali e interculturali che educano a partecipare alla vita di una società altamente differenziata al suo interno e a risolvere, qualora sia necessario, anche eventuali conflitti.
Le riflessioni proposte in questo articolo partono dall'analisi dei risultati di recenti indagini sulla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana (CNI) nel sistema scolastico del nostro paese, condotte dal MIUR, che dal 2007-2008 monitora la presenza degli AS nella scuola italiana, e a livello internazionale dagli studi svolti per il Progetto *Migrant Integration Policy Index* (si veda: MIUR 2014; MIUR-ISMU 2016; Huddleston, Bilgili, Joki, Vankova 2015). Le ricerche a carattere quantitativo sono infatti una importante risorsa per la comprensione del fenomeno della presenza degli AS nella scuola e punto di riferimento per le politiche per la loro l'integrazione linguistica e culturale, in considerazione del carattere strutturale assunto dal fenomeno.

2. Profili socioculturali degli alunni stranieri nella scuola italiana

Senza considerare l'efficacia di possibili misure per l'integrazione miranti a garantire agli AS le risorse per il diritto allo studio, la parità nei percorsi di istruzione, la partecipazione alla vita scolastica – fra cui l'apprendimento dell'italiano L2 gioca un ruolo fondamentale – vi sono situazioni di migrazione che influenzano significativamente il livello di inserimento nella scuola e l'apprendimento degli AS: paese di provenienza, progetto migratorio dei genitori, background socioeconomico e culturale della famiglia, composizione del gruppo familiare, ecc.
Il termine "alunni stranieri", comunemente utilizzato nei documenti istituzionali, non rende conto pertanto della complessità socioculturale dei contesti migratori di provenienza degli AS (Fragai, Jafrancesco 2015) e delle problematiche interculturali e di integrazione esistenti.
In un recente documento di politica linguistica per i minori stranieri del MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, si individuano sei tipologie di alunni che sono presenti nel sistema scolastico italiano. Si riporta nella tabella che segue una versione rielaborata della tassonomia proposta nelle *Linee guida* (v. TAB. 1).
Ciascun profilo di alunni con cittadinanza non italiana, come è noto, presenta problematiche interculturali e di integrazione specifiche: per approfondire si rimanda alla ricca letteratura esistente sull'argomento.[3]

TABELLA 1 – PROFILI SOCIOCULTURALI DEGLI AS. FONTE: MIUR 2014.

Tipologie di alunni	Caratteristiche
Alunni con cittadinanza non italiana	Alunni con entrambi i genitori di nazionalità non italiana, a cui si applicano, anche se nati in Italia, le norme previste per i cittadini stranieri.
Alunni con ambiente familiare non italofono	Alunni competenti nella L1, i cui genitori hanno competenze limitate in italiano e non garantiscono lo sviluppo delle abilità scritte (lettura, scrittura) dei figli.
Minori non accompagnati	Alunni presenti in Italia, senza l'assistenza di genitori o tutori legalmente responsabili, con limitate competenze linguistiche nella L1 e in italiano.
Alunni figli di coppie miste	Alunni di nazionalità italiana, con un genitore di origine straniera, che spesso utilizza la propria L1, il cui bilinguismo favorisce lo sviluppo di varie competenze.
Alunni arrivati per adozione internazionale	Alunni con cittadinanza italiana inseriti in ambiente familiare italofono, che presentano spesso criticità legate a precedenti esperienze traumatizzanti.
Alunni rom, sinti e caminanti	Alunni con/senza cittadinanza italiana, di gruppi di origine nomade con forte identità culturale e lingue non scritte, interessati evasione scolastica e frequenza irregolare.

3 Tra le quali Favaro 2002; Luise 2006, le pubblicazioni del Centro Come di Milano (http://www.centrocome.it/).

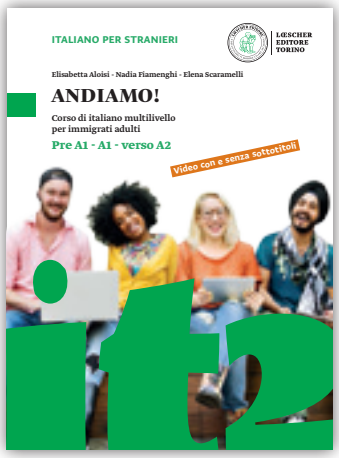
3. Alcuni dati del MIUR sulla presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana

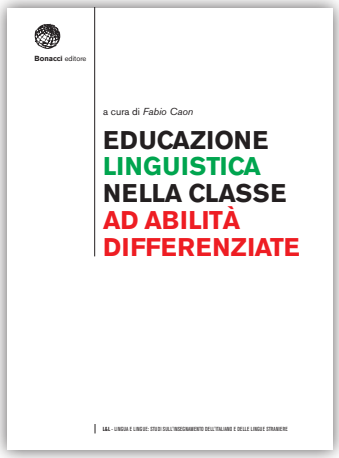
Il Rapporto del MIUR *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali* (MIUR-ISMU 2016) evidenzia alcuni fenomeni generali, fra cui alcuni utili per progettare linee di intervento per l'integrazione degli AS. Tali fenomeni riguardano il rallentamento dell'aumento degli AS, la minore concentrazione degli AS nella scuola primaria, l'aumento degli AS nella scuola secondaria di secondo grado, la maggiore vicinanza fra la distribuzione degli AS e quella degli AI nel sistema scolastico, la notevole diversificazione delle provenienze, la sensibile diminuzione della presenza dei neoarrivati e l'aumento degli AS nati in Italia.
I dati del MIUR evidenziano che nell'anno scolastico 2014-2015 la presenza degli AS nella scuola italiana è pari a 814.187 unità, con un incremento di +11.343 alunni rispetto all'anno precedente e con una incidenza complessiva del 9,2% sul totale della popolazione scolastica, confermando il costante incremento delle iscrizioni di questa tipologia di alunni. Infatti, rispetto al 2001-2002, la consistenza numerica degli iscritti stranieri è praticamente quadruplicata.
Si tenga inoltre presente che l'aumento degli iscritti stranieri, che fra il 2009-2010 e il 2014-2015 sono cresciuti del +20,9%, si colloca in un quadro di decremento del -0,9% della popolazione scolastica complessiva: gli alunni italiani sono passati infatti da 8.283.493 a 8.058.397 unità, con una diminuzione pari al -2,7%.[4] Tuttavia, a partire dal 2008-2009, si registra un graduale rallentamento dell'aumento degli alunni CNI, calo proseguito negli ultimi tre anni con +30.691 mila unità nel 2012-2013, +16.2014 mila nel 2013-2014, +11.343 mila nel 2014-2015. Tale fenomeno è connesso sia con la tendenza alla stabilizzazione dei flussi migratori verso l'Italia, sia con gli effetti negativi della prolungata crisi economica, che hanno determinato un minore potere attrattivo dell'Italia per le famiglie immigrate e per le seconde generazioni.
Per quanto riguarda la distribuzione degli alunni stranieri nei vari ordini di scuola, nel 2014-2015, la scuola primaria conserva il suo primato storico accogliendo il maggior numero di iscritti stranieri (35,8%), anche se, rispetto al passato, si registra una flessione delle presenze (dal 42,8% nel 2001-2002 al 35,8%); segue, a partire dal 2012-2013, la scuola secondaria di secondo grado (dal 14% nel 2001-2002 al 23%), al terzo posto la scuola dell'infanzia, con una lieve crescita (dal 20,1% del 2001-2002 al 20,6%) e, al quarto posto la scuola secondaria di primo grado (dal 23% del 2001-2002 al 20,5%), con un calo di circa tre punti. Questi dati evidenziano due fenomeni: da un lato la minore concentrazione rispetto al passato degli AS nella scuola primaria, dall'altro il loro consistente aumento nella scuola secondaria di secondo grado. Quest'ultima tendenza si spiega con la crescita degli alunni CNI di seconda generazione e con gli arrivi di adolescenti legati ai ricongiungimenti familiari, e ha forti implicazioni anche nella programmazione di interventi didattici per lo sviluppo dell'italiano L2.
Tuttavia, nonostante la distribuzione degli AS nel sistema di istruzione italiano sia diventata più simile a quella della popolazione scolastica complessiva, osservando la distribuzione percentuale degli alunni, in relazione a cittadinanza e a ordine di scuola, per l'anno 2014-2015 i dati più rilevanti riguardano ancora una maggiore concentrazione degli AS nella scuola primaria (il 35,8% degli AS, contro il 31,2% degli AI) e una loro minore presenza nella scuola secondaria di secondo grado (il 23,0% degli AS e dal 31,0% degli AI).
Per quanto riguarda i dati sulle cittadinanze, si conferma la notevole eterogeneità delle provenienze degli AS, che ha da sempre caratterizzato i fenomeni migratori verso l'Italia, comportando difficoltà di gestione dell'inserimento linguistico e culturale degli AS nella scuola. Fra le prime quindici cittadinanze sono rappresentati tutti i continenti eccetto l'Oceania. Fra i paesi europei prevalgono quelli centro-orientali (Romania, Albania, Moldavia, Ucraina, Macedonia), l'Asia è presente con i paesi più popolati (Cina, Filippine, India, Pakistan, Bangladesh), l'Africa con i paesi del nord (Marocco, Tunisia, Egitto) e l'America con i paesi latinoamericani (Perù ed Ecuador).
Limitandosi alle sette cittadinanze più rappresentate, gli alunni romeni, come negli anni precedenti, sono al primo posto (157.153 unità). Seguono gli albanesi (108.331) e i marocchini (101.584). In numero nettamente inferiore

4 Il fenomeno riguarda la diminuzione del tasso di natalità, soprattutto relativo alle nascite da entrambe i genitori italiani (cfr. ISTAT 2015).

vi sono poi i cinesi (41.707), i filippini (26.132), i moldavi (24.865) e gli indiani (24.526). Gli alunni romeni sono al primo posto in tutti gli ordini e gradi, mentre quelli albanesi sono al secondo posto nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, ma sono al terzo posto nella scuola dell'infanzia e nella primaria, in cui sono invece al secondo posto i marocchini.
Per quanto riguarda gli alunni entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano nell'anno scolastico 2014-2015, i dati evidenziano che in pochi anni scolastici la loro incidenza sul totale degli AS si è praticamente dimezzata: dal 10% del 2007-2008 al 5,2% del 2014-2015.
Se si osserva la distribuzione dei neoarrivati su base regionale, si trovano al primo posto regioni dell'Italia centro-settentrionale, come Lombardia (7226 alunni), Toscana (3315), Lazio (3295); tuttavia, considerando le percentuali dei neoarrivati in relazione al totale degli AS, la distribuzione geografica è completamente diversa, e si trovano in prima posizione le regioni meridionali: Sicilia (11,9%), Campania (11,4%), Calabria (10,2%). Dato che si spiega con il fatto che i territori dell'Italia del sud rappresentano il luogo di arrivo delle migrazioni più recenti e sono luogo di approdo di molti minori stranieri non accompagnati.
Se in un primo momento l'aumento degli AS riguardava l'ingresso nella scuola di alunni con esperienze migratorie dirette, per quanto riguarda il 2014-2015 è legato invece alla crescita degli alunni con genitori immigrati, ma nati in Italia. Questi AS, che dal 2013-2014 rappresentano la maggioranza degli alunni CNI (nel 2014-2015 erano pari al 55,3% degli alunni CNI), costituiscono una distinta tipologia di alunni, caratterizzata da bisogni di apprendimento specifici che si differenzia dagli alunni neoarrivati. Inoltre, dal punto di vista giuridico, gli AS nati in Italia sono in attesa della legge sulla cittadinanza che, al momento ferma al Senato, è "frutto di molte mediazioni, che coniuga le proposte dello *ius soli* con quelle dello *ius culturae*" (MIUR-ISMU 2016:30).
Per quanto riguarda la distribuzione degli AS sul territorio italiano, si confermano per il 2014-2015 aree a forte concentrazione delle presenze e aree meno interessate dal fenomeno. La Lombardia

LŒSCHER E BONACCI
per l'insegnamento dell'italiano L2





www.loescher.it

www.bonaccieditore.it

accoglie sempre il maggior numero di alunni CNI (201.633 unità), ma è anche la regione con il più alto numero di alunni in generale. Vi sono poi Emilia Romagna (95.241), Veneto (92.841), Lazio (77.605), Piemonte (75.786) e Toscana (65.917); tuttavia, in termini di variazione percentuale, molte regioni del sud (Calabria, Basilicata, Sicilia, Campania) hanno registrato un incremento degli AS superiore al +200%.
Per quanto riguarda la regolarità dei percorsi scolastici, i dati evidenziano un miglioramento, con il calo degli alunni in ritardo in tutte le fasce d'età, sia italiani sia stranieri. Per gli AS questo miglioramento (dal 40,7% nel 2010-2011, al 34,4% nel 2014-2015) è legato all'aumento dei nati in Italia, con la scomparsa di ritardi in ingresso e la riduzione delle problematicità legate all'inserimento nella scuola delle prime generazioni. Tuttavia, le differenze con le carriere degli AI sono ancora strutturali in tutti gli ordini di scuola, soprattutto nei primi anni di corso. Le irregolarità nei percorsi scolastici sono connesse all'inserimento nella scuola italiana e alle ripetenze e richiedono specifiche misure che contrastino gli svantaggi legati alle esperienze dirette di migrazione, alle carenze linguistiche, al basso capitale socioculturale e a variabili territoriali e istituzionali, che hanno effetti negativi soprattutto sugli AS di prima generazione. Nel 2014-2015, gli alunni CNI in ritardo sono il 13,4% nella primaria (contro l'1,8% degli italiani), il 39,1% nella secondaria di primo grado (contro il 7% degli italiani) e il 63% nella secondaria secondo grado (contro il 22,4% degli italiani).
I dati relativi alla scelta dei percorsi scolastici evidenziano differenze fra AS e AI legate a iniquità sociali e disuguaglianze strutturali, tuttavia vi sono anche dei cambiamenti. Nel 2014-2015 gli alunni CNI iscritti alla scuola secondaria di secondo grado sono 185.877, il 7% del totale degli iscritti. In termini di incidenza scolastica, gli istituti professionali continuano a essere maggiormente interessati dalla presenza degli AS (il 12,6% degli iscritti), seguono i tecnici (8,1%) e i licei (3,7%); tuttavia, nel 2014-2015 si osserva fra gli AS, ma anche fra gli AI, la tendenza a preferire i licei, a discapito dei professionali: nel 2014-2015 la distribuzione degli AS è costante nei tecnici (38,5%), mentre aumenta nei licei (24,5%, +1%) e cala nei professionali (36,9%, -1%).

4. Il ruolo dell'italiano L2 per l'inserimento linguistico e culturale e per il successo scolastico

Facilitare l'inserimento linguistico e culturale degli AS, riducendo fenomeni di ritardo e di insuccesso scolastico, significa innanzitutto curare in modo appropriato lo sviluppo delle competenze in italiano L2, adottando un'ottica di accoglienza e di valorizzazione di tutte le lingue che costituiscono lo spazio linguistico degli alunni, così come stabilito dalle leggi promulgate negli Novanta del secolo scorso, quando esplode la questione immigrazione. L'articolo 36, comma 3° della legge 6 marzo 1998, n. 40 recita infatti:

> La comunità scolastica accoglie le differenze linguistiche e culturali come valore da porre a fondamento del rispetto reciproco, dello scambio tra le culture e della tolleranza; a tale fine promuove e favorisce iniziative volte alla accoglienza, alla tutela della cultura e della lingua d'origine e alla realizzazione di attività interculturali comuni.

Coerentemente con le indicazioni dell'Unione europea in materia di plurilinguismo, alla base delle politiche linguistiche italiane vi è infatti la tutela della diversità linguistica e culturale. La lingua è considerata un sistema semiotico per l'attribuzione di significati che contribuisce in modo determinante all'identità dei parlanti, pertanto è di fondamentale importanza che tutte le competenze espressivo-comunicative di cui dispongono gli alunni, dal dialetto alla lingua immigrata, siano conservate. L'apprendimento dell'italiano L2 da parte degli AS rientra infatti fra gli obiettivi prioritari delle istituzioni scolastiche affermati di recente anche nella legge 13 luglio 2015, n. 107 in cui, all'articolo 1, comma 7°, lett. *r*, si parla di "alfabetizzazione e perfezionamento dell'italiano come lingua seconda attraverso corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o di lingua non italiana, da organizzare anche in collaborazione con gli enti locali e il terzo settore, con l'apporto delle comunità di origine, delle famiglie e dei mediatori culturali".
La consistenza numerica nella scuola italiana degli AS nati in Italia e la maggiore concentrazione rispetto al passato degli AS nella scuola secondaria implica un necessario ripensamento dell'insegnamento dell'italiano L2, che rappresenta un fattore cruciale per l'inserimento e per una storia positiva di integrazione. Nelle recenti *Linee guida* (MIUR 2014), nella sezione dedicata all'insegnamento dell'italiano L2, si afferma infatti che

è oggi giunto il momento di qualificare l'intervento didattico specifico rivolto agli alunni non italofoni per meglio accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico degli alunni stranieri nati in Italia o inseriti da tempo, per consentire loro di impadronirsi in modo pieno e ricco della lingua e delle sue funzioni: narrare, descrivere, definire, spiegare, argomentare, ecc.; in parallelo a una continua riflessione sulla lingua che ne permetta il pieno controllo (MIUR 2014:16).

Non si tratta, come avviene con i neoarrivati, di sviluppare le competenze di base (ItalBase), utili per interagire in contesti di vita quotidiana, per svolgere compiti semplici come salutare, interagire con il gruppo dei pari, ecc., ma di consolidare competenze di livello elevato, necessarie per gestire gli usi più formali della lingua (ItalStudio), caratteristici della comunicazione in ambito educativo, utili per comprendere testi di studio, sintetizzare, gestire testi argomentativi, ecc., che consentono il raggiungimento del successo scolastico. In linea con gli studi di Cummins (2000) e con la sua suddivisione delle competenze linguistiche in L2 in BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Profiency) (D'Annunzio 2014), un primo livello di competenza linguistica (ItalBase), può essere sviluppato in tempi relativamente brevi (due anni circa) ed è propedeutico allo sviluppo del secondo (ItalStudio), che richiede tempi lunghi (fino a cinque anni) e interventi specifici.

Nelle *Linee guida* (MIUR 2014) si puntualizza la specificità dell'insegnamento dell'italiano L2, in termini di tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione, che non è assimilabile né all'insegnamento della L1 né a quello di una LS, e che coinvolge tutti i docenti, anche quelli di materie non linguistiche, che, nel ruolo di "facilitatori dell'apprendimento", devono essere consapevoli della complessità linguistica e concettuale della testualità propria della loro disciplina e adottare strategie didattiche volte a favorire "l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari" (MIUR 2014:17) da parte degli AS.[5]
Gli interventi didattici dei docenti dovrebbero innanzitutto mettere in grado gli alunni di capire i testi di studio, orali e scritti, attraverso, per esempio, tecniche di semplificazione e di facilitazione dei testi, mappe lessicali e concettuali, ecc.,[6] e dovrebbero creare opportunità in cui gli alunni possano esercitare produttivamente le competenze acquisite. Ottica, questa, che sottolinea inoltre l'importanza di ripensare il paradigma pedagogico tradizionale, incentrato sulla figura del docente e sulla lezione frontale, suggerendo il passaggio ad approcci di tipo *learner centered*, basati sui bisogni degli alunni e su modelli didattici improntati all'apprendimento cooperativo, in cui l'interazione gioca un ruolo fondamentale nell'apprendimento.

