SeLM
Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

№ 7 - 9 Anno LVI 2018

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Tiberio Snaidero • Irina M. Cavaion • Giacomo Cucinotta • Maria Cecilia Luise • Carlo Giordano*

Le buone pratiche *Claudio Grimaldi • Jacopo Varchetta • Mihaela Coman • Marilicia Di Paolo • Maria Annita Baffa*

Dal Seminario di Rovigo *Benedetta Garofolin • Nancy Bailey • Luisa Puttini Hall • Clara Vella*

Documentazione *Rosanna Carlostella • Gianfranco Porcelli • Giuseppa Giangrande*

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. 7-9/2018, novembre 2018

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.

Scuola e Lingue Moderne

A cura di 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 LVI 7-9 2018

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:
©SerrNovik/Istock, 2018

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
Mario Cardona, Bari
Paolo E. Balboni, Venezia
Antonella Benucci, Siena
Cristina Bosisio, Milano
Fabio Caon, Venezia
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Paolo Nitti, Torino
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
Giovanna Carloni, 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 novembre 2018 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

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

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

: EDITORIALE

2 **Dalla *network society* agli ANILSnetwork**
Maria Cecilia Luise

{ RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Per una didattica plurilingue e interculturale delle lingue minoritarie: il caso del friulano***
di Tiberio Snaidero

13 **Aree di confine e formazione degli insegnanti di LS: lo sloveno nelle scuole nell'area di confine italo-slovena**
di Irina M. Cavaion

19 **Strategie motivazionali e formazione dei docenti: creare un ambiente positivo nell'aula di lingue***
di Giacomo Cucinotta

25 **Recensione del libro *Educazione Linguistica interculturale. Origini, modelli, sviluppi recenti* di C. Borghetto**
di Maria Cecilia Luise

26 **Recensione del libro *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana* a cura di C. Carotenuto, E. Cognigni, M. Meschini, F. Vitrone**
di Carlo Giordano

(LE BUONE PRATICHE

28 **Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica del francese e dello spagnolo**
di Claudio Grimaldi e Jacopo Varchetta

34 **Due progetti di italiano L2 e intercultura: "Scriviamoci una storia" e "Italiano fuori dall'aula"**
di Mihaela Coman

39 **Letteratura ed esilio nella didattica dello spagnolo come lingua straniera**
di Marilicia Di Paolo

46 **ESP (*English for Specific Purposes*): per una buona scuola**
di Maria Annita Baffa

& DAL SEMINARIO ANILS DI ROVIGO

49 **La narrazione a scuola tra *nursery rhymes*, fiabe, leggende e racconti**
di Benedetta Garofolin

50 **Folk Tales and Legends from the Early United States**
di Nancy Bailey

55 ***Mise en espace* di *A Child's Christmas in Wales* di Dylan Thomas**
di Luisa Puttini Hall

59 **"Who Killed Cock Robin?": analisi della *nursery rhyme* e spunti didattici**
di Clara Vella

DOCUMENTAZIONE

62 **La Mostra del Libro Didattico 2018**
di Rosanna Carlostella e Gianfranco Porcelli

64 **Seminario di formazione *La grammatica ludica*. Palermo, 28 maggio 2018**
di Giuseppa Giangrande

Dalla *network society* agli ANILSnetwork

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Social network, reti neurali, rete ferroviaria, società in rete, rete aziendale... Oggi il termine rete, e il suo corrispettivo inglese, sono usati e forse a volta abusati nei più disparati campi. E in effetti la nostra è la "società delle reti", la *network society*, come la definisce il sociologo Manuel Castells:[1] a suo parere, la rete è la forma di organizzazione che definisce la società contemporanea, insieme mezzo e luogo di informazione, che le tecnologie rendono sempre più indipendente dallo spazio fisico. La rete è la forma di organizzazione che ANILS ha scelto di sviluppare in questi mesi: è stato creato infatti un corpo di "delegati" sui principali temi sensibili dell'educazione linguistica, della scuola, della formazione dei docenti, delle "nuove" lingue, dei nuovi bisogni, eccetera. Ciascuno di questi organizzerà un *network tematico*, o per lingua (ad esempio ANILSnetwork: spagnolo) o per temi (ad esempio ANILSnetwork: didattica inclusiva): sono network trasversali, non legati alle sezioni, ma che raccolgono tutti gli iscritti all'ANILS che hanno un interesse specifico. Sul sito ANILS, all'indirizzo http://www.anils.it/wp/chi-siamo/networks/, trovate i network e i delegati attuali, che potete contattare direttamente per collaborazioni e richieste. In questo ultimo anno ANILS si è mossa anche su altri fronti; vi illustriamo sinteticamente quanto fatto e quanto ci si propone di fare a breve, soprattutto per ricevere supporto e consigli:

- è stato creato un Albo dei formatori di docenti riconosciuti dall'ANILS, da diffondere non solo all'interno dell'associazione ma anche agli Uffici regionali, al MIUR, alle scuole; i soci che hanno esperienza e competenza possono mandare il loro CV, per iniziare il percorso che li porti all'Albo: http://www.anils.it/wp/albo-formatori;
- prosegue il percorso di ANILS per la qualificazione come ente formatore riconosciuto dal MIUR;
- stiamo stilando un documento ANILS relativo alle lingue nelle scuole da inviare al Ministro, ai dirigenti del MIUR, degli URS, delle scuole: stiamo ricevendo da singoli soci e dalle sezioni i consigli sui punti da inserire.

> la rete e la forma di organizzazione che ANILS ha scelto di sviluppare

Anche per quanto riguarda la vita interna dell'ANILS, vogliamo condividere traguardi e progetti dell'ultimo anno trascorso:

- abbiamo proposto una revisione dello statuto, semplificando molte sue

1 Si veda, tra le altre opere del sociologo spagnolo: Manuel Castells (2004), *L'età dell'informazione: economia, società, cultura*,Università Bocconi editore, Milano.

sezioni, e conseguentemente una revisione del regolamento;
- per garantire la presenza ANILS sul territorio, abbiamo creato e stiamo creando nuove sezioni soprattutto nelle regioni in cui non c'è più l'ANILS (http://www.anils.it/wp/chi-siamo/sezioni/); abbiamo rivitalizzato e abbiamo intenzione di rivitalizzare sezioni che avevano perso la loro carica propulsiva integrandone i gruppi dirigenti con nuovi colleghi; abbiamo consolidato e stiamo consolidando il ruolo propositivo e organizzativo dei delegati regionali;
- vogliamo facilitare in ogni modo la realizzazione di convegni (inter)regionali, oltre ad almeno uno o due convegni annuali: il primo è stato organizzato a Treviso e dobbiamo essere tutti molto orgogliosi del successo che ha riscosso;
- intendiamo consolidare il ruolo della rivista *SeLM* come strumento ineludibile per la formazione degli insegnanti di lingue: esorto tutti i soci – come ogni volta che ne ho l'occasione – a condividere riflessioni ed esperienze sottoponendole in forma di saggio alla rivista: http://www.anils.it/wp/rivista_selm/norme-editoriali/

Questo è il progetto cui siamo *tutti* chiamati a contribuire.
Il primo contributo è dare consigli, suggerire integrazioni, chiedere modifiche a queste linee programmatiche del triennio 2017-2020 al CEN e in particolare al presidente Paolo Balboni.
In questo numero di *SeLM* la sezione dedicata alle "Riflessioni metodologiche" comprende due contributi dedicati alle lingue minoritarie presenti in Friuli-Venezia Giulia – il friulano (saggio di Tiberio Snaidero) e lo sloveno (Irina Cavaion) – e al loro insegnamento nella scuola. Le osservazioni e le proposte contenute nei due saggi sono estendibili in generale a tutte le lingue minoritarie, a tutt'oggi garantite e tutelate sulla carta ma non sempre salvaguardate e valorizzate come un prezioso patrimonio storico, culturale e sociale dalla scuola italiana. Completa la sezione un saggio di Cucinotta sulle strategie motivazionali, in continuità con quanto pubblicato dallo stesso autore su *SeLM* 1(3) 2018. In "Buone pratiche" invece accogliamo molto volentieri un fascicolo che raccoglie i contributi presentati in un seminario di formazione sulla narrazione nella classe di lingua inglese che è stato proposto sia da ANILS Firenze sia da ANILS Rovigo: Benedetta Garofolin introduce i tre saggi rispettivamente sulle principali leggende statunitensi (N. Bailey), su un racconto di Dylan Thomas (L. Puttini) e su una *nursery rhyme* (C. Vella). Il saggio di Bailey propone anche un ricco repertorio di materiali utilizzabili in classe, reperibili sul sito ANILS all'indirizzo http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/; allo stesso indirizzo si trovano anche i materiali integrativi del saggio di M. Coman riguardante l'insegnamento dell'italiano L2 a studenti adolescenti e adulti e quelli che completano il contributo di Baffa sull'insegnamento dell'inglese come ESP. La sezione propone infine un saggio sulle risorse online per francese e spagnolo (Grimaldi e Varchetta) e una proposta didattica di M. Di Paolo sull'utilizzo della letteratura cilena legata all'esilio per l'insegnamento dello spagnolo. Infine, la relazione su un seminario tenutosi a Palermo per inaugurare la nuova sezione ANILS, e la consueta annuale relazione sulla Mostra del Libro Didattico di Milano.

Per una didattica plurilingue e interculturale delle lingue minoritarie: il caso del friulano*

Tiberio Snaidero
I.S.I.S. "Arturo Malignani" e Università degli Studi di Udine

Abstract

Il friulano è una delle lingue parlate in Friuli-Venezia Giulia, il quadrivio linguistico d'Europa. Idioma senza uno Stato, esso viene tutelato in quanto "lingua minoritaria". Della sua valorizzazione si occupano istituzioni regionali *ad hoc* e l'Università degli Studi di Udine / Universitât dal Friûl, che sovrintendono alla formazione dei docenti. L'uso veicolare della lingua, l'approccio plurilingue e la dimensione interculturale dell'apprendimento collocano la didattica del friulano tra le esperienze all'avanguardia della linguistica applicata. Viene qui compilato un "decalogo" di principi metodologico-didattici che si propone di orientare l'insegnamento delle lingue minoritarie in Italia.

Friulian is one of the languages spoken in the Friuli-Venezia Giulia region, i.e. a key European linguistic crossroads. Being an idiom without a State, Friulian is protected as a "minority language". Both local *ad hoc* institutions and Udine University / Universitât dal Friûl are appointed to enhance it and are responsible for teacher training. Through CLIL methodology, and a multilingual intercultural approach, the teaching of Friulian positions itself at the forefront of language education. A "decalogue" of teaching principles is finally offered as a syllabus design tool for minority language instruction in Italy.

1. Lingua friulana

Nel Friuli-Venezia Giulia sono presenti comunità linguistiche che si esprimono in parlate venete (maranese, gradese, bisiacco, muggesano, triestino, pordenonese, udinese, liventino, veneto dell'Istria e della Dalmazia, veneto goriziano), slovene (zegliano, resiano, tersko, nadiško, briški, kraški) e germaniche (saurano, timavese, tedesco di tipo carinziano) (Marcato 2001; Frau 2013), che nella quasi totalità dei casi vengono alternate all'italiano e/o al friulano, una parlata che per molti locali è *marilenghe* (lingua madre).

in cheste lenghe nude
e in nessun puest[1]

Il friulano è una lingua neolatina del gruppo retoromanzo – come il romancio dei Grigioni e il ladino dolomitico – che continua il latino della regione aquileiese innestandosi su lingue di sostrato preromano quali il gallico e il venetico. A partire dall'XI secolo, le caratteristiche dell'idioma appaiono definite e comprendono apporti delle lingue delle popolazioni con cui il Friuli ha condiviso momenti della sua storia, dunque di lingue germaniche e di dialetti slavi. L'incrocio delle tradizioni linguistico-culturali romanza, germanica e slava ha prodotto un'identità che possiede caratteristiche grammaticali – nella fonetica, nella morfologia e nel lessico – distintive sia rispetto alle altre parlate ladine sia ai dialetti veneti; una genesi storica originale e unitaria; una secolare tradizione letteraria

1 "in questa lingua nuda e in nessun luogo". Si tratta dell'ultimo verso della poesia in friulano *Rondeau*, di Pierluigi Cappello (2011:145).

che risale al XII secolo e si mantiene vivace; una *koinè* e la consapevolezza nella coscienza dei parlanti di parlare una "lingua" con tratti suoi propri (Frau 2013:26-29; Perini 2006:228).
In Italia, il friulano viene parlato nelle province di Udine, Gorizia e Pordenone da circa 600.000 persone, numero che corrisponde al 60% del totale della popolazione di tali aree – una percentuale che oltrepassa il 90% se consideriamo la competenza ricettiva dichiarata (Melchior 2017:20) – ma anche al di fuori dei confini nazionali esistono delle comunità friulanofone.[2]
Il friulano è dunque parlato da una popolazione numericamente rilevante e ha un suo territorio, pur non avendo mai avuto uno Stato nazionale. Si trova insomma in condizioni simili a quelle del basco, del bretone e del catalano, per nominare solo alcune delle lingue minoritarie "consistenti" ma senza nazione (Brezigar 2003:48).

2. Tutela e valorizzazione del friulano

Il riconoscimento ufficiale della minoranza linguistica friulana è avvenuto in tempi piuttosto recenti e si basa su tre leggi: la Legge regionale n. 15 del 1996, la Legge statale n. 482 del 1999 e la più recente Legge regionale n. 29 del 2007, che trovano la loro *ratio* nell'art. 6 della Costituzione ("la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche") e nella *Carta europea delle lingue regionali e comunitarie*, un documento elaborato dal Consiglio d'Europa nel 1992.
Senza voler fare in questa sede un'analisi diacronica delle peculiarità di ognuna delle leggi menzionate, o un'esegesi dei singoli articolati (ci soffermeremo tuttavia sulle linee guida metodologico-didattiche indicate dal decreto applicativo della 29/2007 e sui traguardi formativi individuati dal successivo *Piano applicativo di sistema*), basta qui evidenziare che tali norme riconoscono ufficialmente il friulano come "lingua" e stabiliscono che gli enti locali ne prevedano l'uso nell'amministrazione, nella toponomastica e, in generale, nei rapporti con i cittadini.
È stato inoltre individuato un apposito organismo di politica linguistica – l'Osservatori pe lenghe e pe culture furlanis (Osservatorio per la lingua e la cultura friulane), nel 2005 sostituito da un'agenzia autonoma: la Agjenzie regjonâl pe lenghe furlane (ARLeF) – e delineati interventi nei settori dell'istruzione pubblica e del sistema radiotelevisivo (Cisilino 2014:17). Dei friulanofoni sono stati insomma tratteggiati i diritti linguistici – che sono importanti perché determinano l'identità dell'area – e individuati i settori d'intervento: il discorso pubblico (negli uffici, nella toponomastica e nei cartelli stradali, nell'uso della lingua in comunicazioni formali); i mezzi d'informazione (giornali, radio, televisione, Internet); la scuola (dall'insegnamento del friulano fin dai primi gradi scolastici alla formazione degli insegnanti e alla ricerca glottodidattica e linguistica all'università).
La presenza di una lingua minoritaria in pubblico è un fattore decisivo per la sua valorizzazione. Ne assicura infatti l'ufficialità e ne eleva il prestigio, aumentando la motivazione dei genitori degli alunni a scegliere per loro, nelle scuole che li propongono, quei percorsi educativi che prevedano l'utilizzo della *marilenghe* (Brezigar 2003:52-54). Nella realtà, le norme che riguardano l'introduzione del friulano (e delle altre lingue minoritarie in Italia)[3] nei mezzi audiotelevisivi pubblici risultano a tutt'oggi sostanzialmente disattese, e quelle che prevedono che le scuole site in ambito friulanofono si attivino per assicurare l'apprendimento della lingua friulana vengono da alcune istituzioni scolastiche interpretate come facoltative e non precettive (Cisilino 2015:479-484), nonostante il *Regolamento attuativo* (del Capo III, "Interventi nel settore dell'istruzione", della legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29) *recante disposizioni per l'insegnamento della lingua friulana* (D.P. Reg. 23 agosto 2011) appaia inequivocabile e cogente nell'elencazione dei criteri del *Piano applicativo di sistema per l'insegnamento della lingua friulana* (successivamente estrapolato e arricchito nella sua versione di *Allegato alla delibera n. 1034 del 8 giugno 2012*).
In una prospettiva glottodidattica, l'originalità di tale *Piano* risiede soprattutto nell'avere stabilito delle *Linee guida* (art. 6) che individuano

2 Particolarmente interessanti i casi delle colonie in America latina, come l'argentina Colonia Caroya presso Cordoba, la cui *koinè* è il risultato dell'omologazione delle diverse varietà di friulano parlate dagli emigranti al tipo linguistico basato sul dialetto di Gemona del Friuli, con significative trasformazioni e influenze del castigliano.

3 Ecco i dodici gruppi linguistici minoritari ufficialmente tutelati dallo Stato italiano: albanesi, catalani, croati, francesi, francoprovenzali, friulani, germanici, greci, ladini, occitani, sardi, sloveni.

"nel plurilinguismo la dimensione organizzativa e metodologico-didattica che risponde al riconoscimento della specificità della realtà culturale, sociale e linguistica della comunità territoriale". La pluralità delle lingue e culture presenti nel territorio rappresenta "un contesto privilegiato di formazione e di ricerca educativa che il sistema scolastico declina mediante l'assunzione del modello pluri/interlinguistico e pluri/interculturale". E ancora, in un approccio che dal locale si apre al globale: "Il plurilinguismo trova [...] valide possibilità di arricchimento nella [...] cooperazione con le minoranze linguistiche storiche presenti sul territorio regionale del Friuli Venezia Giulia, con le comunità ladine e le altre minoranze a livello nazionale, con le minoranze linguistiche riconosciute, a livello internazionale, anche attraverso la promozione di progetti transfrontalieri tendenti alla costruzione di curricoli integrati". Le linee guida non trascurano, infine, di ribadire la loro iscrizione "all'interno della dimensione plurilingue in grado di raccordare le lingue di minoranza con la lingua italiana e con le lingue straniere".