Nelle *Linee guida* (MIUR 2014) si articola il percorso di inserimento degli AS nella scuola in tre fasi:

1. fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare;
2. fase "ponte" di accesso all'italiano dello studio;
3. fase degli apprendimenti comuni.

La prima fa riferimento all'intervento didattico nel Laboratorio di italiano L2, che mira a sviluppare le competenze di livello basico del QCER (Quadro comune europeo di riferimento) (A1-A2): abilità orali (ascolto/parlato), strutture linguistiche di base, capacità tecnica di letto-scrittura. La seconda fase si svolge nella classe plurilingue in cui gli AS, con l'aiuto del "docente facilitatore" e con il ricorso a strumenti didattici adeguati (ad esempio testi semplificati), imparano l'italiano per studiare, ma imparano l'italiano anche studiando, consolidando le abilità ricettive e produttive. Nella terza fase l'attenzione si sposta sui contenuti di apprendimento e la dimensione linguistica rimane sullo sfondo, sebbene il docente ricorra sempre a strategie didattiche per gestire l'irriducibile eterogeneità di tutta la classe e facilitare l'apprendimento.
Lavorare in contesti altamente diversificati quali sono quelli plurilingui e pluriculturali della scuola italiana richiede ai docenti un elevato livello di preparazione e competenze non solo disciplinari, ma

5 È evidente il riferimento alla metodologia CLIL, cioè l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in L2/LS veicolare, che richiede che anche i docenti di materie non linguistiche si facciano carico di sviluppare le competenze linguistico-comunicative degli alunni, affinché le difficoltà linguistiche non ostacolino l'apprendimento disciplinare. Cfr. Coonan 2002; Balboni, Coonan 2014.

6 Cfr. i concetti di "leggibilità" e "comprensibilità" dei testi (Piemontese 1996) e gli strumenti, quantitativi e qualitativi, per l'analisi e il controllo della complessità linguistica (De Mauro 1980; Piemontese 1996; Lumbelli 1989): per esempio, indici di leggibilità, vocabolario di base della lingua italiana.

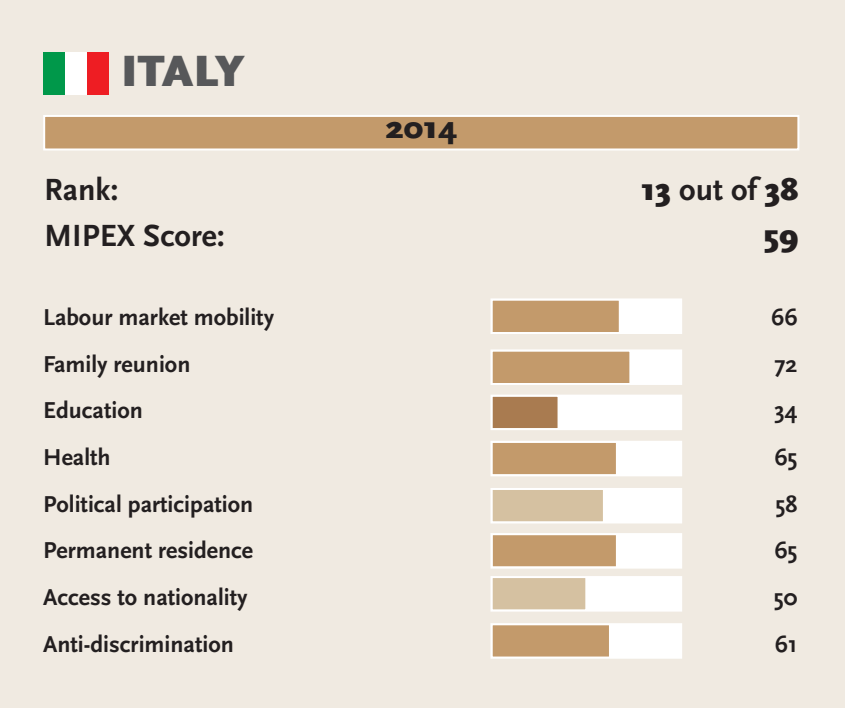
anche psicopedagogiche e metodologico-didattiche, che consentano loro di adottare, di volta in volta, in base alle caratteristiche degli alunni, strategie, materiali, modalità di gestione della classe e di valutazione adeguate, come specificato nel D.M. 10 settembre 2010, n. 249 in cui si definiscono i requisiti della formazione iniziale del personale docente. Per quanto riguarda l'italiano L2, non si tratta quindi di adottare modelli didattici preconfezionati, ma di possedere un'ampia gamma di risorse e strumenti a cui poter attingere all'occorrenza (Villarini 2013).
Il modello didattico più adeguato a tali contesti non è il modello didattico tradizionale, a mediazione dell'insegnante (*teacher centered learning*), che fa riferimento a una concezione trasmissiva dell'apprendimento in cui la lezione frontale è l'unica soluzione didattica e in cui gli alunni hanno un ruolo passivo. Tali modalità didattiche creano agli alunni problemi di comprensione e limitano al minimo le occasioni di scambio e di confronto all'interno della classe, con implicazioni negative sullo sviluppo cognitivo, sulla motivazione, sull'atteggiamento psicologico verso l'apprendimento. Al contrario, un modello didattico a mediazione sociale, che propone una concezione attiva dell'apprendimento (*learner centered*), risulta più adeguato. In base a questa concezione, la conoscenza è frutto di un processo attivo di chi apprende ed è influenzata dagli schemi cognitivi che ciascuno possiede e dall'interazione, cioè dal confronto e dalla negoziazione con altri individui.

5. L'Italia e politiche di integrazione in base all'indice MIPEX

Il MIPEX (Migrant Integration Policy Index) (Huddleston *et al.* 2015) è uno strumento che consente di misurare le politiche di integrazione dei migranti negli Stati dell'Unione europea e in altri paesi extraeuropei; si basa su 167 indicatori politici, riconducibili otto settori di interesse: mobilità del mercato del lavoro, ricongiungimento familiare, istruzione, assistenza sanitaria, partecipazione politica, soggiorno di lungo periodo, accesso alla cittadinanza, antidiscriminazione. Tali indicatori mirano a fornire un quadro multidimensionale del livello di integrazione dei migranti nei differenti paesi, consentendo di valutare e confrontare le azioni intraprese a questo scopo dai governi.

L'indice, ottenuto dalla media dei punteggi delle aree politiche di interesse, misura gli esiti delle politiche di integrazione, tenendo inoltre conto di altri fattori del contesto che possono influire sull'efficacia delle misure adottate e descrivendone i beneficiari reali e potenziali. L'Italia si colloca al tredicesimo posto fra i 38 paesi valutati (v. FIG. 1), con un indice pari a 59, su una scala che va da 1 (*critically unfavourable*) a 100 (*favourable*).[7] l'indice massimo, pari a 78, è raggiunto dalla Svezia, seguita da Portogallo (75) e Nuova Zelanda (70), mentre l'indice minimo, pari a 25, è della Turchia, preceduta da Lettonia (31) e Cipro (35). l'indice dell'Italia, superando di 7 punti l'indice medio complessivo (pari a 52) dei paesi considerati, risulta positivo.
Tuttavia, considerando i dati relativi alle singole

FIGURA 1 – ITALIA. INDICE MIPEX 2015 COMPLESSIVO E PER AREA POLITICA DI INTERESSE



7 La scala di valori è la seguente: 80-100 *favourable*, 60-79 *slightly favourable*, 41-59 *halfway favourable*, 1-20 *unfavourable*, 0 *critically unfavourable*.

aree politiche di interesse, si osserva che, accanto ad aree di eccellenza, quali ricongiungimenti familiari (72), assistenza sanitaria (65), residenza di lungo periodo (65), in cui l'Italia si colloca nettamente al di sopra della media generale, vi sono alcune criticità che riguardano in particolare l'accesso alla cittadinanza (50), ma soprattutto l'istruzione (34), che evidenzia una condizione leggermente sfavorevole (*slightly favourable*) nella realizzazione di politiche scolastiche in contesto migratorio. L'indice è ottenuto tenendo conto di una serie di indicatori – riconducibili a quattro categorie: *access, targeting needs, new opportunities, intercultural education for all* – relativi ad azioni rivolte agli AS per favorire la loro integrazione linguistica e culturale nella scuola, sostenere l'accesso all'istruzione di livello superiore, monitorare la loro presenza, sostenere scelte pedagogico-didattiche miranti a soddisfare i loro bisogni, sostenere l'apprendimento delle lingue d'origine, ecc. Alcuni aspetti critici rilevati da MIPEX 2015 e sui cui è necessario intervenire per migliorare la situazione italiana sono:

- sostegno all'inserimento degli AS nel sistema scolastico;
- attenzione agli AS a rischio di abbandono scolastico e necessità di guidarli alla formazione tecnico-professionale;
- necessità di formazione specifica a chi insegna italiano L2 e gestisce classi plurilingui;[8]
- uso della scuola come spazio comune per l'integrazione sociale di tutti gli alunni;
- incoraggiamento degli alunni italiani ad aprirsi agli AS, ai loro linguaggi e alle loro culture;
- inserimento nei curricoli delle lingue immigrate degli AS;
- insegnamento dell'educazione interculturale attraverso specifiche materie e in tutto il curricolo;
- elaborazione di linee guida adeguate per gestire e per monitorare progetti di educazione interculturale.

Concludendo, MIPEX 2015 suggerisce "azioni di politica linguistica, a supporto della diversità culturale in aula, per arginare alcune delle criticità rilevate nella situazione italiana, basate principalmente sulla predisposizione di un sostegno mirato agli allievi provenienti da contesti familiari svantaggiati, sulla diffusione più capillare di pratiche coerenti con un approccio interculturale all'educazione, sull'offerta di formazione e di sviluppo professionale dei docenti" (Fragai, Jafrancesco 2015:59-60), affermando con forza l'importanza del sostegno linguistico continuo e costante nella lingua/nelle lingue di istruzione, sia a livello di usi comuni della lingua, sia di usi tecnico-specialisti, e della formazione specifica dei docenti.

8 L'attualità del tema riguarda l'istituzione della nuova classe di concorso "Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)" (A23).

Bibliografia

– BALBONI P.E., COONAN C. (a cura di) (2014), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria, Quaderni della ricerca* 14, Loescher, Torino.

– COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

– CUMMINS J. (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.

– D'ANNUNZIO B. (2014), *I principali problemi dell'italiano L2 dello studio*, in BALBONI P.E., COONAN C. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria, Quaderni della ricerca 14*, Loescher, Torino, pp. 125-132.

– DE MAURO T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.

– FAVARO G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.

– FRAGAI E., JAFRANCESCO E. (2015), "Bambini e adolescenti con cittadinanza non italiana nella scuola: una lettura dei dati statistici", in *InSegno. Italiano L2 in classe* 2, pp. 51-61, http://www.labecarelli.it/wordpress/la-rivista/ (ultimo accesso: 10.11.2016).

– HUDDLESTON T., BILGILI Ö., JOKI A-L., VANKOVA Z. (2015), *Migrant Integration Policy Index 2015*, CIDOB-MPG, Barcelona and Brussels, http://goo.gl/CX3aYX (ultimo accesso: 10.11.2016).

– ISTAT (2015), *Anno 2014. Natalità e fecondità della popolazione residente*, Roma, http://goo.gl/HW3lBe (ultimo accesso: 10.11.2016).

– LUISE M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, UTET, Torino.

– LUMBELLI L. (1989), "Criteri per la diagnosi della comprensibilità", in *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma, pp. 35-88.

– MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, http://goo.gl/oCNIIY (ultimo accesso: 10.11.2016).

– MIUR-ISMU (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015, Quaderni ISMU* 1/2016, Fondazione ISMU, Milano, http://goo.gl/xkpq4Y (ultimo accesso: 10.11.2016).

– PARLAMENTO EUROPEO, CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*, Bruxelles, 18.12.2006, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, L 394/13, 30.12.2006.

– PIEMONTESE M.E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Tecnodid, Napoli.

– VILLARINI A. (2013), "La diversità linguistica in aula, tra politiche linguistiche e scelte metodologiche", in *Studi emigrazione* 191, pp. 461-479.

L'insegnante-attore tra arte e formazione

Philipp Botes
Università degli Studi Roma Tre

Abstract
Il docente, soprattutto quello di lingue straniere, assume abitualmente le caratteristiche dell'attore, cercando di persuadere il proprio pubblico "recitando" durante la lezione. In tale prospettiva, anche alla luce dell'interesse sviluppatosi negli ultimi anni relativamente alle *performing arts* nel processo glottodidattico, viene indagato il ruolo delle arti performative? in relazione all'agire dell'insegnante e del soggetto in formazione.

1. La formazione dei docenti

Le recenti disposizioni legislative in materia di istruzione e formazione sembrano convergere sempre più sul ruolo essenziale del docente nel processo di apprendimento-insegnamento, il quale deve innescare nel discente la passione per il sapere e non rappresentare l'unica fonte attraverso cui esso viene trasmesso. Ecco, dunque, che la formazione del corpo insegnante, iniziale e continua, assume un valore cruciale e imprescindibile al fine di ripensare e attuare un'autentica didattica centrata sullo studente e, al tempo stesso, di ricollocare il docente in una posizione di rilievo, al rango degli altri professionisti.
Appare quanto mai utile sottolineare l'importanza dell'attuazione di percorsi che privilegino lo sviluppo di competenze pratiche, accompagnate necessariamente da quelle teorico-epistemologiche, poiché la formazione *in itinere* della comunità educante, come evidenziato da La Marca (1999), non può limitarsi alla partecipazione passiva a conferenze o corsi di aggiornamento contraddistinti da lezioni di tipo frontale, nei quali si pensa di trasmettere principi pedagogici che gli insegnanti metteranno realmente in pratica. Risulta fondamentale, invece, coinvolgere il corpo docente in prima persona, affinché riesca a migliorare sia la propria competenza professionale, sia la crescita personale, a partire da una consapevolezza emotivo-affettiva. Proprio in tal senso, l'opportunità di aggiornamento si configura come uno spazio poietico e autopoietico volto alla sperimentazione e alla trasformazione del proprio agire educativo.

> la figura del docente viene accomunata facilmente a quella dell'attore

2. Arte ed educazione

È possibile pensare il mondo dell'educazione accostandolo all'arte, oppure si rischia di imbattersi nei meandri del ridicolo? Con gli occhi dell'insegnante di lingue, non ci si può esimere dal riconoscere la rilevanza della componente creativa, alla base altresì dei processi artistici, accanto a quella metodologica del proprio mestiere. Infatti, se è ragionevole ritenere la progettazione alla base di un'efficace azione didattica, è altrettanto corroborato dalle indagini *evidence based* il bisogno dell'insegnante di modulare le scelte prefigurate, adattandole alle esigenze dei discenti, piuttosto che agli imprevisti riscontrabili quotidianamente.
Sono molteplici gli intellettuali che, negli anni, hanno enfatizzato il binomio arte-educazione, come ad esempio Elliot Eisner (1979), secondo cui il comune denominatore tra i due costrutti può risiedere nel pensiero creativo, divergente, che accomuna l'artista e lo studente. L'artista affronta sempre problemi nuovi, e

quando le decisioni diventano troppo routinarie formula nuove domande, in modo da trovare soluzioni alternative. In maniera analoga agisce anche lo studente, sempre incline e propenso alla scoperta, alla ricerca. Al tempo stesso, Eisner è un profondo sostenitore dell'importanza anche degli aspetti estetici dell'insegnare, del senso e della sua percezione nell'ambiente scolastico. Esistono, dunque, similitudini, o per meglio dire un rapporto di reciprocità tra i due concetti. L'arte si colora di sfumature educative nel momento in cui esprime concretamente e mediante linguaggi e canali differenti un mondo di significato che va al di là delle parole; al tempo stesso, l'educazione assume tonalità artistiche, poiché concede la possibilità di trovare e inventare nuovi modi di essere e di rapportarsi al sapere, così come al soggetto in formazione (Oliva 2009).

Ripensare il mondo dell'istruzione alla luce del binomio arte-educazione necessita, però, di attuare una riflessione più approfondita sul ruolo e sulla valenza di uno degli attori implicati nel processo di apprendimento-insegnamento, in grado di direzionare scelte e decisioni orientate al cambiamento: il docente.

3. L'insegnante-attore

La figura del docente viene accomunata facilmente a quella dell'attore, in quanto il mestiere dell'insegnante, soprattutto quello di lingue, è prettamente comunicativo, interattivo e performativo (Schewe 2011). Entrambi si interfacciano ad un pubblico a cui trasmettono sentimenti, riflessioni e conoscenza, in maniera accattivante e memorabile. Tale figura, rappresenta quello che Daniel Pennac (2015) definisce "passeur", ovvero colui che va oltre il mero perseguimento di obiettivi, che raggiunge il cuore del discente, stimola la conoscenza, attiva la meraviglia attraverso la globalità della sua persona, fatta di gesti, sonorità, corporeità, mani e abbigliamento, che la rendono indimenticabile.
L'insegnante-attore presta particolare attenzione all'utilizzo della gestualità, dei linguaggi non verbali, della voce, delle pause e dei silenzi, senza i quali non sarebbe possibile far nascere alcun suono.
Durante e dopo l'azione osserva costantemente l'impatto dei propri strumenti (voce, espressioni facciali, contatto visivo, corpo), che risultano spesso determinanti per l'efficacia didattica, andando a chiarire il significato o a sopperire al messaggio verbale stesso (Almond 2005).
Accanto a questa dimensione va messa in luce anche la riflessività posta nell'azione didattica, nell'ottica di una costante attuazione di una pratica riflessiva che necessariamente coinvolge *in toto* la molteplicità degli attori implicati nel processo educativo-formativo, siano essi insegnanti, discenti, educatori. La contemporaneità educativa, infatti, oggi più che mai, abbisogna di professionisti riflessivi, in grado di coniugare l'operatività con una costante riflessione durante l'azione (*in action*) e sull'azione (*on action*), secondo la prospettiva epistemologica di Donald Schön (2006).
Ma l'insegnante non si limita a essere attore; può diventare quello che in letteratura viene definito un co-artista (O'Neill 1995; Piazzoli 2012), in quanto, agendo con i propri studenti all'interno del medesimo sfondo integratore delle pratiche artistiche, è in grado

di assumere le caratteristiche dell'attore, ma anche del drammaturgo e del regista. In tali vesti, il docente contribuisce alla trasformazione delle dinamiche insite nel processo educativo, promuove curiosità e motivazione, si mette in gioco in prima persona, mostra lati differenti della propria personalità, ridimensiona la relazione gerarchica insegnante-allievo ancora fortemente radicata.
Nel tracciare dei parallelismi tra il rapporto insegnante-allievo e regista-attore, è facile notare come, in aggiunta alla componente creativa, si possa prendere in considerazione anche quella umana, legata alla persona. Il regista, analogamente al docente, è alla ricerca costante dell'essenza e della verità dei suoi attori, o allievi, poiché senza la loro individualità non è possibile sostenerli e guidarli (Grotowski 2006). L'insegnante, così come il regista, agisce grazie e attraverso le persone con cui si interfaccia, fatte di sapere, curiosità, esigenze e proprio in virtù di tali fattori può costruire interventi e relazioni significative.
Alla luce delle caratteristiche sinora delineate, sarebbe quanto mai auspicabile inglobare nella formazione iniziale e continua del docente l'acquisizione di competenze performative, al fine di ampliare e consolidare la sua professionalità, in particolar modo sul piano comunicativo-interazionale.