3. Lingue minoritarie, plurilinguismo e apprendimento precoce

Al convegno internazionale del CMIEB (Centre Mondial d'Information sur l'Education Bilingue) tenutosi a Mantova tra il 22 e il 25 settembre 1983, Giovanni Freddi presentò un progetto di formazione plurilinguistica e pluriculturale cui stava lavorando da anni, forte delle esperienze maturate tra il 1973 e il 1982 alla direzione dei *Quaderni per la promozione del bilinguismo*. Il progetto, analiticamente esposto nel volume *L'Italia plurilingue* (Freddi 1983a), prevedeva l'offerta da parte dello Stato di tre diversi tipi di scuola, la cui scelta avrebbe dovuto essere demandata alle regioni: il *tipo A* per dialettofoni e italofoni, chiamati ad apprendere due lingue straniere e a fare alcune esperienze di istruzione bi-trilingue; il *tipo B*, a caratterizzazione internazionale, per le "penisole linguistiche" che caratterizzano le zone alpine ove si parlano sloveno, ladino, tedesco, franco-provenzale e occitano, basato questo sulla lingua-madre minoritaria, da estendere già nelle scuole per l'infanzia all'italiano e da arricchire poi di una lingua straniera; il *tipo C*, immaginato infine per le "isole linguistiche" della Sardegna e del Friuli, avrebbe dovuto avere una caratterizzazione regionale, basata cioè sulla madrelingua-minoritaria che lasciasse gradualmente il posto all'italiano e a due lingue straniere (Freddi 1983b:99-100). Le nozioni implicate dal progetto erano essenzialmente due:

- istruzione bilingue (o plurilingue)
- caratterizzazione internazionale (o regionale)

L'*istruzione bi/tri/plurilingue* avrebbe luogo quando la lingua materna e l'altra/le altre lingue non sono solo oggetto di studio ma si fanno veicolo per insegnare anche le altre materie scolastiche, "designa dunque il fatto tecnico dell'insegnamento in più lingue" (Freddi 1983b:100). La *caratterizzazione internazionale/regionale* si avrebbe invece "allorché la lingua minoritaria è la parlata di uno stato confinante o una varietà di essa"; in questi casi, alla lingua minoritaria (internazionalmente/regionalmente) *caratterizzante* si concederebbe nei curricoli un "paniere di discipline piuttosto ricco". L'avanguardistico progetto di Freddi poggiava sulla convinzione che, quando più lingue svolgono un ruolo veicolare negli apprendimenti, tutte le lingue vengono "incorporate in una plasticità neuronale formativa e organizzativa degli schemi mentali che sono alla base dello sviluppo delle competenze trasversali" (Dodman 2003:112). Una siffatta convinzione poggia sull'ipotesi, avanzata da Jim Cummins (1979), che adeguate esposizione e pratica in L1 favoriscano il trasferimento di abilità nelle altre lingue studiate, producendo una virtuosa interdipendenza di apprendimenti. Nel momento in cui un bambino apprende una lingua – la sua prima lingua – si avvale infatti di una macrocompetenza che sovrintende al processo di acquisizione linguistica, che Cummins chiama *Common Underlying Proficiency* (*CUP*). Da essa deriva la costruzione di un insieme di microcompetenze relative alla specifica lingua in gioco, che vanno sviluppate e consolidate per farle poi interagire con le nuove microcompetenze che il bambino sviluppa quando viene esposto a una L2, e a un'eventuale L3, e così via. Sul piano glottodidattico, per favorire la crescita di una competenza plurilingue appare fondamentale consolidare le abilità linguistiche ricettive – l'ascolto e la lettura – prima di quelle produttive, in modo da permettere all'allievo di elaborare nella sua mente parole, strutture e significati assecondando il processo naturale di costruzione creativa di interlingua e di interiorizzazione dei sistemi

linguistici (Dodman 2003:117). L'acquisizione di una lingua nelle sue fasi iniziali è caratterizzata infatti soprattutto sul piano lessicale. La base lessicale viene poi arricchita attraverso la pratica della lingua, che si avvale, nel caso di una lingua appresa successivamente alla L1, di conoscenze connesse ad esperienze vissute precedentemente, nell'acquisizione della prima lingua, che moltiplicano e accelerano la quantità delle parole, dei gesti e della mimica che entrano a far parte del repertorio comunicativo dell'apprendente (Roche 2013:54).
Che l'apprendimento di lingue diverse dalla prima e la formazione alla comprensione interculturale siano da introdurre precocemente sono state convinzioni anche dello psicolinguista Renzo Titone, che, rifacendosi a Piaget, Bruner e Vygotskij, le divulgò in volume già nel 1972. La condotta affettiva si orienta nella giusta direzione attorno ai tre anni, età questa della massima plasticità neurologica e psicologica e della più completa disponibilità. Una precoce educazione bilingue, impostata sulle capacità individuali del bambino, ne arricchisce la personalità sotto gli aspetti percettivo, cognitivo, linguistico, affettivo e sociale. Questo avviene per ragioni:

- *neurologiche*: la iniziale plasticità neurocerebrale e la incompleta lateralizzazione emisferica della prima età favoriscono infatti l'acquisizione di due sistemi di comportamento verbale;
- *psico-evolutive*: nella prima infanzia ha luogo un'assimilazione subconscia delle lingue basata su imitazione e automatizzazione verbale;

il friulano
è una lingua
minoritaria
senza nazione

- *psico-sociolinguistiche*: l'acquisizione di una seconda lingua allarga le possibilità della strumentazione comunicativa e arricchisce le dinamiche del pensiero;
- *psico-affettive*: nei bambini i filtri affettivi che condizionano la ricezione e l'assimilazione degli stimoli linguistici sono di entità minima;
- *personologiche*: l'acquisizione di una seconda lingua/cultura contribuisce a una radicale apertura degli atteggiamenti affettivi e della comprensione altruistica (Titone 1984:42-44).

A tali ragioni se ne aggiunga pure una ulteriore, da collocarsi anch'essa nell'ambito delle neuroscienze. Ci riferiamo ai rapporti intrattenuti dal linguaggio con la memoria, anzi con le memorie, visto che tale funzione del cervello non è unitaria. Esistono infatti due sistemi: la *memoria di lavoro* o *memoria a breve termine*, che arriva fino a qualche minuto; e la *memoria a lungo termine*. Quest'ultima si differenza a sua volta in due apparati: il sistema della *memoria esplicita*, che riguarda le informazioni di cui si è consapevoli; e il sistema della *memoria implicita*, o memoria procedurale, che riguarda le conoscenze motorie e cognitive non accessibili alla consapevolezza (Fabbro, Burelli 2003:148). Prima dei tre anni d'età opera quasi esclusivamente il sistema della memoria implicita, che permette al bambino di acquisire le componenti fonologiche e morfosintattiche della lingua cui viene esposto. Gli aspetti semantici delle parole e degli atti comunicativi entrano invece gradualmente a far parte della memoria esplicita. Una pronuncia perfetta si acquisisce di norma entro gli otto anni, e sempre entro quel limite di età – che rappresenta generalmente la soglia del periodo critico di acquisizione – si riesce a raggiungere, se immersi in una seconda lingua, una conoscenza grammaticale paragonabile a quella dei parlanti nativi. Questi vantaggi vengono meno nel caso di apprendimento di una lingua nella seconda decade di vita, e, soprattutto se tale apprendimento avviene in modo formale sui banchi di scuola, la L2 verrà memorizzata prevalentemente nel sistema della memoria esplicita (Fabbro, Burelli 2003:154-155).
Se i vantaggi dell'apprendimento precoce o precocissimo delle lingue appaiono evidenti, è pur vero che l'adozione di metodologie efficaci che tengano conto del contesto di apprendimento può contribuire in maniera decisiva a sviluppare le competenze plurilinguistiche e interculturali degli studenti non più bambini, anche in ambienti di studio formali.
È tuttavia essenziale che, al di là del corredo professionale del docente di lingue, un'offerta linguistica diversificata e accessibile lungo tutto l'arco della vita "consenta agli apprendenti di potenziare una capacità di comunicazione plurilingue e interculturale, posseduta anche con gradi diversi, volta altresì alla gestione delle differenti strategie di comunicazione plurilingue" (Fusco 2012:13). Entrano qui evidentemente in gioco anche scelte di politica linguistica – a livello locale, nazionale

Cartello con indicazione bilingue in italiano e sloveno a Lipovaz nei pressi di Resia in provincia di Udine, Friuli Venezia Giulia.

ed europeo. Se la lingua nazionale, quelle straniere, le lingue di minoranza e quelle dell'immigrazione venissero inglobate in un "mosaico parlante" in cui ogni tessera dialogasse con le altre, i discenti potrebbero riflettere sui principi di funzionamento delle lingue con cui si trovassero in contatto, potenziando le capacità matetiche e metalinguistiche (Fusco 2012).
Silvana Schiavi Fachin, che annovera tra i suoi molti meriti quello di aver portato all'approvazione della Camera dei Deputati la legge di tutela delle minoranze linguistiche storiche, la pensa allo stesso modo:

> Ogni processo di educazione plurilingue non dovrebbe prescindere dall'analisi dei bisogni e dai desideri comunicativi orali e scritti degli apprendenti, dall'infanzia all'età adulta. Se pensiamo, ad esempio, ai bambini o agli adolescenti della. nostra regione, ci rendiamo immediatamente conto che le lingue di contatto diverse dall'italiano non possono che essere il friulano, lo sloveno e il tedesco nelle loro diverse varianti locali o standard. È, infatti, il possesso – anche limitato – di queste lingue che permette agli allievi un uso delle lingue anche al di fuori della scuola, nei contatti con parlanti che vivono o visitano la nostra regione o che possono incontrare facilmente andando in Austria e in Slovenia. [...] Un'oculata programmazione linguistica regionale permetterebbe a tutte le nostre scuole di promuovere un efficace quadrilinguismo di base come già si fa nelle Province di Bolzano e di Trento e di avviare tutta la popolazione scolastica a percorrere quella fase dell'educazione linguistica che ha come obiettivo primario di "imparare a imparare le lingue", un presupposto cardine, secondo la ricerca più accreditata, per il raggiungimento di un poliglottismo anche in altre lingue in età adulta. [...]. Anche le lingue della nuova immigrazione (l'albanese, il cinese, l'arabo, ecc.) potrebbero rappresentare in questa fase un altro potenziamento dell'educazione plurilingue di base se la politica linguistica regionale prevedesse una diffusa sensibilizzazione delle famiglie e dell'opinione pubblica, se avviasse una sistematica collaborazione con l'università per la creazione di strumenti adeguati e per la formazione professionale dei docenti (De Caro 2014).

4. Dimensione interculturale, uso veicolare della lingua e selezione dei contenuti

I fenomeni migratori degli ultimi decenni hanno trasformato la composizione demografica dell'Italia e della sua popolazione scolastica. Troviamo lecito interrogarci su quanto senso possa ancora avere la tradizionale distinzione tra una Didattica della lingua straniera (LS) e una della Lingua seconda (L2) in una classe in cui convivano alunni le cui L1 (e pure le L2!) siano diverse le une dalle altre. Nel caso del Friuli-Venezia Giulia, nello stesso gruppo di apprendenti può ad esempio essere presente un alunno la cui L1 è il friulano, la L2 l'italiano e la L3, studiata a scuola come LS, l'inglese. Il suo compagno di banco a casa parla invece lo spagnolo con la madre e un dialetto sloveno col padre e i nonni – ha dunque due L1– dunque l'italiano per lui è L2, la lingua di studio a scuola, mentre l'inglese rappresenta anche nel suo caso una L3.
Un terzo parla in italiano coi genitori – i quali però quando vanno a trovare gli amici si esprimono in friulano – ma in tedesco con la sorella, avendo frequentato l'asilo e i primi anni delle elementari in Germania. La lingua straniera insegnata in quella classe è anche in questo caso l'inglese.
Il "mosaico parlante" della classe può rivelarsi una risorsa straordinaria per l'insegnante accorto e una grande opportunità di crescita comunicativo-interculturale per gli allievi (e per lo stesso

docente). L'insegnante di lingua (italiana/friulana/slovena/tedesca/inglese...) non dovrebbe temere di servirsi nel suo corso di lingue diverse, se questo agevola una comprensione piena dei contenuti, una adozione corretta delle procedure, una riflessione critica sulla lingua: la lingua dell'area linguistica che ospita il corso, le lingue insegnate in quella scuola, altre lingue conosciute dagli studenti e dal docente. Né trascurerà di utilizzare materiali non linguistici, sia nella formulazione dei compiti che nei testi messi a disposizione degli studenti. Così facendo, permetterà agli studenti di integrare i propri saperi, in qualsiasi lingua essi siano veicolati, con i contenuti relativi alla cultura (italiana, friulana, slovena, tedesca, inglese...) che verranno loro proposti. E di sviluppare, di conseguenza, competenze linguistiche, non linguistiche e interculturali.
Siamo convinti che la finalità ultima dei corsi di lingua debba essere lo sviluppo di una competenza (plurilingue) comunicativo-interculturale.
Per raggiungere tale obiettivo, i contenuti – selezionati in funzione del grado scolastico – saranno sì decisivi per le opportunità di crescita linguistica e per le informazioni che daranno agli studenti, ma lo saranno altrettanto per consentir loro di sviluppare una consapevolezza critica da esercitare, idealmente, in una varietà di idiomi. Se si sceglie la prospettiva plurilingue comunicativo-interculturale, infatti, i contenuti, i metodi e le tecniche risulteranno al servizio di obiettivi linguistico-culturali, ma pure educativi.
Le lezioni serviranno infatti anche a formare dei cittadini (del Friuli-Venezia Giulia, dell'Italia, dell'Europa, ecc.) disponibili all'ascolto, in grado di interpretare e comprendere, eventualmente di agire in più lingue.
Quanto ai contenuti – i temi e i materiali – crediamo ce ne siano alcuni che possano funzionare in tutti i diversi gradi scolastici, dall'infanzia all'età adulta, pur senza prescindere dall'analisi dei bisogni e dei desideri comunicativi degli apprendenti e fatte salve le differenze nell'approccio all'argomento e nella maggiore o minore complessità linguistica dei materiali: eroi, leggende, rapporto tra la realtà locale e quelle confinanti o quella (inter)nazionale, gesti, stereotipi, accenti regionali, scuola, lavoro, ruolo delle donne, affettività sono alcuni esempi. Oltre al tema interculturale per antonomasia: la migrazione (Snaidero 2009; 2015).
Nelle scuole medie – a partire dalla terza media inferiore[4] – può risultare stimolante proporre a lezione anche dei contenuti che diano ragione dei fenomeni recenti e significativi che caratterizzano l'identità culturale, politica e sociale delle aree che vengono messe a confronto. In questo modo i corsi plurilingui permettono di promuovere l'educazione alla cittadinanza e di sviluppare negli apprendenti una coscienza critica (inter-/trans)culturale.
Non vediamo ragioni valide per cui l'apprendimento comunicativo-interculturale sia di discipline linguistiche, sia delle altre discipline non possa avvalersi di ogni strumento comunicativo reso disponibile da quello specifico contesto di apprendimento. Un approccio plurilingue interculturale, al contrario, impone, da un lato, di dedicare maggiore attenzione "alle operazioni cognitive sottese alle attività linguistiche, ai generi discorsivi, alle varietà linguistiche inerenti a tutte le lingue [...] e alle strategie d'uso di queste lingue" (Mariani 2016:68);[5] permette inoltre, dall'altro, di utilizzare "delle competenze interculturali trasversali [...], in particolare il saper apprendere e il saper fare" (Mariani 2016:68).
Abbiamo visto che in Friuli-Venezia Giulia sia la legislazione sia la ricerca promuovono un approccio plurilingue, interculturale e incentrato sull'uso veicolare delle lingue insegnate. Se da ciò non deriva automaticamente che tutte le pratiche didattiche della regione abbiano abbandonato il monolinguismo, è purtuttavia indubbio che nella *Patrie dal Friûl* esistono progetti legati alla didattica del friulano – ma anche a quelle delle parlate slovene e tedesche – i quali, grazie a insegnanti illuminati, al supporto finanziario della Regione e alla consulenza scientifica dell'Universitât dal Friûl, dell'Agjenzie Regjonal pe Lenghe Furlane e della

4 Al punto 5.6 ("Promozione di itinerari di sviluppo dell'offerta formativa per le scuole secondarie di secondo grado") del *Piano Applicativo di Sistema* del 2012, si precisa che "in logica di continuità e sviluppo, e in considerazione dell'elevamento dell'obbligo di istruzione, si possono realizzare iniziative didattiche di insegnamento e apprendimento di e in lingua friulana nella scuola secondaria di secondo grado nell'ambito dell'arricchimento dell'offerta formativa".

5 Le virtù del plurilinguismo nella glottodidattica sono messe in evidenza anche da Roche, che qualifica come parlante competente di una lingua colui che, più che utilizzare correttamente le regole grammaticali, abbia acquisito il razionale concettuale delle strutture linguistiche e delle procedure comunicative (Roche 2013:132).

Societât Filologjiche Furlane, si ispirano alle opzioni formative tratteggiate da quei modelli. Senza voler entrare nel dettaglio di ogni singola esperienza (si rimandano gli interessati alle sezioni deputate – e alle relative bibliografie (di, fra gli altri: Di Iorio 1983; Schiavi Fachin 2003; Vicario 2009; Burelli 2015), elenchiamo qui di seguito quelli che riteniamo essere gli indicatori di riuscita di un progetto di didattica del friulano che possa dirsi plurilingue, interculturale e incentrato sull'uso veicolare della lingua. Ipotizziamo che – *mutatis mutandis* – il decalogo che abbiamo compilato possa risultare orientativo anche per chi si occupa di lingue minoritarie in altri territori. La nostra proposta, che mescola tratti già presenti in esperienze che hanno effettivamente avuto luogo con altri di cui auspichiamo l'adozione, rispetta in primo luogo il valore identitario del friulano come espressione di una cultura originale. Sul piano didattico, accoglie le istanze di chi si adopera a che la tutela e la valorizzazione del friulano debba esplicarsi nell'istruzione di chi, pur vivendo in area friulanofona, la *marilenghe* non sa parlarla, leggerla e scriverla; essa si basa tuttavia soprattutto sulla convinzione che la promozione dell'uso del friulano nelle scuole arricchisca e motivi gli scolari e gli studenti per i quali la lingua di famiglia è già il friulano, poiché l'utilizzo di tale risorsa favorirebbe la traduzione del plurilinguismo territoriale in poliglossia individuale.

nella *Patrie dal Friûl* esistono progetti legati alla didattica del friulano

5. Decalogo

Un corso di friulano plurilingue e interculturale in ambiente scolastico deve basarsi sui seguenti principi:

1. la classe di friulano è il luogo della creatività e della sperimentazione;
2. nella classe si impiega, insieme al friulano, almeno un'altra lingua;
3. la lingua friulana viene integrata all'insegnamento delle altre lingue curricolari (minoritarie, nazionale, extranazionali);
4. le lingue vengono alternate dagli studenti per comunicare tra di loro allo scopo di raggiungere un obiettivo (Project Work, didattica per compiti, Task-Based Learning – TBL): al termine delle fasi di esecuzione e rielaborazione è atteso un prodotto comunicativo;
5. il percorso plurilinguistico-interculturale della classe di friulano è trasversale rispetto alle discipline;
6. il friulano e le altre lingue usate nella classe servono a veicolare contenuti (Content and Language Integrated Learning – CLIL);
7. l'apprendimento dei contenuti veicolati dal friulano e dalle altre lingue usate nella classe avviene in modalità partecipativa e cooperativa (Cooperative Learning);
8. i contenuti selezionati sono percepiti come rilevanti nel contesto di apprendimento e permettono di mettere in luce una pluralità di punti di vista culturali;
9. l'unità plurilingue[6] viene costruita utilizzando testi autentici e linguisticamente attuali;
10. ogni unità offre la possibilità di differenziare e individualizzare il percorso di apprendimento, ad esempio attraverso sussidi linguistici, informazioni culturali, indicazioni procedurali oppure grazie ad attività che consentano più di una soluzione e assecondino i diversi processi cognitivi, creativi e socioaffettivi.

6. Prospettive

L'interesse che l'Università di Udine nutre e alimenta per una didattica plurilingue e interculturale del friulano è continuamente testimoniato da lodevoli, prestigiose e utilissime iniziative negli ambiti accademico, editoriale e formativo. Il ruolo poi della Società Filologica Friulana, quasi centenario nume tutelare della "friulanità", che cura la minoranza linguistica friulana con un indefesso lavoro di promozione, divulgazione, ricerca e conservazione è insostituibile. Il fatto stesso, infine, che sia stato appositamente creato un organismo dotato di personalità giuridica pubblica e di autonomia amministrativa e finanziaria come l'Agenzia regionale per la lingua friulana

6 L'*unità di lavoro plurilingue* è uno strumento didattico elaborato dall'Universitât dal Friûl e proposto agli insegnanti che hanno partecipato ai corsi di formazione organizzati dall'ateneo udinese. Il suo schema operativo "pone al centro l'esperienza e la competenza plurilingui dell'allievo e individua una serie di aspetti che ne caratterizzano la complessità per tradurli in focus didattico" (Burelli 2009:24).

per coordinare le iniziative in materia di tutela della lingua friulana e "di promozione del suo uso in tutti gli ambiti della comunicazione e della vita moderna" dovrebbe indurre i friulanofoni interessati alla valorizzazione della *marilenghe* a un ottimismo senza riserve. Se invece si calcola l'ancor insoddisfacente numero di scolari e studenti coinvolti in progetti in cui del friulano ci si serva per veicolare dei contenuti in un approccio plurilingue e interculturale; se si osserva che nelle scuole i corsi di friulano sono generalmente relegati tra le offerte complementari e facoltative e sono non di rado impostati su metodologie obsolete e su materiali inadeguati; se si dà retta alla quasi generalizzata indifferenza nei confronti dell'uso del friulano che si riscontra nelle secondarie superiori di Udine, allora rischia di prevalere il pessimismo. La sfiducia aumenta se si considera che lo Stato italiano, storicamente poco interventista – se escludiamo il regime fascista – in fatto di politiche linguistiche, non sembra interessato a promuovere un'autentica diffusione del plurilinguismo in una popolazione sempre più pigramente monolingue o "zerolingue" (Pizzoli 2018). Se volgiamo lo sguardo al contesto europeo, notiamo che le iniziative a favore di una politica linguistica che preveda la presenza di diverse lingue nei contesti educativi sono al contrario ben vive e presenti (Fusco 2012:13).
Qualora andassimo in giro per i paesi del Friuli o percorressimo durante la ricreazione i corridoi dell'I.S.I.S. "Arturo Malignani" di Udine, frequentata da oltre tremila studenti, ci renderemmo conto che la maggior parte degli adolescenti comunica in friulano, un idioma che viene incontro all'esigenza delle nuove generazioni di affermare una propria "identità linguistica", esibita come lingua dei pari (Fusco 2015:213). La sensazione viene confermata dalla lettura dei dati dalla più recente indagine sul tema, che mette in evidenza come la maggior parte dei "giovani" (parlanti tra i 18 e i 39 anni) intervistati si esprima regolarmente in friulano e lo faccia soprattutto per ragioni identitarie e affettive (Melchior 2017:209).
Una riflessione pacata sulle prospettive di successo della diffusione nelle scuole

I QUADERNI DELLA RICERCA

La collana di monografie con proposte metodologiche sui temi più attuali della didattica.

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

I Quaderni della Ricerca sono anche online
www.laricerca.loescher.it/quaderni

Per le copie cartacee rivolgiti in libreria o chiedi al tuo rappresentante di zona.

collocate in aree friulanofone dell'inserimento strutturale del friulano in un paniere comunicativo plurilingue e interculturale, che privilegi l'uso veicolare delle lingue curricolari, porta a riconoscere che ci vogliono pazienza e tenacia. Le stesse virtù, peraltro, che hanno permesso ai friulani – dalla fondazione nel 1977 dell'Universitât dal Friûl all'istituzione, nel 2012, del *Piano applicativo di sistema per l'insegnamento della lingua friulana,* di dotarsi di un crescente numero di strumenti sempre più adeguati all'educazione alla cittadinanza plurilingue e interculturale dei propri figli.

Bibliografia

– BREZIGAR B. (2003), "Le lingue meno diffuse nella scuola in Europa", in SCHIAVI FACHIN S. (a cura di), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Forum, Udine, pp. 47-58.

– BURELLI A. (2009), "La formazione degli insegnanti di friulano", in VICARIO F. (a cura di), *Furlan e ladin te normative e a scuele. Acts des Fiestis ladinis 2006 e 2007 / Friulano e ladino nella normativa e a scuola. Atti delle Feste ladine 2006 e 2007, Quaderni guarneriani* nuova serie, 5, Comune di San Daniele del Friuli, San Daniele del Friuli, pp. 15-33.

– BURELLI A. (2015), "Friulano nella scuola (e nell'università)", in HEINEMAN S., MELCHIOR L. (a cura di), *Manuale di linguistica friulana*, De Gruyter, Berlino-Boston.

– CAPPELLO P. (2011), *Assetto di volo*, Crocetti, Milano.

– CISILINO W. (2014), "Laws for the Protection of the Friulian Language", in MUCIGNAT R. (a cura di), *The Friulian Language. Identity, Migration, Culture*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 15-27.

– CISILINO W. (2015), "Il quadro giuridico", in HEINEMAN S., MELCHIOR L. (a cura di), *Manuale di linguistica friulana*, De Gruyter, Berlino-Boston, pp. 475-491.

– CUMMINS J. (1979), "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", *Review of Educational Research* 49 (2), pp. 222-251.

– DI IORIO F. (1983) (a cura di), *L'educazione plurilingue in Italia, I Quaderni di Villa Falconieri*, CEDE, Frascati.

– DE CARO, GIOVANNA (2014), *Diversità come pluralità: parola di Silvana Schiavi Fachin*, http://www.futuracoopsociale.it/diversit-come-pluralit-parola-di-silvana-schiavi-fachin; (ultimo accesso: 10/7/2018).

– DODMAN M. (2003), "Dal multiliguismo al plurilinguismo", in SCHIAVI FACHIN S. (a cura di), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Forum, Udine, pp. 111-118.

– FABBRO F., BURELLI A. (2003), "Neurolinguistica per l'educazione plurilingue", in SCHIAVI FACHIN S. (a cura di), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Forum, Udine, pp. 147-166.

– FRAU G. (2013), "L'individualità linguistica del friulano", in F. VICARIO (a cura di), *Linguistica foroiuliensis et alia. Raccolta di scritti sparsi in omaggio per il settantesimo compleanno*, Società Filologica Friulana, Udine, pp. 23-29. Prima edizione 1974.

– FREDDI G. (1983a), *L'Italia plurilingue*, Minerva Italica, Bergamo.

– FREDDI G. (1983b), "Lingue per l'Europa e il Duemila: motivazioni di un progetto", in MAZZOTTI G. (a cura di), *Verso un'educazione interlinguistica e transculturale*, Marzorati, Milano, pp. 91-104.

– FUSCO F. (2012), "Plurilinguismo e prospettive educative: un raccordo tra scuola e università", in FUSCO F. (a cura di), *Educazione e sperimentazione plurilingue. Metodi e applicazioni*, Forum, Udine, pp. 9-20.

– FUSCO F. (2015), "Lingue urbane", in HEINEMAN S., MELCHIOR L. (a cura di), *Linguistica friulana*, de Gruyter, Berlino-Boston, pp. 209-225.

– MARCATO C. (2001), *Friuli Venezia Giulia*, Laterza, Roma-Bari

– MARIANI L. (2016). "La sfida della competenza plurilingue. Per un'educazione linguistica trasversale ai curricoli", Italiano LinguaDue 8(1), p. 341.

– MELCHIOR C. (2017), *La lingua friulana oggi. Diffusione, opinioni e atteggiamenti sociali*, Forum, Udine.

– PERINI R. (2006), "Il friulano nella regione Friuli Venezia Giulia", in RICCI GAROTTI F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, Editore Provincia Autonoma di Trento - IPRASE Trentino, Trento, pp. 227-234.

– PIZZOLI L. (2018), *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Carocci, Roma.

– ROCHE J. (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*, Narr Verlag, Tübingen.

– SCHIAVI FACHIN S. (2003), *L'educazione plurilingue. Dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Forum, Udine.

– SNAIDERO T. (2009), "Insegnare il tema dell'emigrazione in prospettiva interculturale", *Italienisch* 62, pp. 114-125.

– SNAIDERO T. (2015), *Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht. Eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch als 3. Fremdsprache*, Frank & Timme, Berlino.

– TITONE R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma.

– TITONE R. (1984), "Plurilinguismo-pluriculturalismo precoce e educazione della personalità", in MAZZOTTI G. (a cura di), *Verso un'educazione interlinguistica e transculturale*, Marzorati, Milano, pp. 35-48.

– VICARIO F. (2009), *Furlan e ladin te normative e a scuele. Ats des Fiestis ladinis 2006 e 2007 / Friulano e ladino nella normativa e a scuola. Atti delle Feste ladine 2006 e 2007, Quaderni guarneriani* nuova serie, 5, Comune di San Daniele del Friuli, San Daniele del Friuli.

Leggi

– Legge 15 dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche, Gazzetta Ufficiale*, n. 297 del 20 dicembre 1999.

– Legge regionale 22 marzo 1996, n. 15, *Norme per la tutela e la promozione della lingua e della cultura friulane e istituzione del servizio per le lingue regionali e minoritarie, B.U.R.*, 27/3/1996, N. 013.

– Legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29, *Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana, B.U.R.*, 27/12/2007, N. 052.

– Decreto del Presidente della Regione 23 agosto 2011, n. 0204/Pres., *Regolamento recante disposizioni per l'insegnamento della lingua friulana nel territorio del Friuli Venezia Giulia in attuazione di quanto previsto dal Capo III (Interventi nel settore dell'istruzione) della legge regionale 18 dicembre 2007, n. 29 (Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana), B.U.R.*, 7/9/2011, N. 36.

– Allegato alla delibera n. 1034 del 8 giugno 2012, *Piano applicativo di sistema per l'insegnamento della lingua friulana. Ai sensi del Capo III, art. 14, comma 2, della legge regionale n. 29/2007 e del Capo II del Regolamento recante disposizioni per l'insegnamento della lingua friulana nel territorio della Regione Friuli Venezia Giulia, emanato con Decreto del Presidente della Regione 23.08.2011, n. 0204/Pres.*

Sitografia

– *ARLeF, Agjenzie Regjonal pe Lenghe Furlane*, http://www.arlef.it/; (ultimo accesso: 12/7/2018).

– *Docuscuel, Centri di documentazion, ricercje e sperimentazion didatiche pe scuele furlane*, http://www.scuelefurlane.it/fur/; (ultimo accesso: 13/7/2018).

– *Società Filologica Friulana*, http://www.filologicafriulana.it/easyne2/homepage/; (ultimo accesso: 13/7/2018).

Aree di confine e formazione degli insegnanti di LS: lo sloveno nelle scuole nell'area di confine italo-slovena

Irina M. Cavaion
Centro di Ricerche Scientifiche di Capodistria, Slovenia

Abstract

Nell'area multilingue e multietnica della regione Friuli-Venezia Giulia si discute da tempo sull'introduzione dell'insegnamento dello sloveno come possibile seconda lingua comunitaria nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Trieste. Questo contributo fa un quadro della attuale situazione di tale insegnamento problematizzando la sua classificazione (lingua straniera o lingua del territorio?) e contestualizzandolo nel nuovo percorso di formazione iniziale degli insegnanti previsto dal Decreto Legge 13 aprile 2017, n. 59.

In the multilingual and multiethnic area of the Friuli-Venezia Giulia region, we are discussing the introduction of the teaching of Slovene as a possible second community language in lower secondary schools of the province of Trieste. This contribution focus on the current situation of this teaching, problematizing its classification as a *foreign/territorial language* and contextualising it in the new path of initial teacher education as **defined** by the Decree-Law 13 April 2017, n. 59.

1. Plurilinguismi di confine

Per qualsivoglia cittadino non conoscitore e "fruitore" delle aree di confine queste rappresentano probabilmente realtà lontane e confinarie appunto, con un'accezione cioè poco positiva trattandosi di situazioni complesse e spesso relegate a localismi ingarbugliati e politicamente strumentalizzati, mal vissuti anche dagli stessi abitanti di frontiera. Nulla o poco si sa infatti da pubblicazioni sia di settore (didattica delle lingue) sia di divulgazione meno scientifica di come sia organizzato (o non affatto organizzato) l'insegnamento delle lingue nelle aree multilingui di confine, facendo assumere al lettore che si tratti di un particolarismo, un problema poco italiano, all'apparenza anche numericamente poco significativo. E invece, volessimo dirla con i numeri, la nostra penisola, pur circondata da mari per la quasi totalità dei suoi confini fisici, si trova a condividere e negoziare identità con quattro nazioni[1] diverse e questo in un terzo delle sue regioni. L'intero nord Italia, ovvero sette tra le sue otto regioni (Liguria, Piemonte, Val d'Aosta, Lombardia, Trentino-Alto Adige, Veneto, Friuli-Venezia Giulia) si trovano al confine con Francia, Svizzera, Austria e Slovenia. Si tratta di quasi duemila chilometri di territori di frontiera, preziose e stupefacenti aree di crocevia linguistico, etnico, culturale, dove le comunicazioni quotidiane possono avvenire in una molteplicità di idiomi con una tale spontanea agilità da lasciare parlanti dalle abitudini più monolingui di stucco. Naturalmente il plurilinguismo di frontiera non è solo un ampio orizzonte semantico e pragmatico della lingua, o non solo un laboratorio di intense relazioni interculturali. A esso corrispondono piuttosto aree

1 Non vengono qui nominati la Città del Vaticano e la Repubblica di San Marino, non rappresentando un confine linguistico e/o etnico ma solo politico.

multilingui spesso reduci da passati storici contrastati e dolorosi, che hanno determinato nel tempo relazioni tese o assenti tra comunità linguistiche contigue, in attesa di politiche nazionali e regionali atte a valorizzarne o riqualificarne ricchezze e potenzialità (Kymlicka 1996; Raasch 2002; Malloy, 2010; Klatt 2013).

2. Lo sloveno come lingua di confine nella regione del Friuli-Venezia Giulia

La regione Friuli-Venezia Giulia è – in linea con il contesto sopra descritto – terra di storici multilinguismi,[2] crocevia di popoli, terra di battaglie antiche e moderne; ma è anche terra di piccole o non così piccole società globalizzate, di nuove immigrazioni, di piccole o medie imprese, di confini aperti,[3] di desiderio di andare e conoscere "L'altrove più vicino" (Sgarbi 2017) o di stare e guardare l'"altro" da una finestra dallo sguardo ampio, di chi conosce i paesaggi di qui e quelli di lì. Tuttavia il Friuli, e ancor di più la Venezia Giulia, sono terre mortificate da politiche – o meglio non-politiche – linguistiche che non hanno finora valorizzato le ricchezze linguistiche territoriali, preferendo un'ottica di sola protezione (Bogatec, Vidau 2016; Cavaion 2016), dichiarata dalla nostra Costituzione (art. 6), da trattati e norme internazionali (tra cui: *Framework Convention for National Minorities*, 1995; *European Charter for Regional Minority Languages*, 1992), nazionali (*Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*, Legge n. 482, 16 dicembre 1999) e regionali. Lo scopo è stato mantenere una situazione di sicurezza e protezione: quindi, non si è creata integrazione linguistica, culturale, societaria, con conseguente scarso sviluppo economico delle aree di confine, legato anche alla non diffusa e non sistematica conoscenza delle lingue del territorio.

> lo sloveno dovrebbe essere insegnato dalla scuola dell'infanzia all'università

Nella regione Friuli-Venezia Giulia esiste tra le altre una lingua, lo sloveno, che è lingua della minoranza linguistica storica slovena ma è anche la lingua nazionale della vicina Repubblica di Slovenia. È la lingua che rappresenta un numero cospicuo di cittadini slovenofoni delle province di Trieste, Gorizia e Udine,[4] che possono frequentare le istituzioni scolastiche con lingua di insegnamento slovena – quindi ancora, lingua di minoranza – ma è anche lingua di cui i genitori delle scuole con lingua di maggioranza (italiano) possono chiedere l'insegnamento, come per qualsiasi altra lingua comunitaria europea.[5]

Quello che lo sloveno non è riuscito a ottenere fino adesso è il riconoscimento di lingua del territorio e lingua di confine. Chi scrive, infatti, ha già altrove sostenuto (Cavaion, 2016:22-23) che lo sloveno è, come tutte le lingue di territori di confine, una lingua appartenente a una molteplicità di parlanti e che possiede una molteplicità di significati e funzioni. Potremmo definire la lingua slovena uno strumento-ponte di comunicazione tra le varie comunità linguistiche per abilitare vecchie e giovani generazioni al ruolo di "regionauti" ovvero capaci *crossborders*, ha scritto Klatt (2013) riferendosi alla situazione di confine tra Danimarca e Germania, non poi così diversa. Ma soprattutto lo sloveno, in quanto lingua di territorio di confine, dovrebbe essere insegnato dalla scuola di infanzia all'Università, così come sostenuto nella Raccomandazione della Commissione dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sull'insegnamento delle lingue di confine nelle regioni transfrontaliere, o negli illuminanti scritti di Amin Maalouf (2008) e Albert Raasch (2002).
Lo sloveno invece è presente (sporadicamente) nelle scuole di lingua di maggioranza solo come insegnamento di lingua di minoranza, e nella scuola d'infanzia e primaria sotto forma di progetti e sperimentazioni finanziate con la Legge 482 nazionale o la Legge 38 regionale; quindi, date anche le esigue

2 Nella regione sono presenti comunità parlanti il friulano, lo sloveno e il tedesco.

3 Il confine italo-sloveno è entrato effettivamente nell'area Schengen nel 2007. Quello italo-austriaco nel 1998.

4 La determinazione numerica di una minoranza linguistica è un'operazione molto complessa e delicata. Riferendoci a una recente pubblicazione (Jagodic 2016) possiamo all'incirca indicare 60.000 parlanti slovenofoni nella regione del Friuli-Venezia Giulia.