4. Le *performing arts*

Sin dalla scuola primaria risulta necessario promuovere l'alfabetizzazione in almeno due lingue europee, utilizzando un approccio didattico che faccia leva sulla motivazione, sulla propensione del discente alla socializzazione e alla comunicazione, secondo attività che prevedono il fare con la lingua, ovvero attraverso il ricorso ai linguaggi espressivi, al gioco, alla comunicazione non verbale e a tutti gli altri strumenti che permettono di esplorare i nuovi suoni linguistici e di riutilizzarli in modo creativo.
In altri termini, si tratta di promuovere attività che valorizzano la spontanea attitudine dei discenti all'utilizzo dei linguaggi non verbali e gestuali, all'interno di situazioni comunicative significative da un punto di vista linguistico-affettivo (Rampone 2006).
Secondo tale prospettiva, la comunità scientifica sembra interessarsi sempre maggiormente a uno specifico filone di ricerca sviluppatosi soltanto di recente, riguardante un apprendimento di tipo globale, che comporta l'attivazione di tutti i canali sensoriali necessari per lo sviluppo dei processi di memorizzazione e della sfera cognitiva, legato alle *performing arts*, che non può prescindere dal considerare centrale il ruolo svolto dalle emozioni.
Insegnare attraverso le *performing arts*, termine ombrello che racchiude l'ambito estetico, le arti e la glottodidattica, si esplica mediante l'attivazione di processi comprendenti la dimensione motoria, visiva, uditiva, tattile, emotivo-affettiva con la componente cognitiva della produzione e della ricezione linguistica. Le arti performative all'interno della didattica rappresentano, quindi, un'opportunità per il docente di inglobare i linguaggi artistici nei curricoli scolastici, carenti sul piano artistico, e, in tal senso, di supportare e integrare l'educazione musicale e artistica (le due arti maggiormente affrontate nei diversi gradi scolastici), sviluppando al contempo competenze trasversali, come ad esempio quella creativa.
Le *performing arts* si configurano come un approccio multimodale che riconosce a elementi quali i codici non verbali, il movimento corporeo e le emozioni una valenza strategica, poiché consentono di coinvolgere attivamente il discente in un'esperienza totalizzante.
In tale scenario l'insegnante può prendere parte all'azione oppure "limitarsi" a guidare e accompagnare i propri allievi, alla scoperta di una modalità maggiormente creativa ed espressiva di apprendere.

5. Riflessioni conclusive

L'impiego dell'arte nei contesti formativi consente, oltre che di riflettere sul senso della ricerca estetica al di fuori del settore artistico, di ripensare le professioni all'interno delle scienze dell'educazione, in particolar modo la maniera in cui agire, mediante una differente consapevolezza e qualità, andando a migliorare sensibilmente gli aspetti strutturali che si riverbereranno positivamente sulla relazione educativa.
Arte ed educazione, in tal senso, possono ritenersi mondi interconnessi, aventi un'origine comune, caratterizzata da qualità estetiche, critiche e nomadi (D'Ambrosio 2015), utili per leggere, affrontare e trasformare la realtà educativa nella sua complessità.
L'affiancamento dei due termini, di per sé non nuovo, stimola la riflessione sul rinnovamento al quale, attraverso concreti percorsi di formazione, il corpo insegnante può protendere, e che risulta necessario se si vogliono affrontare le sempre più complicate sfide educative

con maggiore consapevolezza. In tal senso, formare il docente di lingue ai linguaggi propri delle *performing arts* appare strategico al fine di migliorare la relazione educativa e concorrere alla promozione della motivazione, alla valorizzazione della competenza comunicativa e sociorelazionale, oltre a quella cognitiva di tutti gli studenti. Proprio secondo questa prospettiva è possibile condividere l'idea di John Crutchfield (2015), secondo cui l'insegnamento va connotato secondo le sue caratteristiche di arte performativa, in cui il docente non veste i panni dell'intrattenitore dinanzi a dei discenti passivi, bensì dell'artista incline al cambiamento, che stimola e invoglia gli studenti ad assumere un ruolo attivo. La formazione alle *performing arts* consente di rileggere il mestiere dell'insegnante di lingue come comunicativo, performativo e profondamente artistico, poiché riguarda la condivisione, l'ascolto, la ricerca espressivo-comunicativa; tutti elementi in grado di far recuperare la reale centralità della persona all'interno dei

contesti educativo-formativi. In altri termini, attraverso una riflessione e una sperimentazione dei linguaggi espressivi è possibile attuare il *visible learning* (Hattie 2009), in cui la relazione educativa positiva diviene un elemento cruciale e si connota come una conseguenza naturale, poiché l'insegnante diventa allievo del proprio apprendimento, capovolgendo le normali gerarchie scolastiche.
La sfida è ora rivolta ai responsabili della formazione della comunità educante, auspicando un sempre maggiore interesse verso gli elementi creativi e artistici, indispensabili per affrontare efficacemente il cambiamento in atto nel mondo della scuola, riflesso di una trasformazione dell'intera società.

Bibliografia

– ALMOND M. (2005), *Teaching English with Drama: How to Use Drama and Plays when Teaching - For the Professional English Language Teacher*, Keyways Publishing, Chichester.
– CRUTCHFIELD J. (2015), "Fear and Trembling. The Role of 'Negative' Emotions in a Performative Pedagogy", in *Scenario* 2, pp. 101-114.
– D'AMBROSIO M. (2015), *Teatro come pratica pedagogica. Ricerca-azione per la formazione al Teatro-Scuola*, Pensa MultiMedia, Lecce.
– EISNER E.W. (1979), *The Educational Imagination. On the Design and Evaluation of School Programs*, Macmillan, New York.
– GROTOWSKI J. (2006), *Holiday e Teatro delle fonti*, La casa Usher, Firenze.
– HATTIE J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York and London.
– LA MARCA A. (1999), *Didattica e sviluppo della competenza meta cognitiva. Voler apprendere per imparare a pensare*, Palumbo, Palermo.
– O'NEILL C. (1995), *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*, Heinemann, Portsmouth.
– OLIVA G. (2009), *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*, Editore XY.IT, Novara.
– PENNAC D. (2015), *Una lezione di ignoranza*, Astoria, Milano.
– PIAZZOLI E. (2012), "Engage or Entertain? The Nature of Teacher/Participant Collaboration in Process Drama for Additional Language Teaching", in *Scenario* 2, pp. 28-46.
– RAMPONE S. (2006), *L'inglese nella scuola primaria: spunti pratici*, Maestro, Firenze.
– SCHEWE M. (2011), "Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!", in KÜPPERS A., SCHMIDT T., WALTER M. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*, Braunschweig, pp. 20-31.
– SCHÖN D.A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano.

L'ELF (English as a Lingua Franca) e la didattica per competenze

Roberto Di Scala
ANILS di Massa-Carrara

Abstract
La didattica per competenze sta acquistando sempre più un ruolo di primo piano nella scuola italiana. Per quanto riguarda la didattica dell'inglese, il saggio indaga la possibilità di inserire l'inglese come lingua franca (English as a Lingua Franca: ELF) tra i contenuti delle programmazioni della scuola secondaria di secondo grado. In particolare, l'ELF verrà considerato come una competenza che gli studenti dovrebbero acquisire al termine del quinquennio di studi, investigando i possibili adattamenti degli aspetti teorici relativi all'ELF.

1. Introduzione

Alla luce delle due più recenti riforme che hanno interessato il sistema scolastico italiano, e in particolare la scuola secondaria di secondo grado, l'introduzione della didattica per competenze sta acquistando un ruolo di primo piano nella pratica professionale quotidiana dei docenti, nonostante alcune resistenze di stampo metodologico e, talvolta, ideologico.
Anche la didattica delle lingue è naturalmente interessata da tale cambiamento. Per quanto riguarda la didattica dell'inglese, vogliamo di seguito indagare la possibilità di inserire l'ELF tra i contenuti delle programmazioni della secondaria di secondo grado. In particolare, l'ELF verrà considerato come una vera e propria competenza che gli studenti dovrebbero acquisire al termine del quinquennio di studi. Nel far questo verranno dapprima fornite alcune definizioni terminologiche su ELF e didattica per competenze. Verranno quindi delineati i fondamenti teorici e normativi a sostegno di tale ipotesi di lavoro, partendo dalla definizione di "competenza ELF" fornita dalla letteratura scientifica (Kohn 2014) per arrivare alle definizioni di competenza secondo la normativa scolastica nazionale ed europea e ai possibili, conseguenti adattamenti pratici degli aspetti teorici relativi all'ELF.

2. L'ELF e la didattica dell'inglese.

Sulla scorta di recenti studi (Seidlhofer 2011; Cogo 2015; Vettorel 2014, 2015), si può definire l'ELF l'inglese usato come mezzo di comunicazione flessibile, co-costruito e variabile, realizzato a livello locale in specifici contesti da parlanti di diverse L1, che implica l'adattamento della propria competenza comunicativa alle diverse situazioni comunicative.
All'interno della dimensione scolastica, la prospettiva ELF applicata alla didattica dell'inglese suggerisce di considerare gli alunni come discenti e, al contempo, utenti della lingua (Vettorel 2013). In contesti didattici dove viene applicata la prospettiva ELF ciascun discente-utente ha comportamenti pragmatici differenti che derivano da quelli adottati nelle rispettive L1, oltre che dalle esperienze linguistiche maturate in precedenza (Guido, Seidlhofer 2014). Questo bagaglio esperienziale, valorizzato come fase di apprendimento e di appropriazione della lingua,[1] non esclude l'acquisizione di una varietà nazionale di inglese[2] quale il British English. In quest'ottica, la didattica dell'inglese dovrebbe focalizzarsi sulle strategie d'uso delle risorse linguistiche a disposizione dei discenti-utenti in diverse situazioni comunicative: infatti, il modello pedagogico

1 Laddove la prospettiva ELF non è applicata, questi bagagli esperienziali sono considerati errori da correggere per raggiungere una padronanza linguistica il più vicina possibile esclusivamente al modello del *native speaker*.

2 In letteratura si parla di "English as a Native Language" (ENL) per indicare le varietà di inglese afferenti alla comunità linguistica di un determinato paese. Esempi di ENL sono il British English per il Regno Unito e l'American English per gli Stati Uniti.

dell'insegnamento delle lingue dovrebbe tener conto soprattutto degli obiettivi richiesti dal contesto d'uso (Leung 2005, 2013), favorendo lo sviluppo della capacità di saper riconoscere l'inglese più appropriato in base ai diversi contesti (Ehrenreich 2009), ivi compresi quelli in cui è necessario conformarsi a una determinata varietà di ENL (English as a Native Language) (Vettorel 2014).
Si tratta, in altre parole, di insegnare ai discenti-utenti a sviluppare al meglio la loro competenza comunicativa, ossia l'insieme di conoscenze e abilità che permettono di comunicare in modo efficace usando la lingua nel modo più appropriato alla situazione comunicativa contingente. La competenza comunicativa, che si compone di efficacia (in riferimento ai risultati) e di appropriatezza (in termini di interazione con il contesto sociale) (Schiefelbusch, Pickar 1984; Richkeit, Stronher, Vorwerg 2008), si può anche definire come sensibilità al contesto (Alptekin 2010) o appropriatezza situazionale (Kohn 2015). Essa, inoltre, non è mai disgiunta dalla consapevolezza comunicativa, che i discenti-utenti possono conseguire se vengono debitamente incoraggiati a sviluppare la capacità di usare le risorse linguistiche per fini comunicativi in modo efficace. Per farlo, essi debbono essere aiutati a imparare a pensare criticamente al modo in cui la lingua viene usata per comunicare affinché, attraverso lo sviluppo della consapevolezza linguistica, si arrivi a padroneggiare la consapevolezza comunicativa (Seidlhofer 2015).

3. La competenza ELF

Competenza e consapevolezza comunicative sembrano coesistere all'interno di quella che Kohn (2015) definisce "competenza ELF",[3] la quale coinvolge: atteggiamenti e necessità degli interlocutori; conoscenze linguistico-comunicative degli interlocutori; abilità di interazione e gestione delle strategie comunicative degli interlocutori; intenzione e desiderio di comunicare efficacemente; soddisfazione in merito alla performance comunicativa.
Secondo Kohn (2014), la competenza ELF si articola in cinque dimensioni: consapevolezza; comprensione; produzione; interazione comunicativa strategica; creatività non madrelingua.
Per consapevolezza si intende la consapevolezza delle caratteristiche linguistiche e comunicative dell'ELF e delle condizioni e dei requisiti necessari per una comunicazione efficace.
La comprensione è relativa a questioni di pronuncia, costruzioni sintattiche, lessico, coerenza e coesione poco noti, che porta allo sviluppo di strategie di compensazione e di procedure per risolvere tali problemi. Per quanto riguarda la produzione, si intende un atteggiamento rilassato e funzionale nei confronti della correttezza e maggior attenzione alla fluenza, raggiunte anche attraverso l'arricchimento del repertorio comunicativo. Infine, la creatività non madrelingua riguarda l'uso creativo delle risorse linguistico-comunicative per l'adattamento alla situazione comunicativa.

4. La didattica per competenze

Per competenza si intende comunemente il processo di attivazione di conoscenze, abilità e risorse personali (basate anche sull'esperienza) che, attraverso l'uso attivo e consapevole delle stesse, consente di trovare soluzioni adeguate e pertinenti al contesto operativo (costituito generalmente da attività nuove, significative e impegnative) in modo personale, autonomo e responsabile, traendone al contempo occasione di accrescere la competenza stessa (Da Re 2013; Castoldi 2009, 2013; Guasti 2012, 2013).
Questo concetto è alla base della didattica per competenze, cioè l'insieme di strategie e tecniche didattiche e di organizzazione della classe che consentono agli studenti di costruire il loro sapere in maniera attiva attraverso situazioni di apprendimento basate sull'esperienza e legate a problemi concreti. Dette situazioni sono in grado di suscitare l'interesse degli alunni, di attribuire un senso al loro apprendimento, e di mobilitare le loro risorse personali, soprattutto tramite l'assegnazione di compiti significativi.
Operando sia a livello di singola disciplina sia a livello trasversale, questa metodologia fa sì che gli studenti divengano competenti, ossia autonomi e responsabili nella scelta delle soluzioni più adeguate ai diversi contesti operativi (Da Re 2013; Nicoli 2009).
In quest'ottica si inserisce la distinzione tra "alunno competente" e "alunno diligente". Mentre l'alunno diligente possiede conoscenze e abilità che però fatica a

3 Per Kohn (2014:7) la competenza ELF significa "competence for intercultural ELF communication", alla luce del fatto che "[if] we conceptualize ELF as communication, the pedagogic task will be understood as helping speakers/learners further develop and use their own English for purposes of communication under ELF conditions" (Kohn 2014:1).

usare in contesti non abituali, quello competente possiede capacità di giudizio nell'usare le proprie conoscenze e abilità in modo flessibile per adattarle a contesti non abituali e prendere decisioni adeguate per portare a compimento il compito assegnato.

5. La competenza comunicativa ELF

L'integrazione dei concetti di ELF, competenza e didattica per competenze può essere d'aiuto nell'individuare la competenza comunicativa ELF. Rifacendosi anche a Kohn (2014), essa si può definire come il processo di mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse linguistiche personali che, attraverso lo sviluppo attivo della consapevolezza comunicativa, consente ai discenti-utenti di comunicare in maniera efficace trovando soluzioni d'uso appropriate alla situazione comunicativa contingente in modo personale, autonomo, responsabile e soddisfacente,[4] traendone al contempo occasione per accrescere la competenza stessa.
L'acquisizione della competenza comunicativa ELF è favorita da una didattica per competenze che contribuisce a formare discenti-utenti ELF competenti, ossia provvisti di capacità di giudizio nell'usare le proprie conoscenze e abilità in modo flessibile per adattarle a situazioni comunicative non abituali e prendere decisioni appropriate per una comunicazione efficace.

6. Riferimenti normativi nella legislazione scolastica italiana più recente

Didattica per competenze e ELF sono concetti relativamente "nuovi" per la scuola italiana, e non sono conosciuti da tutti; quando lo sono, la loro applicazione pratica nella didattica è talvolta osteggiata in quanto vengono ritenuti "troppo innovativi". Questo atteggiamento esprime il timore di alcuni docenti di doversi mettere in gioco rinunciando alla tranquillità offerta dalla consolidata routine didattica.
Per quanto riguarda la didattica per competenze, una certa resistenza ad adottarla alberga ancora in alcuni consigli di classe, nonostante esistano precisi riferimenti normativi nella legislazione scolastica italiana.
Il concetto di "competenza" si ritrova infatti nella C.M. 10 novembre 2005, n. 84,[5] che ne fornisce una definizione abbastanza articolata, ed è riproposto, in versione più sintetica e più rispondente alle indicazioni europee, nel D.M. 22 agosto 2007, n. 139[6] e nei documenti accompagnatori del riordino dell'istruzione secondaria di secondo grado del 2010 (la cosiddetta "riforma Gelmini"[7]).

© myICP, 2017

4 "Soddisfacente" in quanto riesce a suscitare l'interesse degli alunni e a fornire una reale motivazione per l'apprendimento della lingua.

5 "La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere a un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti".

6 "'Competenze' indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia". Il D.M. riprende la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18.12.2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* ("competenze chiave").

7 Si tratta dei D.M. 15 luglio 2010, n. 57; D.M. 28 luglio 2010, n. 65; Direttiva Ministeriale 16 gennaio 2012, n. 4; Direttiva Ministeriale 16 gennaio 2012, n. 5, che recepiscono la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23.4.2008 sulla costituzione del Quadro europeo*

A queste definizioni teoriche si accompagnano inoltre indicazioni e raccomandazioni affinché venga adottata una didattica per competenze: esse si ritrovano nei documenti che definiscono il già citato riordino dell'istruzione secondaria di secondo grado[8] e nella più recente Legge 13 luglio 2015, n. 107 (la cosiddetta "Buona Scuola").
Discorso a parte merita l'ELF, concetto al quale la normativa scolastica italiana ha riservato spazi esclusivamente teorici in termini di conoscenze richieste agli insegnanti assunti attraverso gli ultimi due concorsi ordinari a cattedra per l'insegnamento nelle scuole di ogni ordine.
Il programma d'esame di Lingua inglese presente nei decreti relativi ai concorsi[9] contiene infatti un riferimento esplicito all'ELF laddove prevede che i candidati posseggano "conoscenza della cultura dei Paesi di lingua inglese e delle varietà linguistiche dell'inglese (World Englishes, ELF)", unitamente alla "conoscenza della bibliografia essenziale, italiana e straniera, sui singoli punti del programma".
Benché non manchino elementi che rimandano alla possibile applicazione dei concetti base della didattica per competenze alla didattica della lingua,[10] essi restano confinati al piano teorico, nonostante il concorso più recente (D.M. 23 febbraio 2016, n. 95) preveda che i candidati debbano "saper declinare per competenze e in verticale il curricolo della lingua straniera; saper argomentare la congruenza degli elementi costitutivi di una lezione con gli obiettivi e il livello di competenza comunicativa degli studenti; saper sviluppare l'autonomia degli studenti nell'apprendimento delle lingue straniere", conferendo una dimensione più applicativa alla possibile interazione tra ELF e didattica per competenze.
Si ha tuttavia l'impressione che manchino proposte operative strutturate che, al momento, sembrano demandate alla sfera di pertinenza dell'autonomia didattica (e alla preparazione) dei singoli docenti.