5 Si veda il Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81, art. 14.

somme di finanziamento, con pochissima ricaduta sia a livello di apprendimento linguistico sia a livello culturale, e soprattutto nessuna continuità (Iannaccaro 2010). Nella sola provincia di Trieste, lo sloveno è presente anche come seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di I grado. Non solo, quindi, senza nessun regime speciale di lingua territoriale, ma anche osteggiata da una burocrazia sottostante a linee politiche poco interessate al fatto che lo sloveno entri nelle scuole italiane, e senza nessuna possibilità di continuare a studiarlo nelle scuole di II grado della provincia.
Tuttavia, grazie a una notevole crescita di interesse da parte della cittadinanza, esistono attualmente numerosissimi corsi di sloveno in varie scuole di lingue private della città (Brezigar 2013). Ed è proprio questa spinta naturale e libera delle nuove generazioni delle comunità linguistiche di maggioranza o straniere che si interessano a questa lingua osteggiata e mai promossa che fa ora la differenza, facendo apparire il suo non insegnamento nelle scuole dell'obbligo una mancanza assurda e obsoleta.
Ecco quindi perché nell'area multilingue e multietnica della regione Friuli-Venezia Giulia si discute ora pubblicamente sulla necessità di introdurre l'insegnamento dello sloveno come possibile seconda lingua comunitaria nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Trieste. Si tratta di una proposta che, da una parte, suona datata in una società dai confini aperti già da anni, a elevata mobilità e caratterizzata da intensa cooperazione transfrontaliera (Bufon 2002; 2008) e dall'altra un'inaspettata "avanguardia" che trova una

> si può introdurre lo sloveno come possibile seconda lingua comunitaria nelle scuole?

situazione impreparata sia sul piano del bacino di utenza dei possibili candidati eleggibili a corpo insegnante, sia sul piano della loro formazione.
Nei paragrafi successivi spiegheremo perché in questo contesto di riforma della formazione degli insegnanti vediamo la possibilità di un importante cambiamento culturale e politico della pianificazione linguistica delle aree di confine.

3. Attuale insegnamento dello sloveno nelle scuole di lingua di maggioranza del Friuli-Venezia Giulia

In verità, parlare di insegnamento dello sloveno nella regione Friuli-Venezia Giulia è piuttosto ambizioso. A chi scrive non è noto siano attivi insegnamenti ordinari di lingua slovena nella scuola di lingua di maggioranza delle province di Udine e Gorizia. Nella provincia di Trieste, oltre a una presenza piuttosto sporadica ma in alcuni casi continua dello sloveno nelle scuole primarie come progetto extracurricolare o curricolare/lingua di minoranza (Cavaion 2015), l'insegnamento dello sloveno quale seconda lingua comunitaria nelle scuole secondarie di I grado è presente in modo continuativo – dapprima in forma sperimentale e poi come insegnamento ordinario – in due soli istituti comprensivi dall'anno scolastico 2008-2009 (Bogatec, Lokar 2016). Altri progetti sperimentali esistono in altri istituti; essi tuttavia faticano a diventare insegnamento ordinario anche perché negli ultimi anni un'ambigua situazione conseguente a un chiaro non pronunciarsi del MIUR sulla effettiva legittimità di questo insegnamento ha generato diffidenze, insicurezze e quindi indecisione da parte di chi, dirigenti *in primis*, si trova ad affrontare numerose difficoltà anche di altra natura nella propria quotidianità lavorativa.
Fiduciosi che questa situazione di *impasse* si risolverà con il riconoscimento ufficiale da parte del MIUR della legittimità, e anzi auspicabilità, dell'insegnamento dello sloveno nelle scuole e che i dirigenti saranno quindi in grado di incoraggiare e proporre questo insegnamento nei propri istituti, ci si chiede però chi avrà diritto e interesse a insegnare nelle classi di sloveno, e quale sarà il percorso di formazione.
Attualmente la legge prevede che a insegnare la seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di I grado siano insegnanti laureati in lingue e letteratura straniere, con almeno due esami della specifica lingua, in questo caso sloveno. Ora, molti sono gli insegnanti di madrelingua slovena laureati in lingue straniere, ma pochissimi quelli che hanno considerato la propria lingua madre come lingua straniera da insegnare (molti tra l'altro gli slovenofoni che studiano piuttosto presso l'Università di Lubiana, in Slovenia). Ancor più rari sono i casi di insegnanti di madrelingua italiana laureati in lingue straniere con esami di sloveno. Questa

©jojobob /123rf, 2018

è una delle conseguenze delle politiche descritte nel paragrafo precedente: poco interesse e conoscenza da parte degli italofoni per la lingua slovena; nessuna visione nella comunità slovena che per cultura e necessità si è finora soprattutto occupata di mantenere la propria lingua e non di promuoverla. L'attuale graduatoria per questo insegnamento (classe 45A, ex A845) è vuota; a rendere ancora più kafkiana la situazione interviene la clausola per cui solo insegnanti che abbiano almeno due anni di insegnamento di sloveno possono iscriversi alla stessa. Altri aspetti rendono questo insegnamento non facile, quali per esempio i materiali didattici: la stessa comunità scientifica che si occupa di didattica dello sloveno come lingua seconda e/o straniera in Slovenia (Centro per lo sloveno come lingua seconda e/o straniera, Università di Lubiana, unico centro abilitato alla certificazione della conoscenza della lingua slovena) da poco si occupa di testi adatti all'utenza giovanile. A Trieste si è costituito in uno dei due istituti comprensivi sopra nominati un Gruppo di lavoro per lo sloveno, che ha redatto un testo per l'insegnamento dello sloveno nella scuola secondaria di I grado della provincia di Trieste (Antonič, Biber, Cavaion *et al.* 2015), ma molto ancora ci sarebbe e ci sarà da fare se confrontiamo la disponibilità di pubblicazioni e kit didattici per l'insegnamento del tedesco, francese, spagnolo, eccetera. Eppure questo insegnamento ci sembra possa rappresentare un elemento fondamentale del cambiamento che si richiede alla scuola, quando nelle stesse Indicazioni nazionali si parla di necessità di sviluppo attraverso l'educazione delle lingue di competenze plurilingui e pluriculturali in grado di far "acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale" (MIUR 2012:37), dove però per confini non si pensa a quelli con i vicini di casa ma a un confine figurato, virtuale, retorico quasi. Le lingue di confine invece, qui lingue di minoranza nazionale, sono reali, non retorici strumenti di consapevolizzazione della ricchezza culturale, linguistica del territorio ma contesto di realizzazione di autentici incontri interculturali. Quindi il loro insegnamento più che mai deve valorizzare la formazione di alunni (e insegnanti) desiderosi di incontri con l'*altro* da affrontare con competenze linguistiche, interculturali, relazionali per contribuire a realizzare integrazione sociale, culturale, relazionale. Dei bravi *crossborders* insomma (Klatt 2013), che si formano attraverso l'apprendere la *lingua del vicino*, il quale può anche essere il coetaneo che frequenta la scuola con lingua d'insegnamento slovena nell'edificio accanto.

4. Il futuro insegnante di lingua slovena tra attributi del docente del XXI secolo e la riforma per la formazione iniziale

Facendo riferimento agli attributi individuati come capacità o caratteristiche chiave dell'insegnante del XXI secolo che possiamo ricavare dalla *New Skills Agenda for Europe* (Commissione Europea 2017) e da *Teacher Education Model for the 21st Century* (NEI 2009) riteniamo particolarmente interessanti gli attributi che riguardano l'identità dell'insegnante e il rapporto con la propria professione e comunità. Nei documenti citati gli aspetti identitari che riguardando l'insegnante si riferiscono essenzialmente alle sue ambizioni di raggiungimento di alti standard professionali (*aims for high standards*), una natura curiosa e ricercatrice (*enquiring nature*), un desiderio e capacità di ricerca nelle tematiche di apprendimento (*quest for learning*), un impegno costante a migliorarsi (*strive to improve*), passione (*passion*), adattività (*adaptive*), atteggiamento positivo, fiducioso e ottimista (*resilient*), eticità (*ethical*) e professionalità (*professionalism*). Nel definire l'aspetto identitario tra le caratteristiche chiave dell'insegnante del presente e del futuro pensiamo sia importante introdurre l'aspetto piuttosto tralasciato finora della *cura del sé* e del *conoscersi meglio* di socratica memoria, e gli aspetti legati al rapporto con la propria professionalità quali l'apprendimento e la pratica collaborativa (*collaborative learning and practice*), la capacità di costruire ambienti di apprendimento dove esercitare un ruolo attivo di tutor (*building apprenticeship and mentorship*), la responsabilità e la partecipazione sociale (*social responsability and engagement*), le capacità gestionali e amministrative (*stewardship)*. Anche il Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 59 che riguarda la riforma della formazione iniziale dei docenti apre a nuove modalità di coinvolgimento dei futuri insegnanti nel loro percorso di formazione, che sembra prospettarsi ora più personalizzato (e personalizzabile), contestualizzato e quindi più funzionale, così come sottolineato nella sua dicitura: "Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione".
Come si sa dal suddetto decreto, la nuova formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria inizierà con un concorso selettivo che permetterà ai vincitori di accedere al percorso di formazione (FIT, Formazione iniziale tirocinio), un vero e proprio contratto stipulato con gli Uffici scolastici regionali. La parte a nostro parere più interessante riguarda la formazione che il vincitore di concorso concorderà con il suo tutor accademico e con il coordinatore della sua formazione nel secondo e terzo anno del suo percorso. Gli obiettivi del percorso FIT infatti sono quelli di sviluppare e/o rafforzare nei futuri docenti:

- le competenze culturali, disciplinari, didattiche e metodologiche, in relazione ai nuclei fondanti dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;
- le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, relazionali, valutative, organizzative e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari;
- la capacità di progettare percorsi didattici flessibili e adeguati al contesto scolastico.[6]

In particolare, nel secondo e terzo anno il futuro insegnante è tenuto a predisporre e a svolgere un progetto di ricerca-azione sotto la guida dei tutor universitario o accademico e coordinatore e ad acquisire crediti universitari in ambiti formativi collegati alla innovazione e alla sperimentazione didattica.
Ed ecco che possiamo venire al punto di questo intervento, che se inizialmente ha descritto un esempio di cattiva gestione di pianificazione linguistica e insegnamenti di lingue nelle aree di confine – anche dovuto alla mancanza di applicazione di direttive europee che al contrario indicano strade chiare e illuminate per l'educazione linguistica nei contesti transfrontalieri – ora vede in questa nuova modalità organizzativa della formazione iniziale degli insegnanti un potente percorso di ricontestualizzazione dell'insegnamento in generale e – nel nostro caso – dello sloveno come lingua multi-identitaria di confine. Lo sloveno, il suo ruolo e significato conteso tra lingua di comunità di minoranza e

6 Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 59, art. 10, secondo e terzo anno di contratto su posti comuni.

lingua straniera comunitaria ora, attraverso la co-costruzione di percorsi formativi tra il futuro docente, il tutor e le scuole dove svolgerà il tirocinio, potrà acquisire quei significati e funzioni che più corrispondono alle necessità delle comunità scolastiche residenti nelle aree di frontiera, diventando forse e finalmente una lingua del territorio, appartenente a chi vuole impadronirsene e farne uno strumento di integrazione. Apprendere lo sloveno nella scuola secondaria di I grado della provincia di Trieste – e presto auspicabilmente in quelle di Gorizia e Udine – potrà quindi perseguire l'obiettivo di formare giovani cittadini rispettosi delle caratteristiche linguistiche storiche regionali che alla fine del loro percorso di scolarizzazione obbligatoria diventeranno cittadini transfrontalieri con elevate competenze comunicative interculturali. Gli insegnanti avranno la possibilità di esprimere e attivare aspetti anche identitari finora poco espressi o addirittura taciuti. Da qui potranno nascere sodalizi tra mondo accademico, istituzioni sul territorio quali centri di ricerca e associazioni come ANILS, che potranno contribuire a rendere il percorso formativo dei futuri insegnanti di lingue un'esperienza di vera iniziazione a un ruolo professionalmente, socialmente, eticamente e politicamente più attivo.

Bibliografia

– ANTONIČ A., BIBER C., CAVAION I.M. *et al.* (2015), *Dobrodošla slovenščina 1,2,3* [libro di testo per l'insegnamento della lingua slovena quale seconda lingua comunitaria nella Scuola secondaria di I grado, prodotto dalla Rete tra l'I.C. Iqbal Masih e l'I.C. Vladimir Bartol di Trieste]. Seconda edizione.

– BOGATEC N., LOKAR V. (a cura di) (2016), *A scuola di sloveno. Una ricerca sull'insegnamento dello sloveno in una scuola italiana di Trieste*, Fondazione Libero e Zora Polojaz - SLoRI.

– BOGATEC N., VIDAU Z. (a cura di) (2016), *Una comunità nel cuore dell'Europa. Gli sloveni in Italia dal crollo del Muro di Berlino alle sfide del terzo millennio*, Carocci, Roma.

– BREZIGAR S. (2013), "La comunità linguistica slovena nel Friuli Venezia Giulia si può ampliare? L'insegnamento e l'apprendimento dello sloveno tra la popolazione di maggioranza come prospettiva per la conservazione a lungo termine della lingua di minoranza", in D. JAGODIC, Š. ČOK (a cura di), *Fra lingua seconda e lingua straniera. Insegnamento e apprendimento dello sloveno in età adulta nella fascia confinaria del Friuli Venezia Giulia*, Associazione temporanea di scopo Jezik-Lingua, Trieste, pp.105-123.

– BUFON M. (2002), "Cross-border Cooperation in the Upper Adriatic", *Regional and Federal Studies* 12(4), pp.177-196.

– BUFON M. (2008), *Na obrobju ali v osredju. Slovenska obmejna območja pred izzivi evropeskega povezovanja*, Založba Annales, Koper.

– CAVAION I.M. (2015), "Tante esperienze nelle scuole della provincia", presentazione al convegno per le scuole e la cittadinanza *Lo sloveno per i ragazzi di Trieste*, 19 maggio 2015, Auditorium dell'I.C. Iqbal Masih, Trieste.

– CAVAION I.M. (2016). *Let's Contact! An Introductory Study to CoBLaLT, Univerzitetna založba Annales* 273(4), Koper.

– COMMISSIONE EUROPEA (2017), *New Skills Agenda for Europe*; http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en#qualifications; (ultimo accesso: 6/10/2018).

– IANNACCARO G. (2010), *Lingue di minoranza a scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*, Quaderni della Direzione generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica 1, Edizioni Anicia, Roma.

– JAGODIC D. (2016), "Sloveni in Italia. Area di insediamento e tendenze demografiche", in BOGATEC N., VIDAU Z. (a cura di), *Una comunità nel cuore dell'Europa. Gli sloveni in Italia dal crollo del Muro di Berlino alle sfide del terzo millennio*, Carocci, Roma, pp. 43-52.

– KYMLICKA W. (1996), *Multicultural Citizenship. A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon Press, Oxford.

– KLATT M. (2013), "National Minorities as a Model for Cross-border Integration. Lessons from Schleswig", in BECK J., WASSENBERG B. (a cura di), *Grenzüberschreitende Zusammen-arbeit leben und erforschen (Bd.5): Integration und (trans-) regionale Identitäten*, Franz Steiner, Stoccarda, pp. 301-319.

– MAALOUF A. (2008), *Una sfida salutare, come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*, Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea, Bruxelles.

– MALLOY T.H. (2010), *National Minorities in the 21st Century Europe: New Discourses, New Narratives?*, ECMI Issue Brief 24, https://www.ecmi.de/uploads/tx_lfpubdb/brief_24.pdf.

– MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curriculo della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, D.M., 16 novembre 2012, n. 254.

– NEI - NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION (2009), *Teacher Education Model for the 21st Century*, Singapore, https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/te21_executive-summary_101109.pdf?sfvrsn=2; (ultimo accesso: 6/10/2018)

– RAASCH A. (2002), *Europe, Frontiers and Languages. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Council of Europe, Strasburgo.

– SGARBI E. (2017), *L'altrove più vicino. Un viaggio in Slovenia*, film documentario, produzione di Betty Wrong in collaborazione con RAI Cinema.

Leggi

– *Recommendation Rec 3 of the Committee of Ministers to member states on teaching neighbouring teaching language in border regions*, 2005, Council of Europe, Strasburgo.

– Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 81, *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*

– Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 59, *Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera b), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

– *European Charter for Regional or Minority Languages, Cets No. 148.* 5/11/1992, Council of Europe, Strasburgo.

– *Framework Convention for the Protection of National Minorities and Explanatory Report*, 1995, Strasburgo.

– Legge 15 dicembre 1999, n. 482, *Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche.*

– Legge 23 febbraio 2001 n. 38, *Norme a tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli Venezia Giulia.*

Strategie motivazionali e formazione dei docenti: creare un ambiente positivo nell'aula di lingue*

Giacomo Cucinotta
Università Ca' Foscari

Abstract
La motivazione è uno dei concetti più affascinanti della psicologia, poiché alla base delle ragioni per cui una persona pensa e agisce in un particolare modo; in glottodidattica la motivazione influisce sull'apprendimento ed è possibile rafforzarla attraverso apposite strategie. In questo articolo si offrono alcuni spunti su come creare un ambiente positivo che favorisca l'apprendimento, una delle strategie ritenute più importanti dai docenti di lingue in diverse parti del mondo.

Motivation is one of the most fascinating aspects of psychology, as it is the foundation on which individual thoughts and actions are built on. Motivation affects language learning, and can be strengthened through specific strategies. In this article I will offer some suggestions for the creation of a positive environment, in order to facilitate learning – a paramount strategy for language teachers all around the world.

1. Introduzione

All claims of education notwithstanding, the pupil will accept only that which his mind craves
(Goldman 1910)

Come l'ossigeno nell'aria, la motivazione in uno studente è qualcosa che non si nota finché non cominciamo a percepirne l'assenza. Sebbene il paragone possa sembrare sproporzionato, la motivazione resta un fattore determinante durante lo studio e ancor più lo è in un percorso lungo, incerto e dispendioso in termini di energia e tempo come l'acquisizione di una buona competenza linguistica (Dörnyei 2001:5).