7. Proposte operative

Ecco quindi che si potrebbero avanzare delle proposte operative per far sì che la didattica dell'inglese risponda maggiormente ai contesti d'uso reali che gli studenti si troveranno ad affrontare, incentivando così anche il loro interesse e la loro motivazione nei confronti della disciplina.
La prima proposta riguarda la propedeuticità del concetto di ELF alla professione docente attraverso l'inserimento curricolare dello stesso nei corsi universitari pertinenti e nella formazione iniziale dei docenti. L'obiettivo è formare insegnanti consapevoli del concetto di ELF e in grado di applicare una didattica per competenze in prospettiva ELF.
La seconda proposta, di certo più ambiziosa e bisognosa di ulteriori approfondimenti in merito all'effettiva fattibilità, concerne la codifica della competenza comunicativa ELF all'interno delle indicazioni nazionali e delle linee guida per Lingua inglese nell'ordinamento scolastico italiano, con l'obiettivo di legittimare e promuovere una didattica per competenze in prospettiva ELF. Ciò nella consapevolezza che la competenza comunicativa ELF non sostituisce le competenze in campo di apprendimento linguistico attualmente previste dalla normativa, bensì vi si accompagna, integrandole e arricchendole.

8. Conclusioni

Attraverso la presentazione dei concetti chiave alla base della didattica per competenze e di ELF, si è cercato di definire alcune proposte operative per la loro possibile applicazione integrata nella didattica di lingua inglese con l'obiettivo di formare discenti-utenti competenti in grado di scegliere, autonomamente e consapevolmente, la forma di inglese (ELF o ENL) più appropriata alle diverse situazioni comunicative.
Tutto ciò si scontra però, nella realtà quotidiana, con la refrattarietà di alcuni docenti a confrontarsi con pratiche didattiche innovative e distanti dalla rassicurante consuetudine lavorativa, legittimati in ciò anche dalla mancanza di proposte operative strutturate e istituzionalizzate in tal senso.

delle qualifiche per l'apprendimento permanente. La definizione fornita è la seguente: "Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio o nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro Europeo delle Qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".

8 Sono i D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, 88, 89; i D.M. 57/2010, 65/2010, 7 ottobre 2010, n. 211, le Direttive Ministeriali 4/2012 e 5/2012.

9 D.M. 24 settembre 2012, n. 82; D.M. 95/2016.

10 Entrambi i D.M. contengono i seguenti punti: conoscenza dei documenti europei recepiti dall'ordinamento italiano (competenze chiave; Quadro europeo delle qualifiche) e relative definizioni di competenza, capacità e conoscenza; progettazione di interventi formativi in contesti multilingue e multiculturali promuovendo la consapevolezza linguistica e culturale nelle seguenti lingue: inglese, italiano o eventuali altre L1 degli studenti; conoscenza delle politiche linguistiche dell'UE (es: QCER, Quadro comune europeo di riferimento); conoscenza delle indicazioni nazionali e linee guida dei curricoli scolastici italiani.

Bibliografia

– ALPTEKIN C. (2010), "Redefining Multicompetence for Bilingualism and ELF", in *International Journal of Applied Linguistics* 20/1, pp. 95-110.

– CASTOLDI M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.

– CASTOLDI M. (2013), *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.

– COGO A. (2015), "English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and Applications", in COGO A., BOWLES H. (eds.), *International Perspectives on English as a Lingua Franca*, Palgrave Macmillan, London, pp. 1-12.

– DA RE F. (2013), *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*, Pearson, Torino.

– EHRENREICH S. (2009), "English as a Lingua Franca in Multinational Corporations: Exploring Business Communities of Practice", in MAURANEN A., RANTA E. (eds.), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 126-57.

– GUASTI L. (2012), *Didattica per competenze. Orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento.

– GUASTI L. (2013), *Competenze e valutazione metodologica. Indicazioni e applicazioni pratiche per il curricolo*, Erickson, Trento.

– GUIDO M.G., SEIDLHOFER B. (2014), "Introduction. English as a Lingua Franca: Theory and Practice", in GUIDO M.G., SEIDLHOFER B. (eds.), *Perspectives on English as a Lingua Franca*, *Textus* XXVII/1, pp. 7-16.

– KOHN K. (2014), "Teaching Towards ELF Competence in the English Classroom", *Proceedings of the ELF7 conference*, Athens, 4-6 September 2014.

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

– LEUNG C. (2005), "Convivial Communication: Reconceptualizing Communicative Competence", in *International Journal of Applied Linguistics* 15/2, pp. 119-44.

– LEUNG C. (2013), "The 'Social' in English Language Teaching: Abstracted Norms versus Situated Enactments", in *Journal of English as a Lingua Franca* 2/2, pp. 283-313.

– NICOLI D. (2009), "Una scuola delle persone competenti", in MALIZIA G., CICATELLI S. (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando, Roma, pp. 123-40.

– RICKHEIT G., STRONHER H., VORWERG C. (2008), "The Concept of Communicative Competence", in RICKHEIT G., STRONHER H. (eds.), *Handbook of Communicative Competence*, de Gruyter, Berlin, pp. 15-62.

– SCHIEFELBUSCH R.L., PICKAR J. (eds.) (1984), *The Acquisition of Communicative Competence*, University Park Press, Baltimore, MD.

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

– SEIDLHOFER B. (2015), "ELF-informed Pedagogy: From Code-fixation Towards Communicative Awareness", in VETTOREL P. (ed.), *New Frontiers in Teaching and Learning English*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 19-30.

– VETTOREL P. (2013), "ELF in International School Exchanges: Stepping into the Role of ELF Users", in *Journal of English as a Lingua Franca* 2/1, pp. 147-73.

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

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

La formazione nella "Buona Scuola"

Stefania Chiari
ANILS Firenze

Abstract
Con la legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 1, comma 121°-125° la formazione in servizio del docente a tempo indeterminato diventa obbligatoria, permanente e strutturale. Nasce la Carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione del docente di ruolo delle scuole di ogni ordine e grado, con la quale finanziare l'acquisto di materiale, e l'iscrizione a corsi. La scelta dei corsi tra enti accreditati e qualificati è veramente ampia: ogni docente potrà arricchire il proprio curriculum e ampliare le sue conoscenze.

1. Introduzione

La lunga storia della formazione dei docenti comincia nel 1974, con il D.P.R. 31 maggio 1974, n. 419 che configura l'aggiornamento come un diritto-dovere del personale docente, direttivo e ispettivo della scuola. Oggi, con la legge 107/2015, nei commi? 121°-125° la formazione in servizio dei docenti a tempo indeterminato diviene: obbligatoria, permanente, strutturale. Di detta formazione si occupano: le istituzioni scolastiche, il MIUR, il singolo docente.
La formazione del singolo docente di ruolo delle scuole di ogni ordine e grado è regolata dall'emissione di una carta elettronica per l'aggiornamento e la formazione, da utilizzare per acquisti o iniziative di carattere culturale. Ha un valore di 500 euro, la somma non costituisce retribuzione accessoria e non è soggetta a tassazione.
Con essa è possibile: l'acquisto di libri e di testi, anche in formato digitale, di pubblicazioni e di riviste comunque utili all'aggiornamento professionale; di hardware e software; l'iscrizione a corsi per attività di aggiornamento e di qualificazione delle competenze professionali, svolti da enti accreditati presso il MIUR, a corsi di laurea, di laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, a corsi *post lauream* o a master universitari inerenti al profilo professionale; a ciò si aggiungono le iniziative culturali: la visione di rappresentazioni teatrali e cinematografiche, l'ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo, oppure semplicemente ogni altra attività coerente con il piano nazionale di formazione e il piano triennale dell'offerta formativa della scuola.

> la legge 107/2015 definisce la formazione in servizio dei docenti obbligatoria, permanente, strutturale.

2. La formazione nella "Buona Scuola"

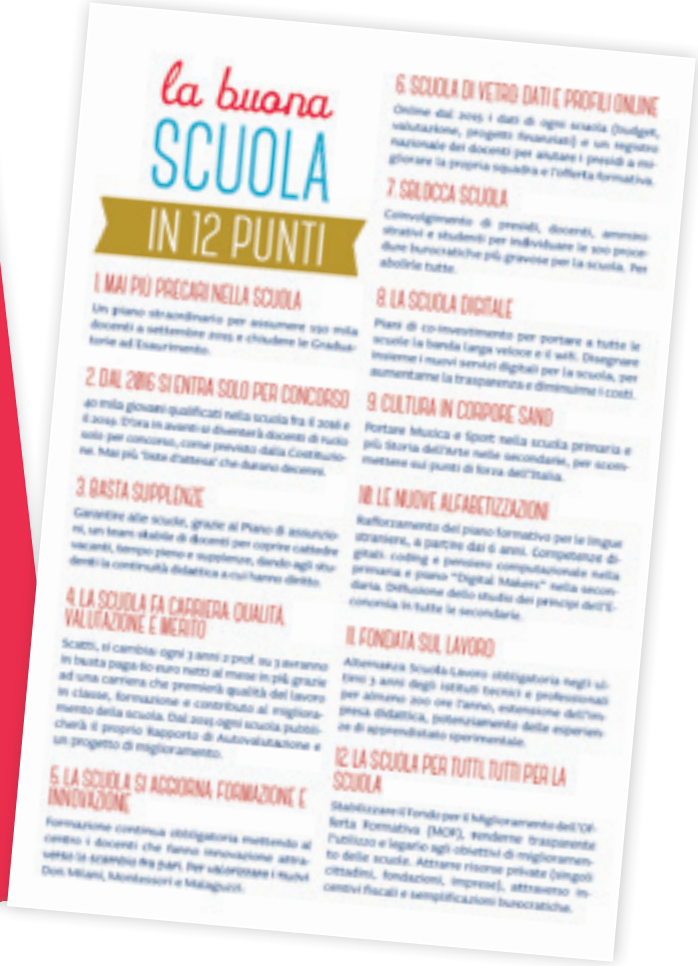
2.1. Acquisti di libri e materiale per la didattica e la formazione

Si possono comprare libri, anche in formato digitale, pubblicazioni e riviste comunque utili all'aggiornamento professionale. La spesa deve essere comprovata preferibilmente con fattura nominativa (lo scontrino non riporta indicazioni dell'acquirente). Il materiale acquistato può essere di cultura generale, o attinente alla disciplina insegnata, visto che la legge 107/2015 (art. 1, comma 7°), riconosce la formazione professionale del docente nel quadro degli obiettivi formativi non riconducibili a una sola e specifica professionalità. È possibile acquistare personal computer, computer portatili, notebook, computer palmari, tablet che rientrano nella categoria degli strumenti informatici che sostengono

la formazione continua dei docenti. Non sono acquistabili singole parti come toner e/o cartucce, stampanti, pennette USB, videocamere, e infine non è contemplato l'acquisto di smartphone. Ci sono significative eccezioni: una stampante 3D, se acquistata da un docente di informatica; uno strumento musicale, se acquistato da un insegnante di musica e se strettamente correlato alle iniziative individuate nell'ambito del piano triennale dell'offerta formativa e del piano nazionale di formazione di cui all'art. 1 comma 121° della legge 107/2015. In questo caso infatti l'acquisto dello strumento è finalizzato a migliorare le competenze specifiche del docente in relazione all'indirizzo della scuola, e rientra pertanto nelle finalità formative previste dalla norma. Anche i software devono essere legati alle specifiche esigenze formative di un docente, come ad esempio programmi che permettono di consultare enciclopedie, vocabolari, repertori culturali, di progettare modelli matematici, di realizzare disegni tecnici, programmi di videoscrittura e di calcolo (strumenti di *office automation*). Non si possono coprire le spese relative a servizi di ADSL o Pay TV, o al canone RAI.

2.2. Iscrizione a corsi

Il docente può finanziare con il bonus i corsi erogati da enti accreditati, corsi on line, se svolti da università, consorzi universitari e interuniversitari, INDIRE, istituti pubblici di ricerca o altri enti accreditati dal MIUR, così come previsto dall'art. 1 comma 2° della Direttiva MIUR 1° dicembre 2003, n. 90. Si possono anche finanziare le iscrizioni a corsi di laurea, di laurea magistrale, specialistica o a ciclo unico, inerenti al profilo professionale, a corsi *post lauream* o a master universitari inerenti al profilo professionale. Attenzione è dedicata anche alle lingue straniere: il docente può frequentare un corso di lingua, purché esso venga erogato da uno dei soggetti di per sé qualificati per la formazione nella scuola, ovvero dagli "Enti culturali rappresentanti i Paesi membri dell'Unione Europea, le cui lingue siano incluse nei curricoli scolastici italiani", ai sensi della Direttiva MIUR 90/2003, art. 1, comma 2°.
È possibile finanziare l'esame di certificazione di una lingua straniera, purché l'esame sia promosso da uno degli enti certificatori delle competenze in lingua straniera del personale scolastico.
Il docente di educazione fisica non può utilizzare il bonus di 500 euro per pagare la quota associativa di associazioni sportive per corsi inerenti attività sportive federali, ma può finanziare i corsi inerenti



attività sportive federali che sono finalizzati alla formazione e all'aggiornamento delle professionalità del docente.
Il docente può iscriversi a ogni corso coerente "con le attività individuate nell'ambito del piano triennale dell'offerta formativa delle scuole e del Piano nazionale di formazione" (legge 107/2015, art. 1, comma 121°), in quanto "Le istituzioni scolastiche singole o in rete e/o in consorzio possono [...] proporsi come Soggetti che offrono formazione sulla base di specifiche competenze e di adeguate Infrastrutture" (Direttiva MIUR 90/2003, art. 1, comma 3°); oppure è possibile partecipare a corsi esterni al piano di formazione della propria scuola e contribuire al miglioramento della propria scuola impiegando i 500 euro per la sperimentazione didattica.

2.3. Eventi culturali

Con lo stesso spirito di trasversalità dei libri cartacei e non, il docente può finanziare con i 500 euro la partecipazione a rappresentazioni cinematografiche, l'ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo, che non devono essere necessariamente attinenti alla disciplina insegnata. Invece non si possono finanziare le spese accessorie (per esempio l'acquisto di titoli di viaggio) per la partecipazione a eventi o per viaggi culturali.

3. Quali corsi scegliere

I docenti possono scegliere tra diversi enti erogatori corsi: università, consorzi parauniversitari, enti accreditati, enti qualificati.
Le università offrono corsi di perfezionamento e percorsi abilitanti, i consorzi parauniversitari offrono corsi dedicati a ogni materia e classe di concorso; in caso di corsi erogati da enti universitari e parauniversitari è previsto il superamento di un esame di profitto e conseguente acquisizione di CFU (Crediti formativi universitari).
Gli enti accreditati e qualificati operano per ambiti d'interesse:

- ambiente e salute;
- didattica e metodologie;
- diritti fondamentali, legalità e cittadinanza;
- discipline artistiche;
- discipline giuridiche, economiche, aziendali;
- handicap e svantaggio;
- informatica, TIC, multimedialità;
- intercultura;
- lingua italiana;
- linguistico classico;

- linguistico moderno;
- normativa, organizzazione e gestione della scuola;
- orientamento;
- religioni;
- scienze logico-matematiche;
- scienze motorie;
- scienze sperimentali;
- scienze umane e sociali;
- tecnica e tecnologie.

4. Perché aggiornarsi?

La domanda sembrerebbe scontata: perché il diritto è adesso anche un dovere dell'insegnante, è la possibilità di arricchire costantemente il proprio curriculum.
La "Buona Scuola" infatti prevede:

4.1. Chiamata diretta da parte dei dirigenti scolastici

Secondo la Legge 107/2015 comma 80°:

Il dirigente scolastico formula la proposta di incarico in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa. L'incarico ha durata triennale ed è rinnovato purché in coerenza con il piano dell'offerta formativa. Sono valorizzati il curriculum, le esperienze e le competenze professionali e possono essere svolti colloqui. La trasparenza e la pubblicità dei criteri adottati, degli incarichi conferiti e dei curricula dei docenti sono assicurate attraverso la pubblicazione nel sito internet dell'istituzione scolastica.

> il docente può finanziare con i 500 euro la partecipazione a rappresentazioni cinematografiche, l'ingresso a musei, mostre ed eventi culturali e spettacoli dal vivo

Un curriculum ricco e articolato potrebbe essere un buon biglietto di presentazione, che denota volontà di miglioramento e abnegazione al lavoro.

4.2. Utilizzo su classe di concorso affine

Secondo la Legge 107/2015 comma 79°:

A decorrere dall'anno scolastico 2016-2017, per la copertura dei posti dell'istituzione scolastica, il dirigente scolastico propone gli incarichi ai docenti di ruolo assegnati all'ambito territoriale di riferimento, prioritariamente sui posti comuni e di sostegno, vacanti e disponibili, al fine di garantire il regolare avvio delle lezioni, anche tenendo conto delle candidature presentate dai docenti medesimi e della precedenza nell'assegnazione della sede ai sensi degli articoli 21 e 33, comma 6°, della legge 5 febbraio 1992, n. 104.
Il dirigente scolastico può utilizzare i docenti in classi di concorso diverse da quelle per le quali sono abilitati, purché posseggano titoli di studio validi per l'insegnamento della disciplina e percorsi formativi e competenze professionali coerenti con gli insegnamenti da impartire e purché non siano disponibili nell'ambito territoriale docenti abilitati in quelle classi di concorso.

Questo spinge il docente a:
- mantenere un alto livello di conoscenza in tutte le materie/discipline afferenti ai suoi titoli e non solo a quelle di abilitazione;
- prendere più abilitazioni, previo possesso dei titoli di accesso.

Il viaggio nella nuova formazione dei docenti è appena iniziato.

Sitografia

I nominativi degli enti accreditati e qualificati sono consultabili, suddivisi per campi di intesse e regione, ai link seguenti:

– http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/documenti/qualificati/enti_qualificati_nome.htm
– http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/documenti/accreditati/elenco/nome/enti_accreditati.htm

Oppure scaricabili in ordine alfabetico:

– http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_pers_scolastico/enti_accreditati.shtml
– http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/accreditamento.shtml
– http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/documenti/qualificati/enti_qualificati_nome.htm
– http://archivio.pubblica.istruzione.it/docenti/documenti/accreditati/elenco/nome/enti_accreditati.htm
– http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_pers_scolastico/enti_accreditati.shtml
– http://www.orizzontescuola.it/news/bonus-500-euro-autoformazione-anteprima-decreto-e-istruzioni-luso-anche-docenti-neoimmessi
– http://www.orizzontescuola.it/news/bonus-500-euro-faq-cosa-si-pu-acquistare-no-smartphone-s-tablet-s-corsi-formazione-organizzati
– http://www.orizzontescuola.it/news/500-euro-autoformazione-docenti-chiedono-chiarimenti-hardware-e-software-poter-acquistare
– http://www.repubblica.it/scuola/2015/11/17/news/ecco_cosa_si_potra_acquistare_con_la_card_dell_insegnante-127579683/?refresh_ce
– http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_pers_scolastico/enti_accreditati.shtml
– http://it.blastingnews.com/lavoro/2015/11/scuola-bonus-500-euro-ai-docenti-ecco-i-chiarimenti-del-miur-su-come-spenderli-00656851.html
– http://www.orizzontescuola.it/news/bonus-500-euro-decidere-come-spenderlo-insegnanti-non-presidi
– http://www.orizzontescuola.it/news/bonus-500-euro-faq-cosa-si-pu-acquistare-no-smartphone-s-tablet-s-corsi-formazione-organizzati

La dispersione scolastica degli alunni stranieri, possibili approcci. Il caso degli studenti cinesi

Marta Badini, Sara Ferrari

Abstract

Il saggio propone una riflessione su possibili strumenti di intervento a favore dell'integrazione linguistica e culturale di allievi stranieri nella scuola italiana. La riflessione parte da un'esperienza di stage in una scuola secondaria di primo grado fatta da Marta Badini, supportata da Sara Ferrari nel ruolo di tutor.