Senza motivazione, infatti, anche gli esercizi più semplici o gli obiettivi più vicini rischiano di divenire solo un lavoro frustrante, per l'apprendente così come per il docente. Al contrario "un alto livello di motivazione può compensare notevoli mancanze sia nella predisposizione verso la lingua sia nelle condizioni d'apprendimento" (Dörnyei 2005:65).
In un precedente articolo su questa rivista (Cucinotta 2018a) ho esposto sommariamente le origini della ricerca sulla motivazione per l'apprendimento di una lingua straniera o seconda (da qui "Motivazione L2"), sottolineando come negli ultimi vent'anni l'attenzione dei ricercatori si sia rivolta agli aspetti pratici della motivazione, portando allo sviluppo di specifiche strategie motivazionali,[1] ossia tecniche che possono essere messe in atto dai docenti col fine di migliorare la motivazione negli apprendenti (Cucinotta 2018a). Successivamente, tali strategie sono state oggetto di numerose indagini atte a valutarne la frequenza d'uso, l'importanza attribuitagli dai docenti e infine l'impatto che possono avere sulla motivazione o sull'apprendimento della lingua (Lamb 2017).
A questa sempre maggior attenzione dei ricercatori

1 Si veda in particolare il fondamentale lavoro di Dörnyei (2001) che propone ben 102 strategie suddivise secondo le diverse fasi dell'insegnamento in cui applicarle.

nei confronti degli aspetti pratici della Motivazione L2 (Boo, Dörnyei, Ryan 2015), purtroppo non sempre ha corrisposto una proporzionale attenzione da parte dei formatori dei docenti di lingue. In Cucinotta 2018b, si è indagato come i docenti abbiano acquisito la propria competenza motivazionale, e i risultati hanno mostrato che solo 8 delle 47 strategie analizzate sono state apprese principalmente attraverso un corso di studi. Nella stessa ricerca, i docenti forniscono un giudizio unanime sulla necessità di includere lo studio delle strategie motivazionali nei programmi dei corsi di formazione rivolti ai docenti di lingue.
La sola conoscenza delle strategie non può ovviamente garantire il miglioramento dell'apprendimento linguistico (Ushioda 2012:17), ma il possesso di buon bagaglio di tecniche può sviluppare nel docente la sensibilità necessaria per notare la Motivazione L2 e quindi per riconoscerne la potenzialità come strumento sul quale agire per modellare la vita dell'aula.

2. Quali strategie?

È esperienza comune per i docenti percepire un certo distacco tra la glottodidattica studiata e l'effettivo uso che se ne fa con gli studenti (Wallace 1991; Crookes 1998; Hedgcock 2002), questo anche perché gli aspetti pratici sono sicuramente difficili da inserire in una formazione teorica che deve essere quanto più inclusiva e generalizzante (Hedgcock 2002:300). Freeman (1994:8) sottolinea che spesso non c'è applicazione pratica della mole di nozioni teoriche presenti nei corsi di formazione, e che "non esistono prove, a parte riscontri aneddotici, che la conoscenza di queste cose possa rendere docenti migliori e più validi". Ciò non toglie che, partendo dai risultati delle ricerche empiriche sugli aspetti pratici dell'apprendimento linguistico, sia possibile formulare una teoria più vicina alle necessità dei docenti, quella che Dörnyei (1994:283) definisce "education-friendly".
Il presente articolo riprende dunque l'idea che "per un docente è più importante sapere come motivare gli studenti che comprendere la struttura della motivazione" (Hiromori 2006, citato in Narikawa, Okazaki 2011:157) e pertanto si propone di fornire alcune strategie percepite in diversi studi come le più importanti per migliorare la motivazione degli apprendenti. Un confronto tra i risultati di queste ricerche mostra come, in tutti i casi analizzati, i voti più alti siano stati attribuiti a una particolare categoria di strategie motivazionali, ossia quelle inerenti il *clima* della lezione, che possiamo suddividere tra:

- strategie per la creazione di un ambiente rispettoso e poco ansiogeno;
- strategie per favorire la partecipazione;
- strategie inerenti all'atteggiamento positivo del docente;
- strategie per migliorare le dinamiche sociali all'interno dell'aula.

Non è un caso che queste categorie di strategie siano anche tra quelle indicate da Dörnyei (2001:31) come appartenenti alla fase preliminare della motivazione, ossia quella in cui si creano le condizioni fondamentali dalle quali partire prima di applicare ulteriori strategie.[2] Il presente articolo si concentrerà dunque sul primo gruppo di queste strategie che potremmo definire trans-culturali.

3. La creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento

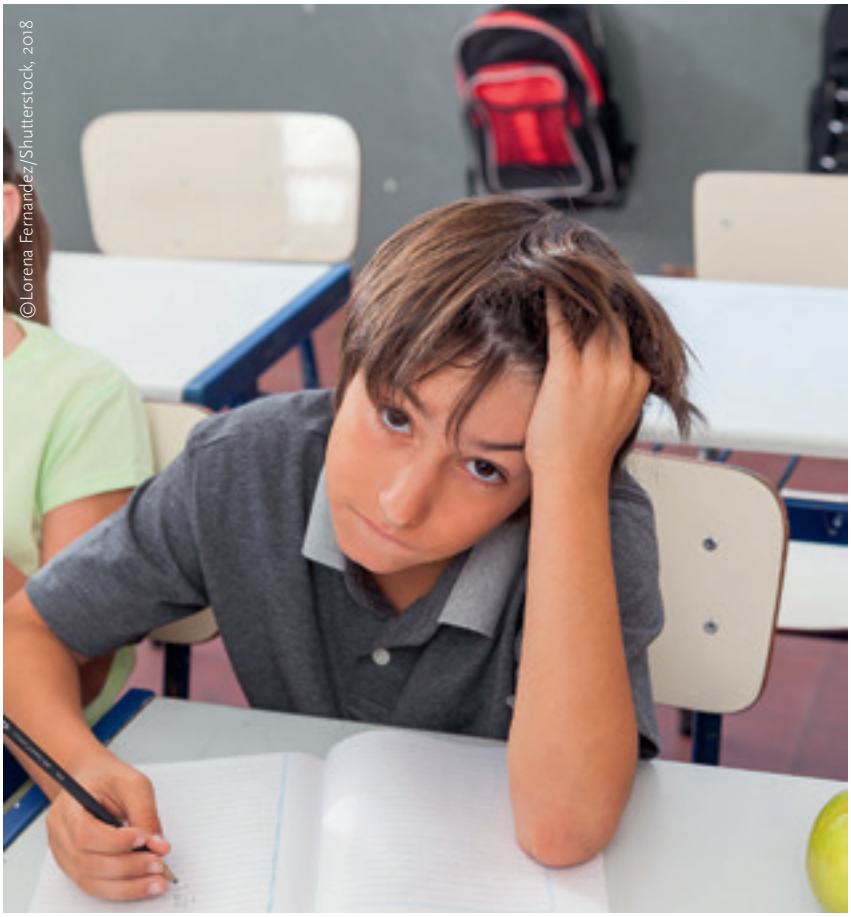
In uno studio sull'uso delle strategie motivazionali condotto in Spagna, Bernaus e Gardner (2008:398) giungono alla conclusione che l'atteggiamento nei confronti della situazione d'apprendimento è talmente importante da esercitare la propria influenza sui risultati linguistici indipendentemente dall'uso di specifiche strategie motivazionali.[3] Anche la teoria della persona contestualizzata

> la motivazione è uno strumento sul quale agire per modellare la vita dell'aula di lingue

2 In Dörnyei (2001:31) tra le strategie preliminari sono presenti anche quelle inerenti allo sviluppo di un buon rapporto con i genitori degli studenti e la negoziazione di regole da mantenere in classe; queste categorie di strategie non hanno avuto risultati paragonabili alle altre, probabilmente perché difficilmente applicabili a contesti d'apprendimento superiore o universitario.

3 L'articolo non contempla strategie "preliminari" inerenti l'atmosfera dell'aula, ma si concentra esclusivamente su strategie didattiche pratiche, come far usare il dizionario, svolgere dettati, far lavorare a gruppi o a coppie.

(*person-in-context*) proposta da Ema Ushioda (2009:218) pone in primo piano la "fondamentale relazione reciproca tra persona e contesto in cui agisce – una relazione che è dinamica, complessa e non lineare". Gli elementi del contesto non possono essere trattati come esterni, bensì sono parte stessa dell'individuo, giacché acquisiscono valore nella misura in cui il soggetto gliene attribuisce. Ushioda (2001:116-7; 2012:16-7) sottolinea l'influenza continua che il processo di apprendimento ha sulla motivazione in correlazione agli obiettivi dell'apprendente. Perché si sviluppi un atteggiamento positivo nei confronti della situazione d'apprendimento (in molti casi coincidente con una classe) è necessario che si crei un ambiente quanto più supportivo che permetta agli studenti di sentirsi a proprio agio.



3.1. Ridurre l'ansia

Un elemento chiave – segnalato tra i più importanti dai docenti italiani (Cucinotta 2018a) – riguarda la riduzione dell'ansia attraverso il controllo delle situazioni potenzialmente imbarazzanti. La lezione di lingue, infatti, si distingue da quella di altre materie per il fatto che il principale mezzo espressivo coincide con l'oggetto di studio (e di valutazione), pertanto sussiste sempre il rischio di commettere errori anche quando si esprimono concetti, opinioni o nozioni di cui lo studente ha una buona conoscenza. La conseguente ansia da lingua straniere (Horwitz *et al.* 1986) è un fattore ritenuto tra quelli di maggior impatto negativo sulla motivazione dell'apprendente (MacIntyre *et al.* 2001:464; Dörnyei, Ryan 2015:176) con conseguenti ricadute sull'apprendimento.[4] Nonostante l'ansia abbia un'influenza determinante, non è sempre un aspetto riconoscibile dell'individuo (Ohata 2005:2) e spesso viene confusa con la passività e la svogliatezza (Goshi 2005:65), pertanto è importante agire sulla riduzione dell'ansia non solo a livello individuale, ma anche globale, giacché il livello di ansia del singolo sarà inversamente proporzionale al grado secondo cui si sentirà accettato nel proprio ambiente (la classe) e protetto da paure (di sbagliare, di essere frainteso, del silenzio, ma soprattutto di essere deriso).

3.1.1. Produzione orale, giudizio sociale e valutazione

Ogni docente di lingue avrà sperimentato (anche su se stesso) come l'interazione e la produzione orale davanti alla classe sia uno dei momenti di maggiore ansia nell'apprendimento di una lingua (Horwitz *et al.* 1986:129). Tsui (1996:160-162) consiglia due semplici strategie per aiutare gli studenti più reticenti: innanzitutto la semplice scelta di concedere più tempo per rispondere,

4 Sebbene alcuni autori come Spielmann e Radnofsky (2001) abbiano indagato gli effetti positivi della "tensione", intensa come un elemento distinto dell'ansia negativa (o disforia).

senza incalzare con continue domande e solleciti; in secondo luogo, consiglia di dare la possibilità di elaborare la propria risposta in forma scritta (anche collaborativa) prima di presentarla oralmente, il che può essere molto utile in quei contesti in cui il periodo del silenzio si protrae a lungo in una parte degli studenti, creando forti disparità di livello all'interno della stessa classe. Nella nostra esperienza, quest'ultima strategia si è rivelata particolarmente efficace per facilitare l'approccio alla produzione orale di studenti principianti di italiano L2.
La produzione orale è particolarmente ansiogena, poiché implica quasi sempre l'esposizione di singoli (o pochi) di fronte all'intera classe. Questa può essere percepita come una situazione capace di minacciare la propria immagine sociale di fronte ai pari e non è insolito che la salvaguardia di questa immagine abbia la priorità sugli obiettivi scolastici (Wentzel 2007). Posto questo, fornendo agli studenti delle occasioni per esporre con successo (scegliendo argomenti che li riguardano o su cui si sentono preparati) sarà possibile ridurre la paura di perdere la faccia.
Oltre al giudizio sociale, lo studente sa di essere ascoltato anche dal docente, il quale ha il potere di dare un voto e di sottolineare errori anche quando i compagni non sono in grado di coglierli. Un approccio capace di sollevare lo studente dall'ansia "da interrogazione" può essere quello di stabilire la regola che i voti vengono dati solo in situazioni circoscritte e preannunciate e che la pratica orale durante la lezione è un esercizio libero in cui è l'errore è accettato, anzi, è un passo necessario verso la competenza linguistica in cui comunicare contenuti è prioritario rispetto alla correttezza formale.

> l'ansia da lingue straniere è un fattore di grande impatto negativo sulla motivazione dell'apprendente

Læscher dialoga

SU FACEBOOK

▸ **News dall'editore**
@Loescher.Editore

▸ **Le lingue straniere**
@LoescherEditore.LingueModerne

▸ **IT2**
@LoescherEditore.Italianoperstranieri
L'italiano nel mondo • L'istruzione per adulti

Formazione • Webinar • Didattica
▸ **Iscriviti alla LŒSCHER COMMUNITY**
Lœscher Community

3.1.2. Regole per la classe di lingue

Come abbiamo visto, per ridurre l'ansia si può ricorrere a delle "regole della classe", non intese solo come norme da seguire e condividere affinché in classe sia mantenuto l'ordine e un comportamento rispettoso,[5] ma anche come una serie di prassi volte a creare delle convinzioni che favoriscano la partecipazione positiva (Dörnyei 2001:45). Per essere efficaci, queste debbono essere innanzitutto accettate dagli studenti e debbono riguardare sia il loro comportamento sia quello del docente.[6]

Tra le regole da discutere con la classe possiamo suggerire:

- l'idea che la trasmissione del contenuto è più importante della forma;
- l'idea che gli errori sono un elemento naturale e necessario dell'apprendimento linguistico,
- l'idea che non è piacevole prendersi gioco degli errori altrui;
- l'idea che la comprensione non è qualcosa che o si capisce o non si capisce, bensì è graduale e si sviluppa lungo un continuum che va dallo 0 al 100%;
- l'idea che il mancato raggiungimento di un obiettivo non dipende da scarse capacità personali, ma da un impegno inferiore al necessario per perseguirlo;
- la garanzia che un tentativo non comporti alcun rischio (né di giudizio né di valutazione);
- il patto che il silenzio e l'imbarazzo sono rispettati dagli alunni e dal docente e non condannati;
- il patto che la valutazione sarà sempre e solo vincolata a momenti dedicati (eventualmente con l'eccezione solo per casi particolarmente positivi) e che questi saranno annunciati in anticipo;
- la garanzia che il metodo di valutazione e gli obiettivi dei compiti scritti saranno sempre esplicitati;
- il patto che i voti rifletteranno anche l'impegno e il miglioramento e non solo il raggiungimento di obiettivi oggettivi.

4. Conclusioni

I risultati delle ricerche relative alle opinioni dei docenti sulla motivazione e sull'uso di strategie motivazionali ha l'utilità di mostrarci dei punti di vista condivisi in contesti di apprendimento anche molto distanti tra loro, permettendoci di individuare elementi che confermano le teorie sull'uso delle strategie motivazionali. In numerosi modelli teorici è attribuita grande importanza all'effetto che il microcontesto della situazione d'apprendimento può avere sulla motivazione: ciò avviene nel modello socio-educativo (Gardner 2010), nella teoria della valutazione cognitiva (Noels 2001), nel concetto di persona contestualizzata (Ushioda 2009) e nel recente *L2 Motivational Self System* (Dörnyei, Ushioda 2009; 2013). La conferma empirica di questa influenza pone i docenti (e chi si occupa di formare i futuri docenti) in obbligo di tener conto dei tanti aspetti inerenti il clima della lezione che riguardano l'ambiente, il docente, i rapporti sociali e le dinamiche di gruppo: tutti elementi che si evolvono nel corso del tempo condizionandosi vicendevolmente.

La natura della Motivazione L2 come un sistema dinamico complesso[7] implica che non se ne possano controllare i risultati finali partendo da un singolo aspetto iniziale (Jacobs, Farrell 2001; Dörnyei *et al.* 2015:2), ma lo scopo delle strategie motivazionali non è, appunto, un qualche controllo, bensì facilitare lo sviluppo e il mantenimento della motivazione dello studente. In quest'ottica, la conoscenza delle strategie e dei principi generali della motivazione avrà un ruolo importante nella formazione dei futuri docenti (Lamb 2017:332).

Alcune delle strategie proposte in questo articolo si potrebbero ascrivere al comune buon senso: essere positivi, mostrare impegno e passione durante il proprio lavoro, invitare gli studenti a non deridere i compagni, oppure dare più tempo per rispondere. La formazione di nuovi insegnanti su teoria e pratica della Motivazione L2 li aiuterebbe ad acquisire un punto di vista critico

5 Le strategie inerenti alle regole della classe sono tra quelle valutate come meno importanti tra i docenti delle ricerche confrontate, probabilmente perché spesso le norme di comportamento sono date per scontate in contesti d'istruzione superiore o universitaria e perché non è consuetudine comune discutere le regole con gli studenti.

6 Dörnyei (2001:46), oltre a suggerire ulteriori regole della classe, propone una procedura che coinvolge il più possibile gli studenti nel processo di selezione e definizione delle regole, così da garantire anche da parte loro un ruolo di gestione e vigilanza.

7 Concetto introdotto in Dörnyei 2009 e sviluppato in Dörnyei, MacIntyre, Henry (2015), dove è presentata un'antologia di studi empirici sui sistemi dinamici complessi.

anche su questi aspetti *scontati* dell'insegnamento, costringendoli a un lavoro di riflessione sulle componenti motivazionali della propria didattica, con conseguente revisione e modifica dei comportamenti e l'incorporazione dei concetti ritenuti più utili all'interno della propria teoria personale (Kubanyiova, Feryok 2015). Questa nuova prospettiva di attenzione al contesto, allo specifico, al soggettivo e a un'analisi *bottom-up* che si sviluppa dal particolare al generale sono tutti elementi che partecipano al cambiamento di paradigma nella glottodidattica, dal positivismo al post-positivismo, come indicato da Jacobs e Farrell (2001:2-3), un cambio la cui influenza va oltre quella del semplice insegnamento delle lingue.

Bibliografia

– BERNAUS M., GARDNER R.C. (2008), "Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement", *The Modern Language Journal* 92(3), pp. 387-401.

– BOO Z., DÖRNYEI Z., RYAN S. (2015), "L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape", *System 55*, pp. 147-157.

– CROOKES G. (1998), "On the Relationship between Second and Foreign Language Teachers and Research", *TESOL Journal* 7(3), pp. 6-11.

– CUCINOTTA G. (2018a), "Strategie motivazionali: una risorsa per la classe di lingue", *SeLM* 56(1-3), pp. 4-11.

– CUCINOTTA G. (2018b), *Motivational Strategies for the Language Classroom: Perceptions and Experiences of Italian FL and L2 Teachers*, Manoscritto inviato per la pubblicazione.

– DÖRNYEI Z. (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom", *The Modern Language Journal* 78(3), pp. 273-284.

– DÖRNYEI Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.

– DÖRNYEI Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

– DÖRNYEI Z. (2009), "The L2 Motivational Self System", in DÖRNYEI Z., USHIODA E. (a cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 9-42.

– DÖRNYEI Z., MACINTYRE P., HENRY A. (a cura di) (2015), *Motivational Dynamics in Language Learning*, Multilingual Matters, Bristol.

– DÖRNYEI Z., RYAN S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*, Routledge, New York-Londra.

– DÖRNYEI Z., USHIODA E. (a cura di) (2009), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol.

– DÖRNYEI Z., USHIODA E. (2013), *Teaching and Researching: Motivation*, Routledge, New York-Londra. Seconda edizione.

– FREEMAN D. (1994). Knowing into Doing: Teacher Education and the Problem of Transfer. In LI D., MAHONEY D., RICHARDS J. (a cura di), *Exploring Second Language Teacher Development*, City Polytechnic of Hong Kong, Hong Kong, pp. 1-20.

– GARDNER R.C. (2010), *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*, Peter Lang, New York.

– GOLDMAN E. (1910), *Anarchism and Other Essays*, Mother Earth Publishing Association, New York.

– GOSHI M. (2005), "Foreign Language Classroom Anxiety: How Should the Classroom Teacher Deal with it?", 「海—自然と文化」東海大学紀要海洋学部 [*Journal of the School of Marine Science and Technology*] 3(2), pp. 61-66.

– HEDGCOCK J.S. (2002), "Toward a Socioliterate Approach to Second Language Teacher Education", *The Modern Language Journal* 86(3), pp. 299-317.

– HORWITZ E.K., HORWITZ M.B., COPE J. (1986), "Foreign Language Classroom Anxiety", *The Modern Language Journal* 70(2), pp. 125-132.

– JACOBS G.M., FARRELL T.S.C. (2001), "Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education", *TESL-EJ*, 5(1), pp. 1-17.

– KUBANYIOVA M., FERYOK A. (2015), "Language Teacher Cognition in Applied Linguistics Research: Revisiting the Territory, Redrawing the Boundaries, Reclaiming the Relevance", *The Modern Language Journal* 99(3), pp. 435-449.

– LAMB M. (2017), "The Motivational Dimension of Language Teaching", *Language Teaching* 50(3), pp. 301-46.

– MACINTYRE P.D. MACMASTER K., BAKER S.C. (2001), "The Convergence of Multiple Models of Motivation for Second Language Learning: Gardner, Pintrich, Kuhl, and McCroskey", in DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (a cura di), *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, pp. 461-492.

– NARIKAWA T., OKAZAKI H. (2011), "Effective Motivational Strategies for English Classes in Japan (1): Based on Questionnaires to Teachers and Students", *Toyama Daigaku Ningen Hattatsu Kagaku-bu Kiyō* 富山大学人間発達科学部紀要 *Memoirs of the Faculty of Human Development - University of Toyama* 6(1), pp. 157-170.

– NOELS K.A. (2001), "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style", *Language Learning* 51, pp. 107-144.

– OHATA K. (2005), "Potential Sources of Anxiety for Japanese Learners of English: Preliminary Case Interviews with Five Japanese College Students in the US", *TESL-EJ*, 9(3), pp. 1-21.

– SPIELMANN G., RADNOFSKY M.L. (2001), "Learning Language under Tension: New Directions from a Qualitative Study", *The Modern Language Journal* 85(2), pp. 259-278.

– T SUI A.B. (1996), "Reticence and Anxiety in Second Language Learning", *Voices from the Language Classroom*, pp. 145-167.

– USHIODA E. (2001), "Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking", in DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (a cura di), *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, pp. 93-125.

– USHIODA E. (2009), "A Person-in-context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity", in DÖRNYEI Z., USHIODA E. (a cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 215-228.

– USHIODA E. (2012), "Motivation and L2 Learning: Towards a Holistic Analysis", in ANGLADA L., BANEGAS D.L. (a cura di), *Views on Motivation and Autonomy in ELT: Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference*, pp. 14-19.

– WALLACE M.J. (1991), *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*, Cambridge University Press, Cambridge.

– WENTZEL K.R. (2007), "Peer Relationships, Motivation, and Academic Performance at School", in ELLIOT A.J., DWECK C.S. (a cura di), *Handbook of Competence and Motivation*, The Guilford Press, New York-Londra, pp. 279-96.

Educazione Linguistica interculturale. Origini, modelli, sviluppi recenti

di Claudia Borghetto, Caissa Italia, Cesena 2016

Recensione di Maria Cecilia Luise

Nell'introduzione al volume l'autrice definisce l'educazione linguistica interculturale – campo di studi ancora giovane e di conseguenza ancora oggetto di vivace dibattito – come "il settore della glottodidattica che si occupa delle finalità educative interculturali dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue", definizione che permette fin da subito di riconoscere il tema come importante e attuale per docenti ed esperti di lingue.
Il volume è diviso in tre parti. Nella prima di esse è notevole la precisione con la quale l'autrice colloca l'educazione linguistica interculturale in rapporto ad altre discipline, anche in ottica diacronica, precisione che si ritrova anche nelle definizioni di concetti e nozioni chiave del campo di studi.
La seconda parte si concentra sulla competenza interculturale, concetto centrale quando si intende declinare in campo glottodidattico l'educazione linguistica interculturale; scrive l'autrice: "per poter parlare di che cosa comporti integrare finalità educative interculturali entro i curricoli di lingua è necessario stabilire a quale modello di competenza interculturale si fa riferimento".
È un compito non facile laddove "competenza interculturale" è un termine-ombrello: infatti, dopo essersi soffermata sul modello di Byram, Claudia Borghetti analizza e descrive altri dodici modelli provenienti sia dalla glottodidattica sia dalla comunicazione interculturale.
La terza parte è rivolta invece al presente e al futuro, all'analisi delle nuove tendenze – e in particolare al legame tra sviluppo della competenza interculturale in relazione a dinamiche identitarie – per arrivare ad auspicare e giustificare un'apertura della glottodidattica interculturale alla dimensione delle identità multiple e una traduzione dei principi dell'educazione linguistica interculturale in scelte metodologico-didattiche.
Il saggio è rigoroso e documentato; concetti, termini, modelli sono descritti e definiti in modo chiaro e preciso.
L'insegnante di lingue – siano esse straniere o seconde – potrà trovare ottime indicazioni e riflessioni per aprire il suo progetto di educazione linguistica alla dimensione interculturale.

© rawpixel/123RF, 2018

Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana

a cura di C. Carotenuto, E. Cognigni, M. Meschini, F. Vitrone, EUM, Macerata 2018

Recensione di Carlo Giordano
Utrecht University

Gli atti del convegno *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, tenutosi presso l'Università di Macerata, dal 10 al'11 dicembre 2015, si prefigge l'obiettivo di esaminare, in un'ottica transnazionale e interdisciplinare, le correlazioni tra lingua, cultura e identità alla luce delle migrazioni verso e dall'Italia.
Il volume è suddiviso in sei grandi aree macrotematiche e i contributi che lo compongono sono di carattere letterario, glottodidattico, sociolinguistico e sociologico e affrontano diversi aspetti e temi dell'esperienza migratoria: dalle questioni identitarie e di cittadinanza alle narrazioni delle migrazioni, dai temi del plurilinguismo e del contatto linguistico alla sopravvivenza delle lingue migrate, dai conflitti generazionali ai risvolti di genere dell'esperienza migratoria e della sua analisi.
Ciascuna sezione è attraversata al suo interno dalle coordinate della sincronia e della diacronia con lo scopo di agganciare passato e presente e di tenere il passo di una realtà cangiante difficilmente prevedibile.
L'insieme dei contributi si presenta quindi come un'istantanea del presente – ma un presente come conseguenza del passato – realizzata dal punto di vista privilegiato delle migrazioni. È questo forse l'unico rischio, calcolato per altro, di questa complessa ma stimolante lettura: è un pregio del volume l'intento di fissare su carta la realtà *in progress*, ma inevitabilmente alcuni contributi potrebbero risentire della mutevolezza (storica, sociale, culturale) del nostro presente. Ciononostante, va apprezzato questo genere di sforzi, come per esempio il tentativo di tratteggiare la figura del nuovo migrante italiano, indagandone i legami di continuità con le migrazioni del passato e tenendo in conto la variegata stratigrafia sociale italiana, in Italia e all'estero, molto più varia e sfuggevole che in passato.

> utili sono le definizioni di concetti spesso usati inappropriatamente come identità, cultura, appartenenza.

Fin dal titolo, che rimanda alla nozione di *pluriverso* di ispirazione moriniana, l'insieme di contributi riprende la complessità e le sfaccettature della realtà e incoraggia la collaborazione interdisciplinare e il superamento di barriere settoriali, la condivisione di conoscenze e risorse, il riconoscimento dell'alterità e l'esperire percorsi formativi nuovi e seminali per la promozione e lo sviluppo personale, linguistico e sociale.
Alcuni capitoli, come il primo e il terzo, privilegiano un approccio alla migrazione da angolature storico-letterarie.
Si parla quindi di chi ha scritto di migrazione e di chi invece ha fatto della scrittura parte della propria esperienza migratoria, facendosi interprete del mistilinguismo cui è stato esposto e cogliendo, nella nuova espressione linguistico-

affettiva, non solo sensazioni di spaesamento e perdita di punti di riferimento ma piuttosto nuove opportunità, di "fertile terreno per la definizione di nuove identità possibili". Particolare riferimento viene dato a destinazioni storiche della nostra migrazione, come l'Australia, esempio del superamento della prospettiva assimilazionista in favore di una politica più consapevole dell'alterità, e l'Argentina, il cui legame con l'Italia, e in particolare con le Marche, viene rimarcato dall'ultimo contributo del volume dello scrittore argentino Adrián N. Bravi.
I capitoli 2 e 5 invece hanno una prospettiva linguistica, con un interesse verso i temi delle varietà dell'italiano e del contatto linguistico, dell'acquisizione di una L2+, dell'erosione della L1 e delle politiche di accoglienza ed educazione linguistica. Anche in questi capitoli gli interventi si alternano sull'asse temporale, riportando studi e ricerche su fenomeni migratori del passato e del presente, e su quello spaziale, dalla dimensione locale dei dialetti e della provincia italiana a quella transnazionale del contatto tra lingue, in Italia e all'estero.
In questo volume non mancano ricerche di stampo sociologico ed etnografico (capitoli 4 e 6) che si occupano della dimensione familiare, di genere e intergenerazionale dell'esperienza migratoria, del diritto alla cittadinanza e dei percorsi interiori ed esteriori che portano a essa. Coraggiose e stimolanti risultano le definizioni proposte di nozioni e concetti spesso dati per scontati e usati talvolta inappropriatamente come identità, cultura, appartenenza, coscienza, consapevolezza e sensibilità linguistica, con un approccio rigoroso ma allo stesso tempo pluralista e appassionato.
Questo approccio pluralista e rispettoso dell'alterità, che permea del resto ciascuna sezione, e la costante spinta centrifuga a contestualizzare su scala globale l'aspetto locale dei fenomeni qui oggetto di esame sono sicuramente due meriti principali di questo importante e ricco volume e delle sue curatrici, che riescono nell'intento di metterli a fuoco in una prospettiva *glocale*, inseguendo con tenacia correlazioni e influenze reciproche tra lingua e processi di ridefinizione collettiva delle nostre plurime identità.

Alessia Benenti,
Martina Mambelli,
Valentina Mussi

AL CENTRO

Corso di italiano per rifugiati e richiedenti asilo, ospiti di CAS e SPRAR

LŒSCHER EDITORE | VIVERE ANCHORA

www.loescher.it

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica del francese e dello spagnolo[1]

Claudio Grimaldi, Jacopo Varchetta
ANILS Napoli

Abstract

Alla luce dell'attuale profilo delle *Indicazioni nazionali*, che prevede che lo studente acquisisca buone competenze digitali e un uso consapevole delle tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati e informazioni reperibili online, e dell'obbligo di istruzione che pone come obiettivo "un adeguato utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione", il presente articolo intende riflettere sulle principali tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) disponibili per la didattica del francese e dello spagnolo, sia evidenziando l'implementazione delle TIC nel panorama scolastico attuale, sia fornendo spunti applicativi didattici per i docenti della scuola secondaria di primo e di secondo grado.

According to the National guidelines students are required to develop good ITC competences and to use them responsibly in order to properly search and analyse online data and information. In fact, one of the objectives of compulsory education is "proper use of ITC". Bearing it all in mind, this article aims to discuss the main ITC available for French and Spanish teaching, highlighting the current implementation of ITC in Italian schools and suggesting teaching tools for higher and lower secondary school teachers.

Introduzione

Con la Direttiva 318 del 4 ottobre 1995, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche nel sistema scolastico*, l'allora Ministro della Pubblica istruzione Francesco D'Onofrio identificava nelle tecnologie la base dell'accrescimento dell'efficacia del processo di apprendimento e insegnamento, poiché tali risorse fanno leva sul naturale interesse dello studente, attivando un metodo di lavoro attivo e cooperativo, rompendo altresì l'isolamento della classe con il mondo esterno. Nel 1997 la Circolare ministeriale 282, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997-2000*, articolava secondo cinque assi applicativi[2] i progetti finalizzati all'introduzione delle tecnologie multimediali in ambito scolastico e al loro uso nell'insegnamento. Negli anni successivi si sono susseguite diverse direttive e circolari ministeriali per l'utilizzo delle tecnologie della didattica e tra queste alcune destinate alle lingue straniere, come la Circolare 304 del 1998 della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado, dove veniva identificata la multimedialità come elemento per lo sviluppo delle competenze pragmatico-comunicative, e il successivo *Progetto Lingue 2000* che evidenziava la stretta correlazione tra apprendimento

1 L'introduzione, il paragrafo 1 e le conclusioni sono a cura di entrambi gli autori. Grimaldi ha curato il paragrafo 1.1., il paragrafo 1.2. è a cura di Varchetta.

2 "1. Acquisizione da parte delle istituzioni scolastiche delle strutture multimediali (hardware, software, reti) secondo le formule tecniche più adeguate alle esigenze didattiche delle scuole dei vari settori; 2. Organizzazione dell'aggiornamento e dell'assistenza, collaborazione fra scuole; 3. Definizione dei processi di monitoraggio; 4. Definizione delle regole di fruibilità del nuovo quadro tecnologico da parte degli utenti (docenti e studenti) secondo la logica della massima utilizzazione possibile; 5. Acquisizione a livello nazionale e locale di tutti i possibili benefici atti a facilitare, anche sul piano economico, l'azione delle scuole".

e nuove tecnologie dell'informazione.
I documenti sopra segnalati conducono nel 2006 alla formulazione della *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in cui le TIC vengono associate a una più generica competenza, quella *digitale*, definita come la capacità di saper "utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione". Questa, si legge nella *Raccomandazione*, "è supportata da abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet". Il valore delle tecnologie nei processi educativi risiede, infatti, nell'attivare un processo di riflessione metacognitiva da parte di insegnanti e allievi sulla propria attività cognitiva, impiegando allo stesso tempo strategie utili per la vita, anche perché, trattandosi di nuovi modi di ragionare e di articolare il pensiero, le capacità acquisite diventano applicabili anche al di fuori del contesto scolastico.

1. L'uso delle tecnologie per la didattica delle lingue straniere all'epoca del web 2.0

Come si è visto, negli ultimi anni i concetti di didattica per competenze e di didattica digitale si sono imposti con sempre maggiore insistenza nel panorama scolastico italiano. Intorno alla metà degli anni Novanta, nei documenti dell'Unione europea sono stati definiti, infatti, i punti cardine delle competenze chiave per la cittadinanza europea, definite come competenze trasversali, sganciate dai diversi programmi scolastici, ma sempre espresse in termini di conoscenze, abilità e attitudini. Parallelamente, sempre nell'ottica delle competenze richieste dalla società attuale, l'espressione "Scuola digitale" ha acquistato un maggiore peso concettuale, finendo per indicare una scuola non più chiusa ma aperta nella quale le attività si sviluppano in parte in ambienti fisici in parte in ambienti virtuali, usando tradizionali strumenti analogici e strumenti digitali quali LIM, computer, tablet, smartphone.
La didattica digitale è quindi il processo di insegnamento/apprendimento che si realizza oltre il contesto fisico della classe e oltre l'arco temporale delle lezioni, modificando le canoniche metodologie didattiche basate sulla centralità del docente e sulla trasmissione dei contenuti, promuovendo il ruolo attivo degli studenti e l'acquisizione di competenze.
Un esempio virtuoso di questa nuova tipologia di apprendimento è di recente creazione ed è rappresentata dal programma di "Apprendimento permanente dell'Unione europea" nell'ambito del Programma Comenius, "eTwinning" (www.etwinning.net), nato nel 2005, un'azione programmatica volta a promuovere l'interazione e la collaborazione online tra insegnanti e studenti utilizzando gli strumenti delle moderne TIC, che ha dato alle scuole la libertà di sviluppare progetti didattici creativi e concreti, dotati di una significativa dimensione europea e di un aspetto tecnologico che fa un sano uso pedagogico delle TIC, fornendo altresì supporto, strumenti e servizi per facilitare le scuole nell'istituzione di partenariati a breve e lungo termine in qualunque area didattica.
Nei paragrafi seguenti saranno descritti le risorse e i vantaggi offerti sia in termini di apprendimento sia di insegnamento da alcuni portali online particolarmente rilevanti per l'utilizzo delle TIC in classe di FLE (français langue étrangère) e di ELE (Español lengua extranjera).
Una delle prime risorse a disposizione del docente, così come dello studente non solo di francese e spagnolo ma di tutte le lingue straniere in generale è la rete, per la ricerca di informazioni specifiche e per l'autoapprendimento.
Tuttavia nel *mare magnum* di internet lo studente può trovarsi sommerso da una valanga di siti e di documenti: è in questo caso che il docente interviene attraverso la creazione di un webquest, un'attività di ricerca che consente agli studenti di ricavare informazioni dalla rete tramite un percorso guidato da domande e/o compiti prestabiliti dal docente e partendo da siti già visionati e scelti dal docente stesso.
Organizzati in gruppi, seguendo le fasi di cui si compone un webquest, gli studenti reperiscono informazioni in internet utili alla realizzazione dell'attività assegnata. Un webquest ben preparato va ben oltre la semplice ricerca e facilita lo sviluppo di competenze cognitive e metacognitive più elevate e l'utilizzo di capacità intellettuali quali la comparazione, la classificazione, l'induzione, la deduzione, l'abduzione.
Il discente deve svolgere un compito (ricerca-azione) che parte dalla rielaborazione delle informazioni raccolte per arrivare alla realizzazione di un

prodotto finale, che può essere un "oggetto multimediale", un testo, una presentazione o qualsiasi altra elaborazione. Esistono oggi numerosi siti che consentono di creare webquest. Si ricordano in questa sede www.zunal.com e www.aula21.net, che consentono di creare in poco tempo un buon webquest, seguendo un percorso guidato già organizzato in un menù in cui il docente dovrà solamente caricare il materiale e le istruzioni della propria attività.