1. Introduzione

Negli ultimi decenni molte nazioni hanno sviluppato programmi volti all'innalzamento dell'obbligo scolastico. L'istruzione prolungata dei cittadini viene infatti considerata fondamentale per la crescita e il progresso di ogni società. Questo trend positivo vede anche l'Italia impegnata in percorsi di promozione alla frequenza scolastica e di contrasto alla dispersione. Ciò nonostante, il nostro paese soffre tuttora di questo fenomeno, che mostra valori superiore alla media europea.

Sebbene infatti i dati ISTAT relativi al 2012 indichino che i giovani dai 18 ai 24 anni che hanno abbandonano prematuramente gli studi o altri tipi di formazione in Italia sono scesi a 758 mila (29 mila in meno rispetto al 2011), nella fascia di età considerata, l'incidenza dei giovani in possesso della sola licenza media e non più in formazione è pari al 17,6% (18,2% nel 2011) contro una media UE del 12,8% (13,5% nel 2011). Nella graduatoria dei 27 paesi dell'Unione Europea, infatti, l'Italia occupa la quartultima posizione, subito dopo il Portogallo.

Cerchiamo quindi di delineare possibili strategie per arginare il fenomeno, che vede troppi ragazzi abbandonare gli studi non appena superano l'età della scuola dell'obbligo, focalizzando l'attenzione sull'elevata incidenza della dispersione scolastica dei giovani stranieri, collegata spesso al maggiore ritardo scolastico rispetto agli studenti italiani e all'elevata percentuale di bocciature.

Questo fenomeno non è ascrivibile solo alle difficoltà linguistiche o alle differenze culturali ma riguarda anche altri fattori: per esempio, alcuni alunni stranieri non vengono ammessi alla classe successiva perché non hanno frequentato il numero minimo di giorni scolastici previsti dalla normativa. Talvolta, infatti, gli studenti tornano per alcuni mesi al paese d'origine o, pur rimanendo in Italia, non frequentano la scuola per lunghi periodi.

Gli alunni stranieri che sono a maggior rischio di abbandono provengono da paesi asiatici (Taiwan 6,9%, Georgia 5,6%, Repubblica Popolare Cinese 5,2% e Tailandia 4,9%); è alta, tuttavia, anche la percentuale di alunni a rischio di abbandono originari dell'Eritrea (6,3%) e del Guatemala (4,9%) (MIUR 2015).

2. Il ruolo della scuola nel contrasto alla dispersione scolastica

Combattere questo fenomeno è un'ardua impresa, da parte delle famiglie e soprattutto degli insegnanti, ai quali viene attribuita grande responsabilità. A loro sta il compito di motivare i ragazzi, di capirli, di aiutarli a scegliere la strada giusta per il loro futuro, di far amare i libri ed apprezzare la scuola sin dalle prime classi in cui vengono inseriti. Tutto ciò è difficile con gli studenti stranieri, ma possibile in seguito a una profonda conoscenza degli alunni. Non sempre però lo studente "si apre" e concede all'insegnante di sapere qualcosa della propria vita, soprattutto nel caso di ragazzi che parlano lingue non neolatine o con codici linguistici e fonetici molto distanti dall'italiano: il loro percorso di apprendimento è più ripido e tortuoso rispetto a quello di stranieri

con madrelingua più vicina all'italiano. Bisogna capire la cultura dei ragazzi, il sistema-scuola del loro paese, il modo in cui instaurano relazioni con i docenti e con i compagni, informarsi sulla loro biografia e arrivare in classe "preparati" sul loro modo di vivere e di studiare. A quel punto si potranno mettere in atto strategie per accompagnare i ragazzi lungo il percorso scolastico e di vita.

3. Io parlo con Liang ma Liang non parla con me[1]

L'idea di questo saggio è nata durante lo stage che ho svolto in una scuola secondaria di primo grado. Il progetto prevedeva un laboratorio di italiano L2 per studenti non italofoni, residenti in Italia da diversi anni oppure neoarrivati. Durante alcune ore stabilite dal progetto alfabetizzazione dell'istituto, ho portato gli studenti, singolarmente o in piccoli gruppi, fuori dalla classe e ho seguito circa una decina di alunni. Il lavoro verteva su specifici moduli o argomenti indicatimi dai docenti, e nel complesso i ragazzi hanno usufruito di queste ore "dedicate" a loro mostrando miglioramenti nella competenza comunicativa. Ho scritto "nel complesso", perché purtroppo con un ragazzo di origine cinese – che chiamerò Liang – svolgere questo laboratorio è stato davvero difficile.
Il primo giorno in cui incontro Liang mi trovo davanti un bambino che apparentemente non comprende ciò che gli dico, e di conseguenza non mi risponde. Quando però, adottando il *total physical response*, gli do dei semplici comandi come "prendi il quaderno", esegue quanto richiesto. Quando gli chiedo di scrivere alcune parole, lui le scrive. Dopo un paio di lezioni in cui questo ragazzino cinese non mi parla, ma esegue quasi tutte le consegne più semplici, un dubbio mi sorge. Liang capisce tutto ciò che gli dico? Se sì, perché non mi parla?
A rispondere alle mie domande ci pensano le docenti che si occupano di intercultura che hanno già lavorato con Liang per più di un anno, e che hanno steso un fascicolo personale.
La situazione è questa:

- Liang è in Italia da un anno e mezzo;
- ha vissuto i primi 11 anni della sua vita in Cina, cresciuto da una zia, anche se è venuto in Italia per due brevi periodi nell'infanzia;
- un giorno Liang viene "spedito" in Italia, dove conosce quasi per la prima volta i suoi genitori e sua sorella maggiore;
- Liang scopre che da quel momento in avanti l'Italia sarà il suo nuovo paese e che quei tre sconosciuti saranno la sua "nuova famiglia" invece della zia dalla quale desidera tornare;
- il bambino è molto chiuso: parla con difficoltà con la sorella e con il padre che per lui sono sconosciuti;
- ha frequentato la scuola cinese per quattro anni dove ha conseguito un buon livello in matematica e ha un punteggio adeguato in lingua cinese e storia (per la quale è prevista solo la memorizzazione).

> gli alunni stranieri che sono a maggior rischio di abbandono provengono da paesi asiatici

Dopo queste informazioni sulla vita di Liang, inizio a farmi un quadro più completo del suo background. Mi trovo di fronte un bambino che vuole solo tornare in Cina da sua zia e che non è motivato a imparare la lingua italiana, perché non gli serve... tanto tornerà in Cina. Dopo aver chiesto consigli alle insegnanti, provo a mettere in atto alcune strategie che potrebbero mettere Liang più a suo agio, e che potrebbero invogliarlo a parlare con me e con i compagni. Procedo con il *task-based language learning* (Ingrassia 2014:379):

> Quello che caratterizza e costituisce la peculiarità di questo metodo rispetto a tutti gli altri che fanno riferimento all'approccio comunicativo è proprio il ruolo centrale assegnato al *task*. In questo metodo, la lingua viene insegnata e appresa attraverso lo svolgimento di attività elaborate appositamente dall'insegnante per permettere agli studenti di esercitare il più possibile le proprie capacità.

Tra le varie opzioni, provo anche l'approccio ludico. Per esempio, date alcune sillabe, Liang e una compagna devono fare una gara: chi trova e scrive più parole con le sillabe indicate, vince. Liang sembra contento, dopo qualche minuto di esitazione partecipa al gioco e finisce per primo. Allora sento una voce esclamare "finito!". Incredula, sorpresa e soprattutto contenta, mi rendo conto che Liang ha parlato. Ha

1 Questo paragrafo e il successivo riportano il "diario di bordo" stilato da Marta Badini durante e dopo uno stage di 200 ore presso la scuola secondaria di primo grado Lana di Brescia, stage durante il quale è stata seguita nel ruolo di tutor da Sara Ferrari.

parlato senza essere interpellato. Mi sento soddisfatta, sicura di me, e son certa di aver raggiunto un traguardo importante.
Nelle lezioni successive, nonostante le attività mirate e la proposta di altri giochi da parte mia, Liang riprende il suo silenzio. Addirittura, col passare delle settimane, talvolta si rifiuta di lavorare. Ormai Liang sa che io so che lui capisce. È una sfida? È il suo modo di farmi capire che lui fa quello che vuole? È una richiesta d'attenzione?
A questo punto però il mio stage finisce e a ricoprire il mio incarico arrivano altre persone, e non ho quindi modo di rispondere alle domande che mi sono fatta. Durante tutto il periodo ho redatto un registro in cui ho annotato informazioni sugli studenti, i loro livelli di partenza, le attività svolte e i risultati riscontrati. Ho inoltre aggiunto delle considerazioni finali e dei suggerimenti, in modo da poter consegnare a chi mi ha sostituito informazioni utili per proseguire il percorso con questi ragazzi.
Purtroppo, a differenza di altri alunni, non posso essere totalmente soddisfatta dei risultati ottenuti con Liang. Ho deciso allora di approfondire quanto studiato finora sulla scuola cinese e sulla didattica dell'italiano L2 a studenti sinofoni: se non servirà a Liang, potrà essere utile ad altri studenti cinesi con i quali io o altri insegnanti potremmo lavorare.

4. Approfondimenti sulla scuola e la cultura cinese

L'ipotesi con cui inizio la mia ricerca è che più informazioni scoprirò sulla scuola cinese, più avrò possibilità di capire tutti gli studenti come Liang e le loro famiglie.
In primo luogo ho trovato rilevante che nella scuola cinese sia ancora viva l'influenza proveniente dalla tradizione confuciana. Si tratta di un sistema antichissimo, che per secoli è stato alla base della società cinese. Prende il nome dal filosofo Confucio (551 A.C.-479 A.C.), che giudicava la sua società piena di difetti e i suoi contemporanei senza moralità. Confucio quindi operò per diffondere virtù e principi morali. Egli chiamava questa virtù con il nome *ren*:[2] una parola cinese che significa "umanità" e "benevolenza"; indica un atteggiamento di disponibilità verso gli altri che ci fa sentire tutti simili, proprio in quanto uomini.
Grazie all'influenza di questa filosofia, oggi in Cina insegnare consiste nel consolidare e mantenere vivo l'orgoglio di appartenenza alla propria nazione; ogni materia diventa una disciplina vera e propria che fa parte di un globale sistema di insegnamento, volto a trasmettere l'importanza di "cinque amori": patria, popolo, lavoro, scienza e socialismo.
Lettura, memorizzazione e ripetizione di una certa quantità di materiale sono le attività previste per l'apprendimento, con lo scopo di acquisire una padronanza più ampia di un argomento o di una disciplina.
Lo studente cinese perciò emula gli insegnanti e i testi, tramite l'esercizio costante e molta attenzione ai particolari: da qui deriva probabilmente lo stereotipo degli studenti cinesi che studiano solo con la memorizzazione meccanica dei testi. Si tratta perciò di un metodo d'insegnamento prevalentemente deduttivo.
Un'ultima considerazione è a proposito del sistema linguistico: lo studente cinese è cresciuto studiando e conoscendo una lingua isolante e strutturata con ideogrammi. Le difficoltà tecniche principali nell'affrontare l'apprendimento dell'italiano saranno quindi gli aspetti fonologici, la scrittura, gli aspetti morfologici e la sintassi.

2 Dall'Enciclopedia Treccani http://www.treccani.it/enciclopedia/confucio_(Dizionario-di-filosofia)/.

Insegnare italiano a studenti cinesi

LŒSCHER EDITORE

Bonacci editore

www.loescher.it

www.bonaccieditore.it

5. Lo studente sinofono nella scuola italiana

Alla luce di tutto ciò, lo studente sinofono nella scuola italiana si trova a dover cambiare le proprie abitudini cognitive: queste dipendono fortemente dalla cultura, perciò lo studente Liang dovrebbe non solo immergersi il più possibile nella cultura italiana, ma anche in un certo senso "studiarla". Avvicinarsi a una cultura, "studiare" oltre che sperimentare la cultura italiana, potrebbe essere il primo passo verso l'apprendimento della lingua. O meglio, potrebbe trattarsi di due percorsi paralleli che conducono a uno stesso obiettivo: imparare a vivere una cultura nuova e apprendere una lingua straniera.
De Marco e Mascherpa (2011:47-48) propongono un modo per accorciare le distanze culturali e per guidare lo studente cinese attraverso approcci metodologici differenti:

partire dalle sue abitudini per cercare di abbreviare i tempi di inserimento, evitare l'uso inadeguato del lessico appreso in situazioni non contestualizzate, privilegiare argomenti linguistici che siano più familiari come la struttura tema/commento e l'aspetto verbale. D'altra parte è stato già osservato come le attività didattiche che hanno raggiunto migliori risultati siano quelle che prevedono un lavoro individuale basato sull'osservazione, l'applicazione di una regola, la memorizzazione, la regolarità e la trasparenza del compito. Un modello operativo proposto dalla D'Annunzio (2009) prevede 4 fasi: l'osservazione, in cui lo studente si concentra su alcune strutture linguistiche; la pratica limitata, esercitazioni guidate sul riconoscimento delle strutture linguistiche precedentemente osservate, con compiti di memorizzazione meccanica o di fissazione delle strutture; l'analisi e la pratica più complessa, in cui si chiedono agli studenti brevi produzioni strutturate, guidate; la produzione creativa, in cui il compito è più complesso, si tratta infatti di produzioni libere da parte degli studenti.

6. Conclusioni

La ricerca per l'insegnamento dell'italiano L2 è in continua evoluzione e, nonostante i risultati già raggiunti, ci sono ancora tanti aspetti da sviluppare. Una delle questioni più spinose è la disponibilità di docenti preparati e informati, quindi pronti per affrontare le difficoltà che giungono con l'arrivo di studenti non italofoni. È infatti diffusa l'opinione che per insegnare una lingua sia sufficiente essere madrelingua mentre, in realtà, la conoscenza glottodidattica e interculturale sono imprescindibili per affrontare con professionalità questo compito. Ci auguriamo che con l'attivazione della nuova classe di concorso A23 vengano immessi in ruolo insegnanti esperti in grado di attivare percorsi strutturati e flessibili di italiano per stranieri non solo nelle scuole secondarie, ma anche nelle primarie. Al momento le scuole che in Italia devono far fronte a un'adeguata accoglienza e alfabetizzazione di alunni neoarrivati o con cittadinanza non italiana ma residenti da qualche anno in Italia sono la quasi totalità, soprattutto nel nord e in misura decrescente nel centro, nel sud e nelle isole.
Vista la scarsità di risorse in organico e di personale specializzato, i dirigenti attivano laboratori di italiano L2 con ore residue di qualche insegnante, oppure grazie all'intervento di stagisti o volontari. Raramente docenti di lettere o di lingua straniera vengono distaccati per dedicar qualche ora a tali progetti ma, in generale, questi ragazzi vengono seguiti in piccoli gruppi per poche ore settimanali da persone diverse durante l'arco dell'anno scolastico.
Questa continua alternanza di figure di riferimento rende il percorso ancora più difficile e frammentario mentre i ragazzi, che stanno vivendo una difficile esperienza della loro vita spesso traumatica, avrebbero bisogno di persone stabili, che li sappiano accompagnare in questa delicata fase verso la conoscenza del loro nuovo paese e lo sviluppo di abilità e competenze atte a stimolarne la crescita e l'inclusione. Tutto il corpo docenti dovrebbe quindi farsi carico di promuovere l'apprendimento della lingua della quotidianità e della lingua dello studio dei cittadini non italofoni: il primo obiettivo di ogni disciplina è infatti comunque lo sviluppo della competenza comunicativa in italiano, che va quindi affrontato grazie anche ad attività che integrino al contenuto disciplinare la lingua italiana.

Bibliografia

– D'ANNUNZIO B. (2009), *Lo studente di origine cinese*, Guerra Edizioni, Perugia.
– DE MARCO A., MASCHERPA E., (2011), "Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il Focus on Form", in *Italiano LinguaDue* 2, pp. 38-54.
– MIUR (2015) "Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano", *Servizio statistico* MIUR, Ottobre 2015, http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf (ultimo accesso: 30.01.2017)
– INGRASSIA M., (2014), "La didattica del task in un corso di italiano L2 per studenti sinofoni" in *Italiano LinguaDue* 2, pp. 379-399.

Schnupperstunde Deutsch

Vania Basso, Jenny Cappellin[1]

Abstract

L'attività di promozione della lingua tedesca nelle scuole primarie dei comuni della zona di Castelfranco Veneto (TV) nasce nel 2008 per iniziativa di alcuni insegnanti volontari desiderosi di suscitare curiosità e interesse per lo studio del tedesco. L'esempio didattico che viene qui riportato si riferisce all'Istituto comprensivo di Piombino Dese (PD). Si tratta di un mini-laboratorio condotto secondo i moderni orientamenti dell'imparare attraverso il fare (*Handlungsorientierung*) con l'ausilio di materiale coinvolgente fornito dal Goethe-Institut.

1. Erste Kontakte, Vorbereitungen

Das Projekt *Laboratorio di promozione della lingua tedesca* (Laboratorium zur Werbung für die deutsche Sprache) wurde Anfang des Schuljahres 2013-2014 entwickelt und in der Grundschule von Piombino Dese durchgeführt. Zuerst wurde der Vorschlag in schriftlicher Form im Schulsekretariat abgegeben und in einem zweiten Schritt persönlich mit der Schulleiterin besprochen. Dabei wurden Ziele, Aktivitäten und Materialien vorgestellt. Die Möglichkeit, die Kinder durch eine (wenn auch knappe) spielerisch gestaltete Unterrichtsstunde an eine Fremdsprache anzunähern, hat die Schulleitung mit Begeisterung angenommen.

Seit diesem Zeitpunkt werden einmal im Schuljahr Schnupperstunden Deutsch in der Grundschule angeboten. Normalerweise trifft der Lehrer[2] mit den zuständigen Klassenlehrern organisatorische Absprachen und das Laboratorium wird gemeinsam zeitlich geplant und koordiniert. Die Schnupperstunden wenden sich an Schüler im 5. Jahr der Grundschule und werden dementsprechend für diese Klassenstufe organisiert. Das Laboratorium ist eine gute Gelegenheit, um für das Fach Deutsch in der *Scuola Media* zu werben. Schüler und Eltern sind nämlich oft unsicher, welche zweite Fremdsprache sie an der

1 Vania Basso si è occupata dei paragrafi *Erste Kontakte, Vorbereitungen, Materialien, Mit der Sprache spielen: Der Spaß geht weiter, Kinderreim* e *Kreuzworträtsel*. Jenny Cappellin ha sviluppato i paragrafi *Einleitung der Aktivität, Motivation und Aufwärmung. Los geht's!, Erste Wörter auf Deutsch, Ende der Schnupperstunde* e *Schlussbemerkungen*.