© racorn/Shutterstock, 2018

2. Le risorse disponibili per la didattica della lingua francese

Con lo scopo di favorire l'accesso a materiali autentici in lingua francese, alcuni siti mettono a disposizione del docente delle risorse che possono essere sfruttate in classe stimolando l'acquisizione di diverse competenze. Il portale dell'Institut français (www.institutfrancais.com/fr), nella sezione "Langue française" / "Numérique éducatif", permette di accedere facilmente a risorse di estrema utilità per l'apprendimento della lingua francese. Si tratta in primis della piattaforma *Ifcinéma* che propone un servizio online esclusivo di accesso a un catalogo di quasi 600 film francesi o di coproduzione francese. Questi possono essere ricercati anche per cicli tematici e propongono sottotitoli e *fiches* con attività didattiche da poter svolgere prima e dopo la proiezione del film, utili soprattutto nel triennio della scuola secondaria di primo grado e nel biennio della scuola secondaria di secondo grado. Accessibile dal portale dell'Institut français è anche *Culturethèque* (www.culturetheque.com), una vera biblioteca digitale che, oltre a consentire di sfogliare recentissimi libri digitali, offre l'accesso, previa registrazione, a un insieme di risorse ampliamente sfruttabili in classe di FLE, quali, ad esempio, quotidiani e settimanali, risorse audiovisive (video musicali, concerti in diretta, conferenze, documentari) e giochi digitali per l'apprendimento della lingua straniera.
Un ulteriore sito particolarmente stimolante sia per gli insegnanti sia per gli studenti è *Parlons français, c'est facile!* (parlons-francais.tv5monde.com), sviluppato dal Ministère des Affaires étrangères et du développement international, in collaborazione con il Centre international d'études pédagogiques (CIEP), TV5MONDE, la fondazione Alliance française e l'Institut français. L'obiettivo del sito è quello di offrire un primo contatto con la lingua e la cultura francese attraverso attività ludiche e ricreative, grazie soprattutto a contenuti basati su documenti autentici e *webdocumentaires* che ripercorrono la vita in Francia tramite l'esperienza di quattro personaggi principali. Il sito è particolarmente indicato per esercitare la lingua francese attraverso esercizi, raggruppati per *ateliers* secondo il livello di conoscenza della lingua straniera, giochi, divisi per competenze, e test di conoscenza della lingua francese. La sezione "Langue française" del portale offre, inoltre, la possibilità di accedere ad ulteriori risorse quali "Dictées", "Vocabulaires", "Mots et expressions" e "Musique", nonché "Fiches pédagogiques" e a "Vidéos didactisées". La natura variegata delle attività proposte e la possibilità di scelta del livello linguistico rendono il sito *Parlons français, c'est facile!* particolarmente utile in qualsiasi contesto didattico.
Di grande utilità per imparare il lessico francese in maniera dinamica risulta il sito di *FranceTerme* (www.culture.fr/franceterme), che costituisce il portale di riferimento per l'apprendimento della terminologia in lingua francese, ma che offre interessanti spunti di riflessione per comprendere i meccanismi di arricchimento della lingua francese, quali le differenti forme di neologia.
Il sito permette, infatti, di poter accedere alle liste delle parole francesi proposte quali equivalenti di termini in lingua

inglese, che risultano invece correntemente utilizzati in lingua italiana, favorendo in questo modo l'accesso alle conoscenze attraverso una didattica plurilingue. Di particolare valore per mettere in campo le conoscenze disponibili in ambito lessicale e per favorire l'acquisizione dinamica di nuove parole è anche il ricorso al portale collaborativo *wikiLF* (wikilf.culture.fr), che è stato creato nel 2011 per rendere i parlanti dei veri *inventeurs de mots*: gli utenti – e nel caso della classe di FLE gli studenti – possono scegliere un equivalente francese per delle parole di altre lingue, proponendone eventualmente anche una definizione. In questa prospettiva l'insegnamento degli elementi morfosintattici di una lingua straniera si realizza sotto forma di un'attività ludica e collaborativa, in un'ottica di riflessione metalinguistica che può agevolare lo studente nell'apprendimento complessivo delle lingue straniere, soprattutto nel secondo ciclo di istruzione secondaria quando la consapevolezza dell'uso della lingua è maggiore.
Un'ultima risorsa utile per gli insegnanti di FLE è *Le web pédagogique* (lewebpedagogique.com), un blog collaborativo per i docenti che permette di condividere attività didattiche e di crearne di nuove. Nel sito lewebpedagogique.com/ressources-fle, a cura di Agnès Picot, è possibile accedere a un insieme significativo di risorse che puntano sia su dei contenuti – "Actualité", "Civilisation française" e "Langues régionales françaises" – sia su specifiche competenze – "Communication", "Compréhension orale et compréhension écrite" – sia su *fiches pédagogiques* da poter sfruttare in classe di FLE o come attività da proporre a gruppi di studenti.

3. Le risorse disponibili per la didattica della lingua spagnola

Nell'ultimo sondaggio del 2015 *El español en cifras*[3] condotto dal Centro Cervantes, gli studenti di ELE sono all'incirca 20 milioni, un numero che ha fatto crescere nel corso degli anni le risorse disponibili online sia per i docenti sia per gli studenti. Tuttavia oggi rimane una risorsa indispensabile per l'apprendimento e l'insegnamento dello spagnolo il *Centro Virtual Cervantes* (www.cvc.cervantes.es), portale online per la lingua e la cultura in spagnolo creato dall'Instituto Cervantes nel 1997, suddiviso in cinque sezioni principali, "Enseñanza", "Literatura", "Lengua", "Artes", "Ciencia", ognuna caratterizzata da approfondimenti sui temi che si scelgono di studiare, blog didattici e, soprattutto, testi autentici. Di rilievo, nell'ottica di un possibile insegnamento CLIL (Content and Language Integrated Learning), risultano essere le ultime due sezioni, in cui vengono raccolti materiali sui due rispettivi ambiti disciplinari, utilizzabili dai docenti delle discipline non linguistiche in collaborazione con il docente di lingua.
Dalla pagina principale è altresì possibile accedere a una serie di altre sottosezioni: "Aula Virtual del Español" (www.ave.cervantes.es), una piattaforma online per l'apprendimento autonomo dello spagnolo; "Cervantes Televisión" (www.videos.cervantes.es), una raccolta di incontri letterari, interviste, bollettini culturali, reportage, musica e documenti sulla cultura contemporanea, una risorsa video-audio utile allo sviluppo e al potenziamento della comprensione audiovisuale;[4] "DELE" (www.cvc.cervantes.es/ensenanza/dele/default.htm), materiale per la preparazione degli esami di lingua spagnola DELE; "Didactired" (www.cvc.cervantes.es/aula/didactired/default.htm), una raccolta di schede con attività didattiche; "Rayuela" (www.cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/default.htm), in cui vengono raggruppati una serie di passatempi ed esercizi interattivi suddivisi per livelli ("Inicial", "Intermedio", "Avanzado", "Superior") e per contenuti ("Funcional", "Gramatical", "Léxico", "Sociaocultural").
Esistono a disposizione del docente di spagnolo ulteriori siti specializzati: con l'obiettivo di potenziare il lessico, il docente può introdurre in classe *Lingupedia* (www.faq-mac.com), un'app scaricabile sia sui cellulari sia sul computer di classe e suddivisa in tre sezioni: "Aprender", in cui ogni nuovo termine viene associato a una frase o a un disegno; "Escribir", per poter mettere in pratica quanto appreso; "Escuchar".
Per esercitare la produzione scritta, una valida risorsa è rappresentata da "Lucidpress" (www.lucidpress.com), sito web gratuito che consente di creare riviste e giornali per possibili percorsi di scrittura semi-professionale e creativa.
Ricordiamo poi *Todoele.net* (http://www.todoele.net), in cui

3 cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm.

4 Si veda il paragrafo 4.4.2.3., "Actividades de comprensión audiovisual" in *Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, 2002, cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

vengono raccolte unità e schede didattiche, suddivise in tre sezioni principali ("Actividades", con materiale autentico e sulla base del quale sono creati esercizi per le quattro abilità linguistiche; "Canciones", con testi da compilare ascoltando canzoni e potenziare dunque la comprensione auditiva; "CineELE" con attività basate su film spagnoli e ispanoamericani suddivisi per i sei livelli linguistici da A1 a C2). L'insegnamento del lessico, da quello più generale a quotidiano e quello specialistico, rappresenta un'altra sfida non solo per il docente ma anche per il discente che in molti casi si ritrova costretto ad apprendere a memoria glossari o uno sterile elenco di termini. È in questo caso che intervengono due ulteriori risorse, da un lato *VER-TAAL* (http://www.ver-taal.com), dove a partire da video, testi, immagini ed esercizi, lo studente può ampliare il proprio vocabolario scegliendo il livello ("Principiantes", "Intermedio", "Avanzado"), e il dominio lessicale; dall'altro lato, si segnala, invece, il canale YouTube *Tío Spanish, Aprender Español*, una raccolta di video destinati principalmente a studenti dal livello A1 al livello B1, in cui delle dita di una mano si trasformano in veri e propri personaggi che in brevi video di circa quattro minuti presentano il lessico di uno specifico settore. Chiudono questa breve rassegna due ulteriori risorse, *ProfesDELE* (http://www.profedeele.es), e *Practica Español*, (www.practicaespanol.com). Il primo rappresenta una raccolta di podcast su vari temi, musica, cultura, a partire dai quali è possibile svolgere una serie di esercizi online sia di comprensione orale sia di produzione scritta; quest'ultima può essere svolta online ed essere inviata al proprio docente; il secondo sito, *Practica Español,* sviluppa una serie di esercizi a partire da notizie autentiche comparse sui quotidiani spagnoli e ispanoamericani. Lo studente può scegliere l'ambito di proprio interesse, dai viaggi alle scienze, dall'economia alla gastronomia, leggere la notizia e svolgere una serie di esercizi volti a testare la comprensione del testo, avvalendosi altresì del *Vocabulario de la noticia*, un elenco di termini il cui significato può non essere noto o non facilmente desumibile dal testo e tradotto in italiano, inglese, francese e portoghese.

4. Conclusioni

Dagli esempi citati appare evidente quanto l'insegnamento delle lingue straniere abbia usufruito più di altri ambiti dell'uso delle tecnologie e ne abbia fatto proprie le risorse più vantaggiose per l'apprendimento della lingua e della cultura straniera. Se per decenni gli insegnanti di discipline linguistiche erano soliti entrare in classe con il registratore e far partire gli audio con l'ausilio dapprima delle audiocassette poi dei CD-ROM, passando per i laboratori linguistici, oggi insegnare con una vasta gamma di tecnologie è all'ordine del giorno: la LIM, e in alcuni casi i tablet, costituiscono un elemento diffuso nelle aule italiane, permettendo di creare un ambiente di apprendimento in cui gli alunni trovano occasioni per lavorare insieme, per studiare in modo creativo, autonomo e in taluni casi personalizzato, accedendo a un ampio ventaglio di risorse che prima erano unicamente disponibili sul manuale di testo. Appare evidente che la didattizzazione e l'adattamento di materiale disponibile online costituisce la maniera più dinamica per insegnare la lingua straniera, in particolare a partire da supporti che evidenziano la dimensione culturale e sociale della lingua, per incoraggiare gli studenti e rinvigorire la loro motivazione di apprendimento, basata sia sui bisogni sia sul piacere perché molti dei supporti disponibili gratuitamente in internet vengono naturalmente associati all'idea di svago e di interesse culturale. Ed è proprio in questa prospettiva che la lingua appare pragmaticamente nel suo contesto d'uso, con la gamma di variazioni sociolinguistiche della lingua orale e scritta che acquistano così una capitale centralità.

Leggi, direttive, circolari

– Direttiva 318 del 4 ottobre, 1995, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche nel sistema scolastico*, http://www.alphacentauri.it/testi/normativa/dir-318-95.htm; (ultimo accesso: 6/10/2018).
– Circolare Ministeriale 24 aprile 1997, n. 282, *Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche 1997-2000*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm282_97.html; (ultimo accesso: 6/10/2018).
– *Progetto Lingue 2000*, http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/progettolingue.pdf; (ultimo accesso: 6/10/2018).
– *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex%3A32006H0962; (ultimo accesso: 6/10/2018).
– Circolare Ministeriale n. 304, 10 luglio 1998, *Introduzione dell'insegnamento non curricolare e facoltativo di una seconda lingua comunitaria nella scuola media (Legge 18-12-1997 n. 440 - Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa)*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/cm304_98.shtml; (ultimo accesso: 6/10/2018).

SCOPRI FACILMENTE I CONTENUTI EXTRA DEI LIBRI LŒSCHER

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

SCOPRI +

LA NUOVA APP PER SMARTPHONE E TABLET

PER SCOPRIRE I CONTENUTI EXTRA DEL TUO LIBRO

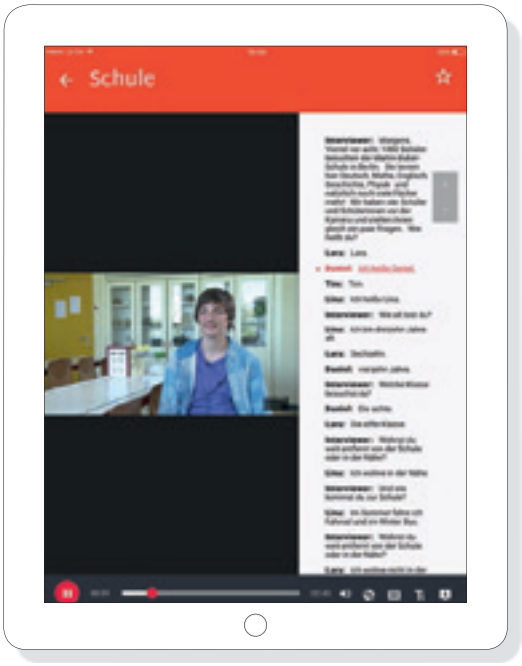
IN POCHI SEMPLICI PASSI

1. Seleziona il tuo libro nella app
2. Inquadra la pagina del libro e scatta
3. Avvia la risorsa multimediale dal menu.

Scarica SCOPRI+ da:

Scarica su App Store

DISPONIBILE SU Google Play



www.loescher.it/scopripiu

Due progetti di italiano L2 e intercultura: "Scriviamoci una storia" e "Italiano fuori dall'aula"

Mihaela Coman

Abstract

Il saggio propone due progetti. Nel primo il punto di partenza è la constatazione che gli alunni di origine non italiana costituiscono il 30% della popolazione scolastica dell'I.C. Castiglione 1 di Castiglione dello Stiviere (Mn), sono un fatto identitario della comunità e della scuola e rappresentano, al contempo, un'opportunità di arricchimento per tutti. Il fenomeno migratorio è composto da tante singole storie a cui vogliamo dare valore. L'idea del secondo progetto è sfruttare le situazioni comunicative del territorio utili all'apprendimento della lingua e motivanti perché funzionali alla vita di tutti i giorni. Il corso di italiano per adulti profughi ha permesso loro di imparare direttamente sul territorio: in un supermercato, nelle piazze, alle poste, in biblioteca, in comune

The article presents two projects. In the first project, we underline that kids from other countries represent the 30% of the pupils in our school – I.C. Castiglione 1 in Castiglione dello Stiviere (Mn). Their stories are part of our community and they are a challenge for both teachers and students. Migration is made up of a multitude of stories and each one of them is valuable for us. The purpose of the second project is to employ everyday situations in language teaching because they are perceived as more helpful and can thus improve the second language student's motivation. We structured a second language course in order to guide foreign students to learn directly from experience: at the supermarket, in squares, at the post office, at the library, at the town hall.

1. "Scriviamoci una storia"

La narrazione e la condivisione delle esperienze costituiscono una parte importante del percorso di crescita e di sviluppo dell'essere umano. Per Bruner (2002), la narrazione è fondamentale a livello individuale e culturale; l'uomo avrebbe infatti una predisposizione a organizzare l'esperienza in forma narrativa, per rispondere al bisogno di ricostruire la realtà dandole un significato specifico. Attraverso la narrazione, chi cresce in una cultura viene accompagnato a trovare un'identità al suo interno, viene introdotto ai significati condivisi della cultura: "Naturalmente, se la narrazione deve diventare uno strumento della mente capace di creare significato, richiede del lavoro da parte nostra: leggerla, farla, analizzarla, capirne il mestiere, sentirne l'utilità, discuterla" (Bruner 2002:54)

Il periodo dell'adolescenza, in cui si costruisce l'identità, si configura come un'esperienza impegnativa, come occasione di sperimentazione di sé, e come tale costituisce un evento stressante che rende l'adolescente vulnerabile e lo espone a situazioni critiche o di disagio. È un momento ancora più delicato per gli studenti di origine non italiana di seconda generazione, con storie di vita in cui si intrecciano due mondi: la famiglia e la società, ciascuno con richieste spesso contrastanti.