2 Wenn von Schülern und Lehrern gesprochen wird, sind natürlich auch –innen gemeint.

weiterführenden Schule wählen sollen. Englisch kommt als erste Fremdsprache nicht in Frage, aber was kommt als zweite? Deutsch ist neben Spanisch und Französisch eine gute Option.

2. Materialien

Unterstützt wird das Projekt vom Goethe-Institut Triest, das den Lehrern nützliche Unterrichtsmaterialien für die Kinder kostenlos zur Verfügung stellt. Neben bunten Plakaten, Anstecknadeln und witzigen Kreuzworträtseln ist das Werbedossier *Il Tedesco non passa inosservato* sehr interessant. Es nennt viele Gründe, die für das Erlernen von Deutsch sprechen. Deutsch wird hier als Sprache der Wirtschaft, Sprache der Arbeitswelt, Sprache des Tourismus und Sprache des Wissens vorgestellt. Beachtenswert ist auch das Heft „Steig ein!“, eine nützliche Materialsammlung für Lehrer, die sich in der Grundschule damit beschäftigen, für die deutsche Sprache zu werben. Das Heft enthält ein reiches Angebot an Materialien, Themen, spielerischen Aktivitäten und didaktischen Anregungen. Seine Lieder und Arbeitsblätter werden auch in unseren Schnupperstunden eingesetzt.

3. Einleitung der Aktivität

Die Aktivitäten die angedacht sind, entwickeln sich in der Zeit von einer Stunde im Klassenraum der Schüler. Alle Materialien, die während der Schnupperstunde verwendet werden, richten sich an Lernende, die keine Vorkenntnisse haben und die bis zu diesem Moment auch noch keinen direkten Kontakt zur deutschen Sprache hatten. Alle machen mit Begeisterung und ohne Schwierigkeiten mit. Die Leitsprache der Stunde ist neben Italienisch Deutsch: Die Lehrkraft gibt Hinweise zunächst auf Deutsch und dann auf Italienisch, so soll die Neugier der Schüler geweckt werden, ohne sie dadurch zu entmutigen. Die Einleitungsphase beginnt mit einer ganz einfachen Vorstellung der Lehrer: Er sagt seinen Namen, seinen Wohnort und seinen Beruf. Die Schüler sollen dann erraten, was er gesagt hat und das gelingt ihnen normalerweise sehr gut. Je nach der Stimmung in der Klasse kann er auch weitere Informationen über sich selbst hinzufügen, in der Regel sind die Kinder in dem Alter immer sehr neugierig. Im zweiten Schritt erklärt er, diesmal aber auf Italienisch weil es sonst zu kompliziert und die Zeit zu gering ist, was für die Stunde vorgesehen ist, so dass ihnen der Lernprozess bewusst ist.

4. Motivation und Aufwärmung. Los geht’s!

Der Lehrer zeichnet einen großen Wortigel mit dem Wort Deutsch drin an die Tafel. Die Klasse wird gefragt, woran sie denkt, wenn sie das Wort Deutsch oder auch Deutschland hört. Normalerweise sind Wörter aus dem historischen und automobilistischen Feld die beliebtesten. Aber manchmal verblüffen die Schüler die Lehrkraft, indem sie auch sehr schwierige Begriffe nennen,

die aus dem Bereich der Geographie oder der Musik stammen. Der Lehrer hilft mit den Igel- Assoziationen, indem er die Kinder nach alltäglichen Dingen fragt, wie z.B. danach, welchen Jogurt sie kennen, oder welche Bleistiftsmarke sie in ihrem Etui haben. So kann man ihnen zeigen, dass die deutsche Kultur zu ihrer Routine gehört, auch wenn sie das gewöhnlich nicht bemerken. In dieser Phase möchten die Lernenden auch viel von ihren eigenen Erfahrungen mit Deutschen erzählen, aber man muss immer die Zeit im Auge behalten und daher versuchen, ihre Begeisterung ein bisschen einzudämmen.

5. Erste Wörter auf Deutsch

Im nächsten Schritt lernen die Schüler, wie man sich auf eine einfach Art vorstellen kann. Sie schreiben auf ein Blatt die Begrüßungswörter „Hallo, guten Morgen, guten Tag, auf Wiedersehen, Tschüs“, die sie mehrmals wiederholen sollen und es wird ihnen der Unterschied zwischen formalen und informalen Begrüßungen erklärt. Danach schreiben sie auf, wie man nach dem Namen fragt und was man selber auf so eine Frage antwortet. Mit einer deduktiven Methode werden die Ähnlichkeiten mit dem Englischen betont. Das hilft den Lernenden sich die Wörter besser zu merken und es wird ihnen auch verdeutlicht, dass das Erlernen einer Sprache immer leichter wird, je mehr Sprachen man kennt. Es kann passieren, dass jemand nach dem Umlaut „ü“ oder dem Diphtong „ie““ fragt. Es ist wichtig, dass die Neugier der Schüler immer eine Antwort findet, so dass sie ohne jegliche Zweifel weiter arbeiten können. Wenn die Aussprache richtig geübt wurde, teilt der Lehrer den Schülern mit, dass er sie „prüfen“ wird: Zunächst entsteht Panik bei den Kindern, die aber sofort verschwindet, wenn sie sehen, dass die Prüfer zwei deutsche Freunde sind. Die Freunde sind 2 Handpuppen, Kaspar und Karoline, ein Löwe und eine Kuh, auf deren Begrüßung und Fragen man antworten soll. Auf diese Art wird alles wiederholt, was zuvor aufgeschrieben wurde und der Lernprozess erfolgt mühelos und natürlich mit Spaß und Begeisterung.

6. Mit der Sprache spielen: Der Spaß geht weiter

Nach dieser Übung teilt der Lehrer jedem Schüler eine Spielkarte aus. Jede Spielkarte ist mit einem schwarzweißen Bild (z.B. mit einer Giraffe, einem Computer, einem Auto, einer Banane, einem Haus...) versehen und soll vor den Mitspielern geheim gehalten werden.
Der Lehrer spricht dann auf Deutsch die einzelnen Wörter vor der Klasse aus. Den meisten Schülern gelingt es reibungslos, die phonetischen Ähnlichkeiten mit der englischen bzw. italienischen Sprache zu erkennen und intuitiv jedem ausgesprochenen Wort das richtige Bild zuzuschreiben. Die Aufgabe ist, die Bedeutung des Wortes zu verstehen, vom Stuhl aufzustehen und den Mitschülern das entsprechende Bild zu zeigen. Wenn die Schüler merken, dass sie auch ohne Deutsch zu kennen alles richtig verstanden haben, sind sie sehr stolz auf sich. Zum Schluss werden die Lernenden aufgefordert, die neuen Wörter neben das entsprechende Bild zu schreiben und sie zusammen zu wiederholen. Eventuell können die Kinder im Kunstunterricht nachträglich die Figuren ausmalen und sie in ihrem Klassenzimmer ausstellen.

7. Kinderreim

Ausgangspunkt der darauffolgenden Lernaktivität ist der Kinderreim „Eins, zwei, Polizei”. Dabei entwickeln die Lernenden die vier Fertigkeiten: sie hören dem Lehrer beim Vortragen des Kinderreims zu (Hören), sie notieren sich im Heft den Kinderreim (Schreiben), sie blicken den Text an der Tafel an (Lesen) und zugleich sprechen sie den Kinderreim nach (Sprechen). Bei der zweiten Wiederholung werden vom Lehrer auch Bewegungen hinzugefügt. Die Kinder stehen, zählen mit den Fingern und machen zu einigen Wörtern die passende Geste. Ein militärischer Gruß steht für das Wort „Polizei”, beide Hände zusammen an eine Wange

legen und Kopf leicht schräg stellen bedeutet „Gute Nacht", ein Winken begleitet den Ausdruck „Auf Wiedersehen". Die Kinder lernen mit verschiedenen Sinnen, freuen sich über den Rhythmus und durch die Körperbewegungen prägen sie sich die neuen Wörter leichter ein. Diese Spracherfahrung basiert auf der Lehrmethode *Total Physical Response* und ist im Rahmen der Handlungsorientierung im Fremdsprachunterricht zu verstehen.

8. Kreuzworträtsel

Die darauffolgende Lernaktivität stützt sich auf die vom Goethe-Institut zur Verfügung gestellten Kreuzworträtsel. Links auf dem Blatt stehen acht einfache Wörter, die durch ein Bild visuell vorgestellt (und erklärt) werden. Die Bild-Wort-Verbindung erleichtert den Lernenden das Verstehen und das Memorisieren der Vokabeln. Rechts ist das Kreuzworträtsel. Einige Buchstaben sind schon vorgegeben, damit die Kinder die richtigen Wörter leichter erkennen und vervollständigen können. Einige Kästchen sind nummeriert. Nachdem die Schüler das Worträtsel gelöst haben, sollen sie die entsprechenden Buchstaben in das unten angeführte Feld schreiben. Aus der Buchstabensuche ergibt sich das leicht zu verstehende Wort „Krokodil". Die Kinder spielen mit der Sprache, werden neugierig und haben Spaß am Lernen.

9. Ende der Schnupperstunde

Am Ende der Schnupperstunde werden die Schüler für ihre Arbeit belohnt: Jeder bekommt ein deutsches Gummibärchen, dessen Marke sie normalerweise kennen. Dazu schenkt ihnen der Lehrer eine kleine Anstecknadel, die ein deutsches Wort enthält. An der Wand der Klasse wird dann ein großer bunter Kalender aufgehängt. Auch für die Eltern gibt es informative Broschüren über die Wichtigkeit der deutschen Sprache. Das Werbematerial wird vom Goethe Institut zur Verfügung gestellt, und hilft dabei, einen unmittelbaren Kontakt zu den Familien herzustellen.
Am Ende wird für die Schüler zusammengefasst, was sie während der Stunde gelernt haben. Dabei bemerken sie, wie viel man in relativ geringer Zeit und ohne Vorkenntnisse lernen kann. Außerdem betont der Lehrer wie wichtig es ist, mehrere Sprachen zu können und lädt sie zum Studium des Deutschen ein.

10. Schlussbemerkungen

Auch wenn eine Stunde nicht ausreichend erscheint, um die deutsche Sprache vorzustellen, ist es eigentlich erstaunlich, wie viel mit den Kindern in der knappen Zeit gemacht werden kann und wie schnell sie lernen. Die Begeisterung ist immer sehr groß und die Aktivitäten machen den Schülern sehr viel Spaß. Auch die Klassenlehrer hören mit Aufmerksamkeit zu, und helfen bei den Übungen. Das Ziel ist die Kinder mit der deutschen Sprache vertraut zu machen, ihre eventuellen Vorurteile - und damit auch die ihrer Eltern -über die Schwierigkeit die deutsche Sprache zu lernen zu beseitigen und natürlich einen guten Eindruck der Sprache zu vermitteln.
Die Ergebnisse sind immer sehr positiv. Die Vorstellung Deutsch sei eine schwierige Sprache wird abgebaut und die Klassenlehrer können miterleben, wie leicht ihre kleinen Schüler lernen.
Die Begeisterung erreicht auch die Eltern, die normalerweise diejenigen sind, die voller Bedenken vor dem Deutschen sind. Viele von ihnen teilen uns mit, wie die Stunde den Schülern gefallen hat: Wenn sie die Begeisterung ihrer Kinder erleben, haben sie auch weniger Zweifel, dass Deutsch gar nicht so schwierig zu erlernen ist!

Perfekt

Corso di lingua e cultura tedesca per la Scuola secondaria di secondo grado

NUOVA EDIZIONE DI *KOMM MIT!*

La **lingua** e la **cultura**, l'**alternanza scuola-lavoro**, il piacere della **lettura** e la forte **espansione nell'ambiente digitale** *perfettamente* combinati in un'opera articolata in **4 volumi** che porta al livello **B2**. *Mein erstes Praktikum*, disponibile con il volume 2, presenta un'esperienza di alternanza scuola-lavoro.

Meeting the Challenge of Teaching Business English in Italian Secondary Education

Gaia Ierace

Abstract

In this article, I will explore the following issues: what kind of English Business English (BE) is; why it is a challenge to teach Business English; how effective resources can enhance the learning process.

1. What kind of English is Business English?

I would like to start by outlining the teaching process as a journey. This metaphor will prove useful because it will help us to focus on the process rather than on the results. This is quite an uncommon outlook on teaching because we tend to foreground the outcome, the results of our teaching, marks, assessment rather than the road to take in order to get our students started in their journey towards learning. That is often overlooked. However, sometimes, the process seems more rewarding than the actual results our students obtain, especially in the perception of Wallace's (1991) "reflective teachers" who are involved in a lifelong learning process aimed at improving their teaching skills, mainly through action research.

You may agree that, what students learn from us every day cannot be summed up by a mark. Moreover, what we learn from them is of paramount importance for our lifelong learning process. Experienced teachers may share the view that every lesson, in a way, is different, even though the content conveyed may be similar. It is the interaction with our students that makes it unique. Therefore, teaching becomes a challenging process where labor is our companion in this never ending but extremely challenging journey.

Hutchinson and Waters (1987:1) described English for Specific Porpose (ESP) teachers as brave souls who left the quiet domain of literature to venture in an unknown land that

> was inhabited by illiterate and savage tribes called Scientists, Businessmen and Engineers. Few people from ELT had ever ventured to that land. Then things began to change. Some of the people in ELT became restless. The old city could not support its growing population and eventually some brave souls set off to seek their fortune in the land beyond the mountains.

Some years have gone by since Hutchinson and Waters (1987) wrote this book and, nowadays, we may still see teaching literature and grammar as "noble pursuits" but it is difficult to deny the economic power and business interests that lie behind the teaching of Business English. Technology, the hegemony of the US in the business world and the growing success of English as a *lingua franca* have turned "the savage tribes" into very civilized people, who are able to handle their business, write their academic work and communicate to the world using English. This makes our life as ESP teachers, not easier but certainly more interesting since our students' motivation may grow as a result of the changes in the status of ESP, in general, and BE in particular. So, let's look at the object of our study more closely.

1.1. What is BE?

BE is an acronym for Business English and it can be considered a register. Oversimplifying, we can say that registers can be defined as variety according to use. In other words, how language is used in a specific social process. Thus, registers will differ in semantics (the words used) but also in grammar. They vary from "action-oriented" (much action-little talk) as pilots' language to "talk-oriented" (little action-much talk) philosophers' language. The first studies on ESP as register

were carried out by Latorre and Ewer (1969) who analyzed the register of scientists and found that scientists tend to use: simple present (because they report about facts); the passive (because the result is more important than the agent); noun compounds (in order to focus on and describe processes and experiments in a concise way).
Moving from the language of scientists to the language of business people, it is interesting to have a look at what Pierini (2016) wrote about the most common contexts in which BE appears that are the following: "drawing up intra-company documents (memos and reports) and inter-company papers; writing letters, offers and advertising material; managing communication between colleagues; arranging commercial contracts; participating in negotiations and business phone calls".
As a result, according to Pierini (2016), BE appears to: be highly specialized discourse; imply the teaching of technical language; reproduce contexts where learners can rehearse real-life professional situations; be centred round the need to sell a product or a service.
To outline the features of BE a little further, it is useful to look at the definitions of Business English in the literature, for instance Sobrero (1993) defines BE as having:

> The rigorous exclusion of ambiguity, a specialized vocabulary, the use of abbreviations and acronyms, a tendency towards nominalization and a rigid text structure.

Ellis and Johnson (1994:3) state:

> Business English differs from other varieties of ESP in that it is often a mix of specific content (relating to a particular job area or industry), and general content (relating to general ability to communicate more effectively, especially in business situations.

BE is an acronym for Business English and it can be considered a register

Therefore, it is important not to overlook the role played by social skills in BE. In Ellis and Johnson's (1994:5) words:

> It is hard to ignore the influence that good behavioural skills have on successful communication.

Thoma (2011:101-102), on the other hand, claims that business English vocabulary is the most distinctive feature of BE. Nelson (2000), like Ellis, highlights the interconnection between general English and specialized discourse.
If the literature offers us a clear idea of what we should teach, why is it so challenging to teach Business English?

2. The challenge of teaching Business English

Looking at my teaching experience in the last 20 years, I would sum up the difficulties thus:

- our students have little motivation;
- their knowledge and competence of General English is limited;
- their "langue" and "parole" in L1 is extremely poor;
- their exposure to BE is limited to 3 hours a week;

Moreover, the syllabus can constrain our teaching. That is: are the students really going to need so much training on business letter writing? Or is it a tradition so deeply rooted in the Italian educational system that English teachers do not want to give it up? Honestly, how many business letters are our students going to write as professionals in the era of Skype and emails? Another downfall in the Italian system seems to be that we, teachers, are very reluctant to abandon our chalk and talk lessons in favour of more interactive, group oriented lessons. The outcome is that, in doing so, we outline a role for our students that is one of passive listeners rather than active speakers. A lot of our teaching, at least within the Italian educational context at Secondary level, is still chalk and talk with little interaction. The outcome of this choice is that our students find it difficult to be critical and argue for their convictions in any subject. They are hardly ever actors on the stage of learning. Instead they are very willing to take on the role of onlookers. As a result, they find it hard to ask questions. Questions underpin reflection and critical evaluation of the contents learnt. However little training is provided in our classrooms in this direction. Can your students ask questions? To tell the truth, mine can't.

3. Developing effective resources to fulfil learners' needs in BE

I will now reflect on the pedagogy underpinning the selection of resources for the teaching and learning of BE. When we choose ESP materials for our daily teaching practice, we should bear in mind that they should have the following features:

- they should comprise a corpus of high frequency words in the business discourse;
- they should offer language activities that would teach these words not in isolation but in what Widdowson (1978) calls "a meaningful context";
- they should be challenging and intriguing materials that encourage our students to be proactive in their approach to learning;
- they should provide as many opportunities as possible to rehearse for real professional life, bringing real life activities into the school world and offer a balance between authentic materials and resources suitable for the level of expertise of our students.

One of the risks, when teaching ESP, is to overlook what our students will need, as shown by Van Ek (Van Ek, Trim 1991), in his studies on the Threshold level, carried out for the European Union back in the 1970s.Van Ek was researching about what kind of language or competence business people, moving across Europe, would need. The result was not a list a business words but the language necessary to interact with colleagues as human beings, to talk about their job, as well as their life, and also to know something about intercultural skills in order to avoid embarrassing situations. This study proved that, knowing the final use our learners will make of the language, is of key importance.
As ESP teachers, we ought to cultivate the knowledge of specialized lexis, our students' bread and butter, the words they will need in their everyday work routine but we also need to integrate these words in a net of functions and contexts that are extremely important, if we want

as ESP teachers, we ought to cultivate the knowledge of specialized lexis

our students to be fluent in BE. Once they have learnt the words, students will be able to read about key concepts of business theory, understand them and eventually talk about them. Hence, we are closing a circle. Lexis is our starting point and our point of arrival but again... We have to be particularly careful to recycle the same words over and over again because this will allow students to store them not only in their passive memory of L2 but also in their active memory. Hence, they'll recognize and understand the words in a text but they will also use them when they speak. My experience as ESP teacher taught me some strategies to support the learning of BE specialized vocabulary for instance:

- choosing a corpus of BE that comprises high frequency words;
- giving students the chance of meeting a word in different contexts as suggested by Schmitt (2000);
- moving from known to unknown;
- juxtaposing new words and old ones;
- presenting lexis as a net: teaching word families (hyperonyms) but also the relationships between words (synonyms, antonyms), thus encouraging linguistic awareness and not parrot learning of decontextualized word lists.

To provide an example of the advantages of how to approach lexical learning, I will now focus on one activity I created and used with my students that starts as a lexical activity but has a potential that goes beyond the learning of idiomatic expressions (Ierace, Grisdale 2016).
This lexical activity begins as a translation into Italian. It then develops into a "words in context task" where the idiomatic expressions are clarified by a specific, business-oriented context of use. In fact, as a follow up, students are given a role play where they are interviewing someone and they can describe this potential employee, using the expressions they have just learnt. The result is that our learners' words are no longer out of tune items, isolated on a list, but a harmonious symphony of speech that sounds to the point, appropriate and fluent.
Through recycling the expressions in different tasks and skills from writing into speaking, memorization is enhanced and learning is scaffolded by real life situations that may foster what Gardner and Lambert (1972) called "instrumental motivation".
In the Appendix 1, I included the activity I have just described and a list of the idiomatic expressions related to this activity.

4. Conclusion

In this article I explored the reasons why teaching Business English in the Italian educational context is a challenge, focusing both on the teaching and the learning experience as a process rather than as a result. I reviewed relevant literature to identify the features of Business English and made hypothesis about the

sources of the difficulty. I also looked at my own teaching experience to investigate the reasons why it is so difficult. My hypothesis is that a more cooperative approach to teaching BE should be sought in Italian schools, turning the back to tradition and looking up at the demands of the brave new world our students will join in their future professional lives. Eventually I discussed how the use of carefully chosen materials can enhance their learning process and make their learning experience more rewarding. The fun is out there. Don't miss it!

APPENDIX 1

Students had to provide a translation for the following expressions.

Dictionary work

Look at the verbs below. Think of their Italian equivalent. You can use your dictionary for help.

a. to give someone a black look;
b. to be on a black list;
c. to wait for the green light;
d. to see it in black and white;
e. red in the face;
f. to cut through the red tape;
g. a bit of a grey area;
h. to be in the red;
i. out of the blue;
j. to roll out the red carpet for someone.

Then students had to put these expressions in a meaningful context as required by the activity below.

Choose some expression above for the sentences below. Change them as necessary.

1. When the candidate entered the room, he looked embarrassed and went_____
2. The company was _____ because they had spent too much on advertising.
3. The interviewee couldn't believe he was hired. He wanted to see the contract in _____
4. I am sorry, but we cannot employ people at the moment. We have to _____ from our Human Resources department. They will take the decision about our future employment policies.
5. The director was so impressed with the candidate that she decided to _____ and give him a contract immediately.
6. What's that? It wasn't here yesterday and it's here now. It appeared _____
7. Company policy on writing rejection letters to unsuccessful candidates is not very clear. It's _____
8. Mr Sanders is a very important customer, so we need to _____ for his visit tomorrow.
9. When I left the interview, I was really upset. I gave my interviewer _____ and left.
10. I think your name is _____. What did you do to this company? "I wrote an article about their job opening policies and they didn't like that". "I see".

References

– ELLIS M., JOHNSON C. (1994), *Teaching Business English*, Oxford University Press, Oxford.
– GARDNER R.C., LAMBERT W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley, MA.
– HUTCHINSON T., WATERS A. (1987), *English for Specific Purposes: A Learner-centered approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
– IERACE G., GRISDALE P. (2016), *Down to Business*, Loescher, Torino.
– LATORRE G., EWER J.R. (1969), *A Course in Basic Scientific English*, Longman, London.
– NELSON M. (2000) "A Corpus-based Study of the Lexis of Business English and Business English Teaching Materials", PhD Thesis, University of Manchester, Manchester.
– PIERINI F. (2016), "Definition and Main Features of Business English with a Special Regard to Differences with the Language of Economics", in *ESP Across Cultures*, http://edipuglia.it/wp-content/uploads/2015/04/Pierini.pdf (last access: 7.11.2016).
– SCHMITT N. (2000), *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
– SOBRERO A. (1993), "Lingue Speciali", in SOBRERO A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-277.
– THOMA D. (2011), *Strategic Attention in Language Testing. Metacognition in a Yes/No Business English Vocabulary Test*, Peter Lang, Frankfurt am Mein.
– VAN EK J.A., TRIM J.L.M. (1991), *Threshold 1990*, Cambridge University Press, Cambridge.
– WALLACE M.J. (1991), *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
– WIDDOWSON H. (1978), *Teaching English as Communication*, Oxford University Press, Oxford.

Una merenda francese

Maria Bartolone, Tindara Martina De Pasquale, Mariella Rossitto
Sezione ANILS di Barcellona Pozzo di Gotto

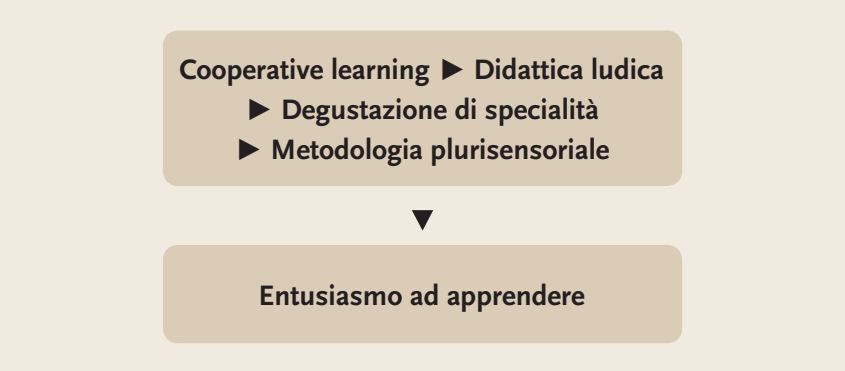
Abstract
Questo progetto, che ha come primo obiettivo la promozione della lingua francese, più volte qualificata come lingua fuori moda, presenta metodologie principalmente ludico-didattiche basate sul *cooperative learning*. Per riqualificare il francese come lingua di comunicazione si prediligono attività di comprensione e produzione orale coinvolgendo tre ordini di scuola (primaria, scuola superiore di primo e secondo grado).

1. Il concetto di "merenda" come punto di partenza

Considerando che le ultime riforme scolastiche pongono come obbligatorio lo studio della lingua inglese e danno la possibilità al discente di scegliere una seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado, noi docenti di lingua francese della sezione ANILS di Barcellona Pozzo di Gotto (ME) abbiamo in questi ultimi anni riscontrato un aumento della presenza di altre lingue nel curriculo di studio a discapito del francese. Spesso il francese è considerato, a torto, poco utile per il mondo del lavoro, difficile da apprendere, e pertanto si registra un calo nella scelta di questa lingua.
Pertanto ci siamo chiesti: qual è il momento più piacevole e più divertente della giornata di un alunno? Sicuramente la ricreazione!
Infatti gli alunni, durante quella breve ma tanto desiderata pausa, chiacchierano liberamente, condividono le loro esperienze mangiando un panino o, ancora, ascoltano musica o giocano.
Da qui è nata l'idea del progetto "Merenda francese", che portiamo avanti ormai da più anni e i cui punti fondamentali sono proprio gli ingredienti di una merenda.
Il modello dal quale siamo partiti è infatti costituito dalle caratteristiche del momento della merenda, della ricreazione, per gli alunni della scuola italiana, per declinarlo in chiave didattica, mantenendone le caratteristiche positive e motivanti e facendone una cornice per l'applicazione di metodologie didattiche adatte all'insegnamento delle lingue straniere.
Nelle figure 1 e 2 sono schematizzati gli elementi fondamentali della merenda e quelli della merenda francese (v. FIGG. 1 e 2).

FIGURA 1 – MERENDA SCOLASTICA

FIGURA 2 – "MERENDA FRANCESE"



L'obiettivo principale del progetto "Merenda francese" è la promozione della lingua francese utilizzando il lavoro di gruppo o *cooperative learning*, privilegiando la didattica ludica e plurisensoriale e avendo come contorno una vera merenda francese con la degustazione di specialità francofone come *crêpes*, *gaufres* e *madeleines*.

2. Merenda progetto verticale

Una delle principali peculiarità del progetto è il coinvolgimento di alunni dei tre ordini di scuola, in un modello fortemente verticale: fin dall'inizio infatti il progetto è stato destinato a classi quinte della scuola primaria, classi terze della scuola secondaria di primo grado e classi terze della scuola secondaria di secondo grado. Ogni ragazzo o bambino partecipa alla merenda dando il proprio contributo.

2.1. Scuola secondaria di secondo grado

Dopo una breve formazione metodologica, i ragazzi delle scuole superiori, a cui è richiesto un livello di competenza linguistica in francese A2, a gruppi di cinque o sei, preparano un'animazione in lingua francese della durata di due ore, da svolgere nelle classi quinte primarie degli istituti comprensivi che hanno aderito al progetto. Lo scopo è sensibilizzare i bambini allo studio di una seconda lingua straniera, come raccomandato dall'Unione Europea, suscitando motivazione ed interesse.

2.2. Scuola secondaria di primo grado

All'interno di laboratori di approfondimento linguistico, gli alunni di terza media mettono in gioco le proprie abilità di comprensione orale e di produzione orale in attività di tipo ludico e cooperativo.

2.3. Scuola primaria

L'approccio alla lingua francese viene realizzato in maniera ludica: i bambini vengono coinvolti in attività di bricolage, di realizzazione di disegni e cartelloni, di gioco, musica e danza.
Il progetto si conclude con un pomeriggio di festa dove tutti i bambini e i ragazzi coinvolti continuano a divertirsi giocando e cantando in francese. La partecipazione attiva ai laboratori programmati e realizzati durante la festa favorisce la socializzazione fra ragazzi di classi e scuole diverse e dà loro la possibilità di consolidare le conoscenze apprese durante le attività curricolari con giochi didattici e formativi. Fra un'attività e l'altra, come in una buona merenda, gli alunni si siedono per gustare i dolci francesi.

3. La metodologia

Tutte le attività, dalla preparazione alla realizzazione della merenda stessa, hanno un'unica finalità: valorizzare ogni singolo discente, motivandolo allo studio della lingua francese, entusiasmandolo attraverso momenti di socializzazione, di gioco e di attività plurisensoriali.
L'animazione inizia con il racconto di una storia:

> C'era una volta un bambino di nome Carletto che non voleva andare a scuola. Preferiva giocare, guardare la TV. La scuola era per lui, troppo noiosa... Un giorno Carletto riceve una matita "magica" ma per farla funzionare deve trovare la formula...

Gli animatori, sia docenti sia ragazzi della scuole superiori di secondo grado, invitano così i bambini a essere protagonisti della storia coinvolgendoli nella ricerca della "formula magica":

per riuscire a trovare il codice segreto, devono svolgere le attività di ogni laboratorio della merenda francese, completando un piccolo diario per arrivare alla fine della storia; tutti i bambini scoprono, insieme a Carletto, che la vera magia è quella di passare un bel pomeriggio in compagnia e di imparare, giocando, alcune funzioni linguistiche in lingua francese.

4. Il ruolo dei ragazzi delle scuole superiori

Grazie alla creatività e alla voglia di divertirsi e di far divertire, i ragazzi delle superiori hanno lavorato in team dividendosi i compiti e collaborando reciprocamente. Hanno fatto gruppo e hanno proposto attività (giochi di squadra, canzoni animate, ecc.) che sono state molto apprezzate dai bambini e ragazzi cui erano destinate.

Alla fine del progetto, dunque, gli studenti delle scuole superiori hanno conseguito diverse competenze, non solo linguistico-comunicative ma anche organizzative e relazionali. Il confronto con l'altro, ma soprattutto il dover trasmettere ai più piccoli le proprie conoscenze, ha dato loro consapevolezza della necessità di utilizzare un linguaggio chiaro e di scegliere dei concetti e delle attività adatti ai destinatari, rendendo la lingua francese vero strumento di comunicazione.

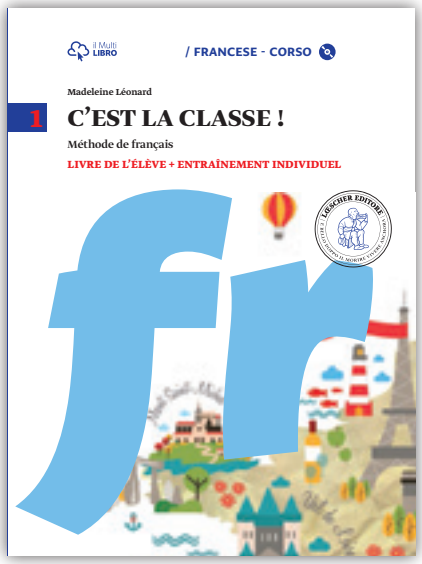
5. Conclusione

Durante l'incontro finale della merenda, alla presenza dell'*Attachée de coopération linguistique* dell'Ambasciata di Francia Madame Ileana Guzman, è stato somministrato un questionario di monitoraggio agli alunni di scuola secondaria di primo e secondo grado e sono stati consegnati gli attestati di partecipazione. Molti alunni di terza media hanno evidenziato che è stata un'esperienza utile per consolidare le loro conoscenze in lingua francese e che l'incontro con gli studenti delle superiori è stato proficuo, in quanto hanno avuto modo di confrontarsi e chiarire alcuni dubbi, ai fini di un orientamento più consapevole alle scelte future. Gli studenti delle scuole superiori di secondo grado hanno compilato un questionario di autovalutazione del progetto e hanno scritto un breve commento personale in lingua francese (in appendice il commento dell'alunno N.G. – v. APPENDICE I). I bambini di scuola primaria hanno realizzato dei

LŒSCHER PER IL FRANCESE

Per la scuola secondaria di primo grado

C'EST LA CLASSE !



Per la scuola secondaria di secondo grado

BON À SAVOIR !

- COMPETENZE E COMPITI DI REALTÀ
- CERTIFICAZIONI DELF
- CLASSE INVERSÉE
- DIDATTICA INCLUSIVA

www.loescher.it

enfrancais.loescher.it

biglietti con disegni e brevi commenti sull'esperienza vissuta, tutti molto positivi. Nell'anno scolastico 2015-2016, questo progetto è stato allargato e realizzato in diversi comuni della provincia di Messina (Barcellona P.G., Lipari e S. Agata Militello) e ha coinvolto più di 300 bambini di quinta elementare a Barcellona P.G., e 55 nell'isola di Lipari. Hanno aderito più di 70 studenti di scuola superiore di secondo grado a Barcellona P.G. e una trentina a Lipari; gli studenti delle terze medie coinvolti sono stati più di 60 a Barcellona P.G. e 30 a Lipari. A S. Agata Militello il progetto è stato presentato dalla presidente e dalla segretaria della sezione ANILS di Barcellona P.G. con una mattinata di attività ludiche nelle classi quarte della scuola primaria e in alcune classi delle scuole superiori di primo e secondo grado, in vista dell'avvio delle attività il prossimo autunno. Il progetto "Merenda francese" ha subito varie modifiche nel corso degli anni, sia dal punto di vista metodologico, sia nei contenuti; anche i suggerimenti dei protagonisti hanno contribuito all'attuale formulazione delle attività, che ha il pregio di poter essere adattata a qualsiasi lingua di insegnamento.

APPENDICE 1 – COMPTE-RENDU D'UN LYCEEN

N. G. – Liceo linguistico Medi di Barcellona P.G. ("Merenda francese" 2015)

Le Goûter Français: apprendre la langue en jouant...

De nos jours, connaître les langues étrangères est un atout pour la vie professionnelle et pour le futur; il est donc important de sensibiliser les enfants dès leur plus jeune âge à l'apprentissage des langues.
Aujourd'hui la langue française est considérée comme la deuxième langue internationale après l'anglais, car elle est parlée dans cinq continents et plus spécifiquement, dans les pays francophones, comme la Belgique, la Suisse, le Canada, les pays d'outre-mer et plusieurs pays d'Afrique. Il est donc fondamental de l'étudier.
Le but du projet "Le Goûter Français" est celui de faire connaître aux enfants de 5ème primaire la langue française, en leur permettant de découvrir à l'avance ce qu'ils étudieront au collège. Pour amuser les enfants, on a créé des activités drôles et amusantes. Grace à l'aide des lycéens du "E. Medi" et du "E. Fermi" et des collégiens de différentes écoles de Barcellona P.G., les enfants ont appris, dans les différents ateliers, à se présenter, à dire les couleurs, les nombres, les noms de fruits. A la fin du parcours linguistique les enfants ont goûté des spécialités françaises et francophones, comme les crêpes, les gaufres, les galettes et les madeleines.
On a constaté que les enfants ont participé aux activités en s'amusant, malgré leur timidité. Ce projet a eu un excellent résultat même auprès des lycéens et des collégiens, car il a été formatif et en même temps amusant. En effet, beaucoup de jeunes ont dit que cette activité a été très utile parce qu'ils ont appris à travailler avec les enfants et ils sont ainsi devenus plus responsables.

Seminario ANILS. Dal CLIL alla *Flipped Classroom*. Firenze

Massimo Acciai

Sabato 29 ottobre 2016 si è tenuto presso il liceo Machiavelli-Capponi, a Firenze, il seminario ANILS rivolto a docenti di ogni livello scolastico. Due i relatori e i relativi temi affrontati nella mattinata: la professoressa Nancy Bailey ha parlato di CLIL relativamente alla sua lingua d'insegnamento (l'inglese), mentre il professor Attilio Galimberti è arrivato da Bergamo per presentare strategie di insegnamento con i nuovi media audiovisivi nel contesto della *flipped classroom* o "aula rovesciata".
Dopo i saluti della professoressa Tortora, dirigente scolastico del liceo che ha ospitato il seminario, la presidente della sezione ANILS di Firenze Clara Vella ha introdotto la professoressa Bailey. Il CLIL, ha esordito Bailey dopo averne definito il concetto, può essere applicato in vari livelli di intensità: dall'approccio orientato tutto verso la lingua a quello opposto, orientato tutto verso la disciplina, con le varie gradazioni intermedie. Una corretta applicazione del CLIL presuppone un equilibrio tra lingua e disciplina, collocandosi quindi in un punto equidistante dai due estremi. Naturalmente il metodo di insegnamento va modificato rispetto a quello in sola L1: occorre semplificare la lingua, ma non i contenuti. L'insegnante di lingua deve collaborare con quello della materia nello sviluppo delle cinque competenze linguistiche (comprensione e produzione orale, comprensione e produzione scritta, interazione) stimolando gli studenti anche grazie all'uso delle nuove tecnologie multimediali.
La lezione va insomma ripensata profondamente: lo studente va aiutato nella comprensione e nel parlato, facendo ad esempio domande impegnative come contenuto ma che richiedano risposte brevi, assicurandosi che le parole chiave in L2 siano ben acquisite.
Molto utile è l'uso di poster dinamici in aula che riportino le parole inglesi usate in italiano (*weekend*, *party*...), quelle italiane usate in inglese (*cappuccino*, *spaghetti*...), le parole simili e con uguale significato (*student*, *class*...), i falsi amici (*bar*, *box*...) e il lessico internazionale (*video*, *cinema*...). Importante tener ben presente il concetto di "interlingua" come sistema governato da regole precise e non come produzioni in LS piene di errori: considerare quindi non solo gli sbagli ma anche i concetti grammaticali correttamente applicati (ad esempio nella risposta "She watching television" alla domanda "What is Mary doing?" di fronte a un errore – l'assenza di "is" – vi sono ben otto ipotesi giuste per le quali lo studente va lodato). In altre parole, non tutti gli errori vanno corretti subito, ma occorre fare in modo che lo studente abbia la possibilità di migliorare la sua risposta. Il metodo va spiegato all'intera classe in modo che gli altri studenti non sottolineino l'eventuale errore del compagno non corretto sul momento dall'insegnante.
Bailey ha poi spiegato come costruire un'unità CLIL definendo in dettaglio le fasi di lavoro, i tempi e in seguito le criticità. Occorre definire quanta L2 è possibile e quanta L1 è necessaria.
Altro tema toccato da Bailey è stato il Portfolio CLIL nelle sue tre tipologie (illustrativo, di raccolta e di verifica) e la valutazione basata su *problem solving*, conoscenza dei contenuti, elaborazione dei concetti, uso della lingua, ecc. Bailey ha anche presentato vari strumenti utili per gli insegnanti come riviste, libri cartacei, video, ecc., e altri strumenti quali Wikis e eTwining, oltre a una ricca sitografia. Alla parte teorica è seguito un workshop su come progettare un'unità didattica CLIL.
Il professor Galimberti ha parlato, nella seconda parte del seminario, dell'uso delle nuove tecnologie e di come si

sono evolute nel tempo: dal magnetofono al registratore con cassette, al VHS e al CD rom, per approdare poi a Internet.
Le tecnologie interattive e multimediali hanno permesso di superare il vincolo spazio-temporale dei vecchi laboratori, spesso di difficile accesso, tramite tablet e smartphone; permangono ancora problemi di connessione nelle scuole che si auspica verranno risolti nel futuro, e che comunque sono superati dai vantaggi.
Oggi con Skype è semplice fare una videoconferenza e mettere in contatto classi di tutto il mondo. Grazie alle moderne videocamere è possibile realizzare momenti linguistici-comunicativi da commentare in seguito (attività peraltro molto divertente e apprezzata dagli studenti, una volta superato l'iniziale imbarazzo). Galimberti ha insistito molto sul concetto di "internazionalizzazione", parola chiave in questo mondo sempre più globalizzato.
Nell'utilizzo di Internet in classe è necessario tuttavia mettere dei filtri; questo è uno dei compiti dell'"animatore digitale", una nuova figura didattica in grado di utilizzare i nuovi strumenti in modo intelligente: non basta infatti possedere uno strumento nuovo, occorre anche saperlo usare in modo non banale. Strumenti video quindi validissimi per una didattica nuova sono: YouTube, School Tube, Teacher Tube, EdTed.
Essi consentono di mettere in comunicazione classi distanti tra loro, superando anche l'ostacolo del fuso orario, in modalità *blending*. Vanno citate anche piattaforme di apprendimento quali Edmodo, Schoology, Wikispaces, Khan Academy.
Perché utilizzare i video?
I vantaggi sono molteplici: innanzitutto un video introduce quegli elementi paralinguistici (la gestualità, il contesto) che il solo testo scritto non possiede, inoltre cattura l'attenzione degli studenti in modo più efficace.
Le condizioni necessarie sono naturalmente un'aula video, un lettore DVD (o un videoregistratore) e competenze nell'utilizzo del videoproiettore (la soluzione vincente e meno costosa).
Arriviamo così al concetto di *flipped classroom* o "classe rovesciata": metodologia in cui gli studenti a casa si guardano una videolezione su cui poi l'insegnante lavorerà in aula, verificando la comprensione e aiutando gli studenti in difficoltà. Naturalmente per la piena efficacia di questo nuovo metodo occorre preparare gli studenti e anche i genitori, che possono vedere con sospetto una situazione in cui il docente "non spiega più". La *flipped classroom*, ci ricorda infine il professore prima di presentarci la bibliografia e sitografia finali, è molto utilizzata nei paesi del Nord Europa: è nata per le materie scientifiche ma si è poi estesa ad altri ambiti didattici.

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Corso gratuito Cambridge English dedicato al CLIL

L'Italia è all'avanguardia nella metodologia CLIL da quando, qualche anno fa, l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina curriculare si è reso obbligatorio nella scuola secondaria di secondo grado.
Questo approccio lungimirante ha prodotto degli ottimi risultati ma è importante continuare a dotare gli insegnanti degli strumenti necessari a sviluppare tale approccio. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha svolto un ottimo lavoro in questo campo e la richiesta di strumenti e materiali di aggiornamento professionale relativi al CLIL è in continuo aumento.
Cambridge English ha ideato un corso online gratuito – MOOC: **Massive Open Online Course**- intitolato "**Teaching your Subject in English**" ("Insegna la tua materia in inglese"), ideato in collaborazione con Cambridge International Examinations, l'ente che rilascia i diplomi GCSE e gli A levels. Cambridge English ha sviluppato questo strumento plasmandolo sulle necessità di *docenti non di lingua inglese* che si approcciano all'insegnamento CLIL ed ha l'obiettivo di infondere negli insegnanti di materie non linguistiche, maggiore padronanza nell'utilizzo dell'inglese in classe. Le registrazioni per la nuova sessione si apriranno a breve.
Il corso è stato ideato da un gruppo di esperti nel settore linguistico e della didattica. Durante le lezioni verranno delineate strategie utili a sviluppare al massimo l'apprendimento e le abilità degli studenti. **Teaching your Subject in English** è gratuito, disponibile sulla piattaforma *FutureLearn* e includerà l'apprendimento "social" grazie a contatti diretti e forum con altri insegnanti provenienti da tutto il mondo e da contesti di insegnamento differenti. Il MOOC sarà inoltre di interesse per coloro che intendono prepararsi alla certificazione per docenti **Cambridge English TKT**: CLIL TKT. In un modulo dedicato infatti verranno approfondite le tematiche relative alla creazione di contenuti per gli studenti, all'organizzazione della didattica e si indicheranno strategie utili alla valutazione degli studenti in un contesto CLIL.
Per iscriversi gratuitamente al corso Teaching your Subject in English:
www.futurelearn.com/courses/cambridge-teach-in-english/1

Seminario ANILS. Capovolti e cooperativi, a capofitto. Pontremoli (MS)

Roberto Di Scala
ANILS Massa Carrara

Al principio dell'autunno 2016 la Sezione ANILS di Massa-Carrara si è capovolta per gettarsi a capofitto nell'interessante mondo della didattica rovesciata e dell'apprendimento cooperativo. Il seminario di formazione *Flipped Teaching e Cooperative Learning*, tenutosi a Pontremoli (MS) presso le Stanze del Teatro della Rosa, nelle aule dell'Istituto Belmesseri e nella Sala dei Sindaci del Comune, ha visto coinvolti numerosi docenti del primo e secondo ciclo di istruzione che si sono confrontati, sfidando anche le avverse condizioni meteo, con queste metodologie innovative. Durante la prima giornata, David Del Carlo, docente di italiano, latino e storia al liceo Lorenzini di Pescia (PT), e Stefano Rossi, formatore scolastico e direttore del Centro per la didattica cooperativa di Lodi, hanno introdotto le tematiche del corso. Durante la seconda giornata, invece, Chiara Sbarbada, docente di inglese all'Istituto comprensivo Brigida-Bernacchia di Termoli (CB), ha focalizzato l'attenzione sulla didattica capovolta per la lingua inglese.
Ma cos'è, nello specifico, la didattica capovolta? E come si coniuga con l'apprendimento cooperativo? In sostanza, nella classe rovesciata si dedica più tempo a lavorare con gli alunni durante il tempo scuola, fornendo loro un feedback immediato sulle attività svolte e chiarendo i loro dubbi man mano che questi si presentano. In questo modo, inoltre, il docente può seguire in maniera personalizzata lo sviluppo del percorso di ogni singolo alunno, che si trova calato al centro dell'azione didattica in modo totale e coinvolgente. I compiti a casa della didattica capovolta non sono più solamente i tradizionali esercizi e le pagine da studiare, ma la raccolta e l'acquisizione delle informazioni necessarie per partecipare dinamicamente alle attività in classe. La tecnologia, va da sé, gioca un ruolo fondamentale per i ragazzi e per i docenti poiché senza supporti informatici l'approccio rovesciato sarebbe un successo a metà. Di solito, infatti, l'insegnante gestisce un sito web, una piattaforma didattica dove creare un ambiente classe protetto, o un canale YouTube, usando programmi e applicazioni per la creazione di video e materiale didattico che condivide con gli alunni i quali, a loro volta, devono utilizzare PC, tablet e smartphone per gli aggiornamenti propedeutici per le attività a scuola.
Sotto questo aspetto la metodologia *flipped* si inserisce nel solco delle attività previste dal *Piano nazionale scuola digitale*, sfruttando anche la modalità BYOD (Bring Your Own Device) che prevede l'uso in classe dei dispositivi informatici personali da parte degli studenti. Da questo aspetto deriva una delle difficoltà maggiori nell'uso della classe capovolta in quanto non tutte le scuole sono dotate di collegamenti Internet veloci e affidabili. Talvolta, inoltre, i docenti capovolti devono vincere la ritrosia e la diffidenza di famiglie e colleghi poco propensi ad abbandonare la didattica tradizionale, spaventati spesso da un'incomprensione di fondo: la didattica rovesciata non sostituisce *in toto* la didattica tradizionale, ma vi si affianca amplificandone le potenzialità per andare incontro alle mutate esigenze degli studenti.

> la metodologia *flipped* si inserisce nel solco delle attività previste dal *Piano nazionale scuola digitale*

Il capovolgimento didattico trova un'applicazione pratica nell'apprendimento cooperativo, volto a far lavorare gli studenti a coppie, terzetti o piccoli gruppi. In queste squadre ogni studente ha un ruolo ben definito senza il quale gli obiettivi di lavoro non potrebbero essere raggiunti. Non si tratta, quindi, del tradizionale lavoro di gruppo dove spesso gli elementi più deboli o meno motivati lasciano lavorare i compagni più portati allo studio. Nell'apprendimento cooperativo ogni studente diventa un protagonista che può essere anche chiamato a valutare il lavoro svolto, mentre l'insegnante ricopre il ruolo di tutor che osserva e valuta lo svolgimento dei compiti, intervenendo con chiarimenti, suggerimenti e incoraggiamenti laddove necessario.
La raccomandazione affinché la didattica capovolta venga applicata con successo è di non improvvisarsi docenti rovesciati senza una solida preparazione di base. L'approccio capovolto infatti non è una scorciatoia per lavorare di meno, al contrario, i docenti sono chiamati a produrre materiale sempre nuovo, con notevole investimento di tempo e di energia, sia durante la fase di preparazione sia durante l'applicazione nella pratica quotidiana. Inoltre, un buon docente capovolto deve saper discernere in quali classi è possibile adottare queste metodologie, e come dosare didattica tradizionale e innovativa affinché il percorso scolastico non risulti sbilanciato.

> un buon docente capovolto deve saper discernere in quali classi e possibile adottare queste metodologie

Inoltre, il vero docente capovolto dev'essere motivato da una reale passione per questi metodi, senza limitarsi a un'infatuazione passeggera poiché la didattica rovesciata e l'apprendimento cooperativo non sono mode bensì modalità operative che possono cambiare radicalmente la percezione che gli studenti hanno del loro ruolo a scuola, fornendo motivazione a chi non la sa trovare. In sintesi, capovolgersi a capofitto va bene, ma sempre e comunque *cum grano salis*.
E, a giudicare dall'entusiasmo dei feedback da parte dei corsisti, sembra che i docenti abbiano fatto propria tale raccomandazione, guidati in maniera impeccabile attraverso percorsi teorici e laboratori pratici dai relatori i quali, con il sorriso sulle labbra e invidiabili levità, pazienza e teatralità, hanno formato e intrattenuto i partecipanti. Per ribadire che un seminario serio non dev'essere per forza serioso.

Giornata Europea delle Lingue, Roma

Antonio Taglialatela
ANILS Napoli

Il 26 settembre di ogni anno ricorrono le celebrazioni per la Giornata Europea delle Lingue. Istituita a partire dal 2001 su iniziativa del Consiglio d'Europa, la giornata si pone l'alto obiettivo di promuovere e valorizzare l'apprendimento delle lingue come strumento di intercomprensione e integrazione socioculturale. Ciò si realizza concretamente attraverso l'organizzazione di eventi, conferenze, seminari, e convegni in ciascuno dei 47 paesi aderenti.
La sezione ANILS di Napoli ha partecipato con vivo interesse al seminario *L'uomo è un essere parlante. Scienziati a confronto su evoluzione del linguaggio e apprendimento delle lingue*, tenutosi a Roma presso la Sala conferenze di Spazio Europa, Rappresentanza in Italia della Commissione europea.
Tre gli studiosi a confrontarsi sull'argomento, tre le diverse prospettive adottate: **Giorgio Manzi**, antropologo dell'Università Sapienza di Roma, **Stefano Cappa**, neurologo dello IUSS (Istituto Universitario di Studi Superiori) di Pavia, e **Traute Taeschner**, psicolinguista dell'Università Sapienza di Roma. A introdurre il seminario è stata Katia Castellani della Direzione generale della traduzione presso la Commissione europea – Antenna di Roma e membro della Rete REI.
Il prof. Manzi apre i lavori con il suo intervento dal titolo "Origine darwiniana del linguaggio". Compiendo un excursus a partire da insetti come le api, e passando per primati come i cercopitechi, fino agli scimpanzé, Manzi mostra come la comunicazione animale si basi su segni riconoscibili e diversi da specie a specie, ovvero su una semantica che possiamo individuare (passando da una forma di vita all'altra) in versi, gesti e comportamenti.
Lo sviluppo del linguaggio articolato tipico della specie umana si rivela invece qualcosa di più complesso, dove si combinano semantica e sintassi. Si verifica, secondo l'ipotesi di Manzi e Di Vincenzo, quando a un tratto della nostra evoluzione, circa due milioni di anni fa, l'uomo diventa un "tool maker", vale a dire un "construttore di manufatti", che possono essere considerati proprio come una combinazione di *semantica* (schegge, colpi prodotti per il distacco delle stesse, ecc.) e *sintassi* (catena di operazioni tipicamente ricorsiva, come il linguaggio, necessaria per giungere al risultato finale). Tale aspetto porta dunque l'essere umano a differenziarsi dagli altri primati con cui, partendo da un "antenato comune" più o meno sette milioni di anni fa, condivideva perlopiù il modello locomotorio del bipedismo.
Lo studioso, pertanto, invita la nutrita platea di partecipanti a una stimolante, seppur semplice, riflessione su come si possa essere giunti allo sviluppo del linguaggio articolato: con la comparsa della specie più encefalizzata, cioè l'*homo sapiens*. Sulla base delle evidenze riscontrate dal suo gruppo di ricerca, Manzi sostiene che dato che il linguaggio articolato dipende da specifiche aree del cervello (area di Broca, area di Wernicke), le quali sono prossime ad altre aree deputate alla gestualità e alla manualità e ai cosiddetti "neuroni specchio", è presumibile che siano state proprio queste ultime aree a rappresentare uno dei più importanti passaggi intermedi ai fini dell'articolazione del linguaggio, passando per la produzione dei manufatti del Paleolitico e l'apprendimento per imitazione, secondo la seguente progressione: *bipedismo à produzione di manufatti à apprendimento à encefalizzazione*.
Segue l'intervento del prof. Stefano Cappa dal titolo "Come il cervello realizza il linguaggio". La relazione, affrontando la tematica in un'ottica alquanto specialistica, mira a evidenziare come il cervello realizzi il

linguaggio dal punto di vista non tanto fisico quanto mentale. Il professore premette che si può ricorrere a un complesso macchinario tecnologico per l'elaborazione degli aspetti fisici del linguaggio, il quale si può quindi misurare agevolmente, ma che non si può affermare lo stesso in riferimento all'aspetto della comprensione. Esistono inoltre multiple regioni all'interno del cervello che sono connesse tra loro e che collaborano in qualsiasi compito linguistico, con una prevalenza dell'emisfero dominante (di solito il sinistro nei destrimani). Tuttavia, molte malattie neurologiche possono interferire con lo sviluppo e il funzionamento di tale sistema; per esempio, se l'area di Broca risulta danneggiata, il parlante creerà frasi di lunghezza ridotta, con errori morfologici e di sintassi. Ma, in conclusione, lo scienziato afferma che conoscere più di una lingua **non** cambia il funzionamento del sistema cerebrale in modo significativo, se l'apprendimento è precoce e porta a un livello di competenza elevato.
In questa direzione si muove l'intervento finale della prof.ssa Traute Taeschner, intitolato "Bilinguismo infantile e apprendimento delle lingue con il *format narrativo*". Dunque, in che modo apprendere una lingua "presto e bene"? La studiosa inizia la sua relazione con una convincente metafora su come si impari a guidare una bici: se si decide di andare in bici, non bastano lezioni teoriche; con le sole lezioni teoriche si cade di sicuro. Occorre, al contrario, prima di tutto la pratica: si impara dapprima ad andare con le rotelle, poi si acquisisce maggiore dimestichezza e

infine si va spediti. Similmente, per diventare fluenti in una lingua straniera, e per parlarla in maniera grammaticalmente corretta, occorre molta, anzi moltissima, pratica. Tuttavia, sebbene questo rappresenti un punto fermo nella didattica delle lingue, Taeschner sottolinea come ciò avvenga raramente in ambito scolastico. Non vengono create occasioni per far pratica, e questo risulta fatalmente nel non apprendimento delle lingue e provoca, tra l'altro, frustrazione negli apprendenti (e di rimando nei docenti e nei genitori). Sulla scorta dei numerosi studi effettuati in classi di alunni della scuola dell'infanzia e primaria nel corso degli anni, che hanno visto coinvolti altresì alcuni atenei all'estero, Taeschner ha documentato scientificamente la validità dell'approccio didattico del *format narrativo*.
Il principio di tale approccio prevede che una lingua straniera vada appresa in modo analogo al processo di acquisizione naturale della lingua materna attraverso esperienze di routine condivise dal bambino e dall'adulto. Si ricorre, pertanto, all'impiego di storie teatrali col supporto dei gesti e della mimica, consentendo in tal modo agli alunni di apprendere il significato di parole e frasi anche a livello emotivo e attraverso un lavoro attivo.
A questo, secondo la studiosa, segue il *principio della buona comunicazione*, in base al quale diventa essenziale stabilire un rapporto empatico tra i partner della conversazione al fine di creare nell'alunno motivazione e desiderio di comunicare.
Infine, il *principio del bilinguismo* avvalora i precedenti. Esso consiste nel fingere di non capire la lingua di tutti i giorni o del paese ospite mantenendo costantemente la conversazione nella lingua straniera.
Dunque, un bel viaggio nel cervello umano per comprendere come, cosa e perché si parla, un seminario per gli appassionati di lingue e scienza sull'evoluzione del linguaggio e apprendimento linguistico. Giunta a conclusione, la sessione viene chiusa da Katia Castellani che rinnova l'appuntamento con un nuovo seminario interdisciplinare nel 2017.

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

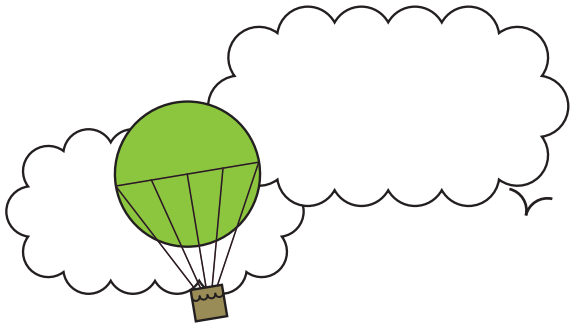
LA PIATTAFORMA AUDIO

webaudio.loescher.it

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

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