La famiglia pretende una certa fedeltà ai valori culturali e religiosi, mentre la società chiede l'integrazione, a volte intesa come una rinuncia alla cultura di origine, accompagnata dalla conseguente adesione, senza resistenze, alla cultura dominante. In famiglia questi studenti sperimentano una certa sfiducia, che nasce quando i genitori si rendono conto che i loro figli stanno introiettando i valori e i modi di vivere della società ospite, in cui di fatto vivono; il contrasto può provocare tensioni, dovute a sensazioni di sradicamento e di estraneità. A sua volta, la società in cui sono nati, cresciuti, dove hanno studiato insieme ai compagni

di scuola italiani, li considera e li chiama "stranieri", nega loro la cittadinanza italiana, situazione che costituisce una forma di discriminazione e di non accoglienza, che provoca frustrazione e rabbia.
Questi adolescenti sono cittadini italiani di fatto ma stranieri per il diritto, sono cittadini sospesi tra due mondi in cui... in cui non sono totalmente riconosciuti, che cercano faticosamente di mediare e di capire a quale dei due vogliono appartenere.
Nell'I.C. Castiglione 1 Castiglione delle Stiviere, dove è stato attivato il progetto "Scriviamoci una storia", gli alunni di origine non italiana costituiscono il 30% della popolazione scolastica, costituiscono un elemento identitario della comunità e rappresentano, al contempo, un'opportunità di arricchimento per tutti. Il fenomeno migratorio è composto da tante singole storie a cui il progetto vuole dare valore, evidenziando tutti gli sforzi quotidiani che gli studenti immigrati compiono per inserirsi nella vita scolastica, sociale e culturale italiana.
I protagonisti del progetto sono gli studenti di origine non italiana, frequentanti la scuola secondaria di primo grado, di classi diverse, chiamati a raccontare se stessi attraverso parole, disegni, collage, immagini, musica, video.
La finalità del progetto è accompagnare gli studenti nella costruzione di un'identità nuova, flessibile, che non significhi rinunciare alla cultura di origine per accettare quella dominante ma scegliere, senza rancore, di conservare valori fondamentali e di adottarne altri dalla cultura ospite. Si vuole puntare su una coesistenza di culture e non su una predominanza, sottolineando il valore aggiunto di chi vive l'intrecciarsi dei due mondi. Il percorso didattico è un percorso trasversale, annuale, destinato alla costruzione dell'identità e realizzato all'interno del progetto *Italiano L2 per lo studio*.
È stato proposto in commissione intercultura dell'istituto nel 2016, approvato e attivato nell'anno scolastico 2016/2017 e successivamente nell'anno 2017/2018.

La modalità di lavoro che si propone agli studenti è quella di parlare di sé con linguaggi diversi per raccontare una storia, per riconoscersi ed essere riconosciuti, per lasciare una traccia che altrimenti non sarebbe rimasta nella memoria, al fine di promuovere la costruzione di una memoria collettiva che tenga conto delle diverse provenienze, sensibilizzare e coinvolgere la comunità sui temi della pace e del dialogo interculturale.
Parlare di sé è uno strumento potente per la costruzione dell'identità, messa a dura prova da un vissuto quotidiano di precarietà e insicurezza, che permette alla persona di diventare consapevole della propria storia e protagonista del proprio percorso di vita.
Soltanto la capacità di pensarsi e rappresentarsi come portatore di un passato, possessore di una storia, consente all'individuo di vedersi come titolare di un futuro. Al contrario, l'adolescente che non si sente artefice della propria vita, sviluppa progressivamente un atteggiamento passivo, di rinuncia, orientato verso l'insuccesso.
Durante lo svolgimento del progetto e in preparazione agli esami di terza media, con la collaborazione degli insegnanti di italiano, italiano L2, arte e lingue straniere, sono state ricostruite alcune storie, che sono state utilizzate come tesine per gli esami finali e, successivamente, raccolte in un e-book, pubblicato sul sito dell'istituto, con l'impegno di riproporlo ogni anno.
Il lavoro realizzato fuori dalla classe è stato inizialmente programmato con tutto il team docenti, e successivamente condiviso con i compagni in classe, per valorizzare le lingue e le culture degli studenti, per promuovere il dialogo e la conoscenza.
All'interno del progetto sono state sviluppate diverse competenze-chiave europee: comunicative in L1 e in L2 e relazionali (intervenire nel gruppo, esporre la propria parte, produrre lingua scritta per la creazione di didascalie, esporre oralmente il lavoro realizzato), informatiche (utilizzo di programmi per la ricerca di immagini e videoscrittura), civiche e sociali (rapportarsi con il gruppo di studenti di origini diverse e con gli insegnanti), spirito di iniziativa e imprenditorialità (gestire il tempo e il materiale da inserire nella propria storia, scegliere quali aspetti del passato mostrare, selezionare la modalità di presentazione del lavoro).
Alla fine del percorso, con i materiali raccolti (foto, testi prodotti dagli studenti, immagini, disegni) è stato creato un e-book utilizzando i programmi di presentazione Canava, PowerPoint e Issuu.
Per i partecipanti il percorso è stato motivante, ha costruito legami tra studenti, insegnanti e compagni di classe, creando un clima inclusivo e un rapporto positivo anche con le famiglie degli stessi.

La capacità di guardare oltre riferimenti culturali certi, di raccontarsi e parlare di sé, rende lo studente soggetto attivo e in grado di proporre trasformazioni nella vita della scuola e della società, contribuendo all'evoluzione del luogo di immigrazione e alla costruzione di una società più aperta all'incontro.

2. "Italiano fuori dall'aula"

L'idea del progetto parte dalla mia esperienza personale di immigrata che, arrivata in Italia, si è imbattuta in tutte le difficoltà di chi è costretto a vivere in un'altra cultura.
Quando sono arrivata in Italia, non conoscendo la lingua, ho iniziato a frequentare un corso di italiano L2; si svolgeva nel centro di Velletri, un paese in provincia di Roma. Ci andavo in macchina e cercavo di parcheggiare nelle vicinanze; purtroppo, non conoscendo la segnaletica dei parcheggi, lasciavo la macchina sulle strisce blu. Così, puntualmente, mi ritrovavo dei bigliettini rosa sul parabrezza, omaggio del Comune di Velletri.
Non sapevo che cosa fossero, perché scritti in font piccolo e in un registro incomprensibile per uno straniero che non conosce la lingua ("ai sensi della Legge…"). Intanto continuavo a frequentare le lezioni, dove l'attività principale era, secondo il metodo grammaticale, il completamento degli esercizi con il verbo *essere* e *avere*: io sono, tu sei, eccetera, che gentilmente mi aiutava a compilare una donna indiana che frequentava il corso da più tempo.
Riflettendo sull'esperienza di Neo arrivata in Italia, mi sono chiesta se per uno straniero adulto non fosse più proficuo, anziché fare la lezione in aula, sfruttare tutte le situazioni comunicative del territorio, finalizzando l'apprendimento della lingua alla conoscenza della cultura, del modo di vivere, del luogo, inclusa la segnaletica dei parcheggi. Da questa idea è partita la sperimentazione che si è svolta negli ultimi due anni di insegnamento L2 con l'associazione "Mantova Solidale", con gli adulti profughi provenienti dai paesi dell'Africa centrale e del nord.
L'idea del progetto è sfruttare tutte le situazioni comunicative del territorio utili per l'apprendimento della lingua e motivanti perché funzionali alla vita di tutti i giorni.
Poiché la motivazione è un prerequisito fondamentale dell'apprendimento, è necessario che tutte le tecniche utilizzate in ogni fase didattica siano a sostegno della motivazione.
Questo significa strutturare il corso in modo da permettere allo straniero di imparare direttamente sul posto: in un supermercato, nelle piazze, alle poste, in biblioteca, in comune, rispondendo così alla funzione pragmatica della lingua. Ogni lezione si sviluppa intorno a un evento specifico: visitare gli uffici comunali per chiedere i documenti necessari per la carta di identità, andare in un supermercato per imparare come orientarsi con l'organizzazione delle merci sugli scaffali, cercare lavoro sui giornali e online, esercitarsi con la posta elettronica scrivendo semplici mail, visitare l'ufficio postale per vedere come si fa un pagamento e come si spedisce una lettera, imparare a cucinare un piatto italiano, andare in un bar per prendere il caffè, fare un colloquio di lavoro, visitare le piazze più importanti del paese, andare al mercato, ascoltare canzoni italiane.
Le lezioni così strutturate permettono all'adulto straniero di conoscere la cultura italiana, base per una serena e veloce integrazione sociale. Imparare sul campo e vivere gli spazi offrono l'opportunità di apprendimento motivante e duraturo, un "pronto intervento" culturale e sociale per evitare vissuti di fraintendimento e

disagio. La lingua è lo strumento e non il fine del corso, la comunicazione, sia orale sia scritta, ha sempre uno scopo: chiedere informazioni, cercare lavoro, condividere esperienze, scherzare, convincere, eccetera. L'accoglienza è molto importante per la relazione: insieme al profugo si accoglie il suo viaggio e la sua storia, e l'insegnante accogliente è colui che prevede spazi e tempi per la condivisione dell'esperienza, si interessa alla persona che ha di fronte e riconosce il valore del suo paese e della sua cultura. L'integrazione non è mai solo un impegno personale, ma anche un impegno della comunità accogliente. In un paese in cui ci si sente accolti è più facile che ci si integri rispetto a un paese in cui si percepiscono la diffidenza, i pregiudizi, l'odio. La lezione sul territorio permette alla comunità di avvicinarsi ai profughi, di osservarli nel loro percorso di studio della lingua, di vedere che non sono tanto diversi dai ragazzi italiani, con cui condividono molti interessi: la musica, il calcio, il cinema. L'insegnante L2 per gli adulti diventa, attraverso le esperienze di insegnamento sul territorio, un educatore della comunità, ponendosi come modello di accoglienza e accompagnamento, come mediatore tra i profughi e il territorio.

Le competenze interculturali rappresentano l'indispensabile bagaglio per una società al passo coi tempi, capace di formare persone consapevoli di vivere in un mondo globale e complesso. Solo attraverso un percorso basato su un costante allenamento di confronto con la diversità è possibile la crescita di cittadini aperti, attivi, disponibili al confronto e capaci interagire con senso di responsabilità, rispetto e partecipazione.

Bibliografia

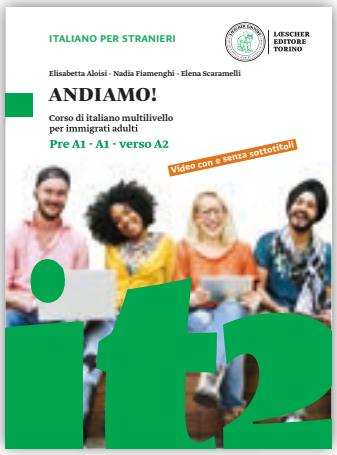
– BRUNER J. (2002), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.

Sitografia

– Alcuni materiali relativi al progetto "Scriviamoci una storia": https://issuu.com/mihaela11/docs/scriviamoci-una-storia.

– Tre tutorial creati all'interno del progetto "Italiano fuori dall'aula" sulla biblioteca pubblica, l'ufficio postale e la città di Mantova: http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/.

LŒSCHER E BONACCI
per l'insegnamento dell'italiano L2



www.loescher.it

www.bonaccieditore.it

Letteratura ed esilio nella didattica dello spagnolo come lingua straniera

Marilicia Di Paolo

Abstract

L'intento di questo articolo è mettere in luce i vantaggi che derivano dall'utilizzo di una pluralità di testi legati alla lontananza dalla propria terra di scrittori cileni. La proposta didattica si baserà, quindi, su una riflessione sui contesti storici e linguistico-letterari della scrittura e della creatività prodotte in condizioni di esilio esaminando i legami tra esilio/emigrazione, senso di appartenenza/dislocazione geografica e coscienza/autocoscienza poetica.

In this article we highlight the benefits of using a multitude of texts related to the distance from their homeland of Chilean writers. The proposal will be based on a reflection on the historical and linguistic-literary contexts of writing and creativity produced in exile by examining the links between exile / emigration, sense of belonging / geographical dislocation and poetic consciousness / self-consciousness.

1. Vantaggi nella scelta del tema dell'esilio nella didattica

Il tema dell'esilio è presente in tutta la storia della letteratura e dell'intera produzione artistica mondiale, in particolare dopo i drammatici avvenimenti che hanno caratterizzato la storia del XX secolo. Esiste in tale produzione artistico-letteraria un rapporto privilegiato con l'intellettuale esiliato: per gli immigrati o gli espatriati l'esilio rappresenta la fuga da un regime nemico o da un ambiente ostile, ma anche solitudine e abbandono. Oggi tale tema rappresenta un ambito disciplinare specifico per il quale la ricerca si avvale di nuove metodologie, comportando uno spostamento di accento dall'esperienza concreta dell'esilio alla memoria vissuta, segreta e frammentaria dell'intellettuale. Affrontare a scuola una riflessione sui contesti storici e linguistico-letterari della scrittura e della creatività prodotte dagli intellettuali in condizioni in esilio è, innanzitutto, necessario per colmare quegli spazi ancora esistenti nella storia della letteratura contemporanea, in quanto i libri di testo della secondaria di II grado non offrono materiali specifici sul tema. Inoltre, si tratta di opere letterarie che offrono una prospettiva innovativa sul rapporto stabilito dagli esuli con le rispettive società ospitanti, un aspetto che influenza il tono di molte di queste creazioni e si presenta attraverso opere letterarie interculturali. La letteratura, in questo caso, costituisce un osservatorio privilegiato per il recupero della memoria comune e per lo studio della cultura di una comunità, in quanto permette di osservare da un punto di vista innovativo la sua evoluzione, le sue immagini culturali e le sue prospettive future. Lo studio dell'esilio nella produzione cilena permette, quindi, di ricostruire, raccontare e trasmettere memorie alternative, memorie di esuli che attraversano confini, rompono barriere di pensiero e di esperienza, su cui gli studenti possono lavorare da una prospettiva critica e originale. Il contenuto di tali risorse è significativo nella misura in cui offre al docente alternative didattiche per stimolare un atteggiamento positivo e partecipativo, educare e sensibilizzare ai diritti umani e delle persone esiliate. L'apprendente diventa, in tal senso, partecipe della cultura straniera, affrontando, attraverso l'esperienza interpersonale e il confronto interculturale avviati dal testo, un processo che lo rende culturalmente attivo e partecipe di una cultura altra (Delucchi, 2012:357). Santerini (2008:91–92) considera che

una cittadinanza consapevole dal punto di vista interculturale utilizza la "scoperta" delle differenze per suscitare confronto e dibattito, nella tensione, tuttavia, a cercare convergenze e somiglianze, non a sottolineare la distanza. [...] La coesione sociale nasce non solo dal "diritto alla diversità" ma anche dal "diritto alla somiglianza", che pone tutti i membri di una comunità alla ricerca di un *modus vivendi* orientato alla solidarietà.

2. Introduzione al percorso didattico: *Lejos de la Patria*

Più volte è stata ribadita l'importanza delle motivazioni che, pur essendo legate a fattori diversi, spingono all'apprendimento di una nuova lingua. Compito del docente è, quindi, quello di stimolare costantemente il piacere dell'apprendimento e, in questo percorso, si proverà a farlo con l'ausilio di testi di forte rilevanza motivazionale e culturale, come quelli del genere prescelto: la letteratura ispanoamericana, con particolare riferimento agli scrittori cileni, esiliati per la loro ideologia politica dalla feroce dittatura che seguì il colpo di stato dell'11 settembre 1973. Nel contesto latinoamericano, l'esilio ha fortemente inciso sull'evoluzione delle forme della vita culturale, a cominciare dagli anni immediatamente successivi all'indipendenza dalla Spagna. È dall'esilio, o grazie all'esilio, che i primi scrittori romantici ispanoamericani hanno gettato le basi di quello che diverrà un vero e proprio canone letterario dell'America Latina, accomunando letteratura e politica e dando vita a una figura di intellettuale in cui convogliano il legislatore, il giornalista, il pensatore e il rivoluzionario, oltre che l'autore di opere creative.
Le opere di Pablo Neruda, Isabel Allende e Luis Sepúlveda offrono una serie di interpretazioni sul tema dell'esilio, che vanno dalla denuncia politica all'esperienza personale, inclusa quella del ritorno nel proprio Paese una volta venute meno le condizioni che ne avevano determinato l'abbandono.
L'esperienza dell'esilio sembra da subito delinearsi come riconducibile all'identità nazionale, in cui entrano in gioco temi quali la nostalgia, gli incontri e gli abbandoni, la famiglia, gli affetti, lo scontro tra un passato legato alle proprie radici e un presente e un futuro incerto. Tutti temi che si ricollegano allo spazio autobiografico. Infatti, un autobiografismo diffuso sembra caratterizzare tale narrativa, in cui si delineano tre momenti, non necessariamente tutti compresenti all'interno dello stesso testo: l'abbandono del Paese; l'esperienza di esiliato vissuta in un Paese straniero; il ritorno dall'esilio o la decisione di radicarsi nel Paese straniero pur potendo rientrare in patria con il ripristino della democrazia.
La proposta didattica si fonda, quindi, su questi temi. La prima lezione è incentrata sul tema dell'emigrazione nel mondo contemporaneo in cui il concetto dell'esilio si sostanzia di nuovi significati: molti sono costretti a lasciare la loro terra, la loro città, i loro amici per emigrare in cerca di lavoro e per migliorare le proprie condizioni di vita, per fuggire dalla dittatura, dalla guerra, dalla povertà.
Il testo di Pablo Neruda, estratto dall'opera *Confieso que he vivido* (1974), consente un parallelo con la storia spagnola e con tutti gli esiliati che, durante la dittatura di Franco, trovarono rifugio altrove. La seconda lezione, partendo dalla vita di Isabel Allende, mostra i sentimenti che accompagnano l'individuo che, a causa dei suoi ideali, si trova ad abbandonare il proprio Paese. Dal testo *Paula* (1994) emergono i sentimenti d'incertezza della scrittrice che, in seguito al colpo di stato di Pinochet del 1973 e al regime di terrore che ne derivò, trovò rifugio in Venezuela. La visione del frammento del film *De amor y de sombra,* trasposizione cinematografica di un'altra opera della scrittrice, ha l'obiettivo di mostrare proprio l'atmosfera che si viveva in Cile durante il regime dittatoriale e di far comprendere la vita della scrittrice, rappresentata dalla protagonista Irene. La terza lezione ha come tema principale l'esperienza del ritorno in patria. Il testo di Luis Sepúlveda, *Mi hijo vuelve a Chile* (Sepúlveda 2002), e la poesia di Luis Cernuda (1991) hanno l'obiettivo di sottolineare due sentimenti contrastanti del ritorno: dal testo dello scrittore cileno emerge il forte senso di nostalgia verso la patria e il desiderio del ritorno, dalla poesia dello spagnolo Cernuda, la volontà di annullare le proprie radici e "seguir libre adelante". L'ultima lezione prevede la visione del film *El cartero de Neruda*: ambientato nel 1952 tratta il periodo dall'esilio di Neruda in una piccola isola italiana fino al suo ritorno in Cile. Le singole lezioni terminano con rappresentazioni artistiche contemporanee: la canzone "Papeles mojados", il frammento del film *De amor y de sombra* e la visione del film

El cartero de Neruda.
Nella realizzazione della proposta didattica si è dato particolare rilevanza al ruolo attivo del discente e al ruolo della letteratura ispanoamericana come strumento di apprendimento, comunicazione e interazione. La didattizzazione di testi musicali, letterari o cinematografici permette di accrescere il bagaglio linguistico-culturale e di sviluppare le capacità di comprensione e di giudizio dello studente; di affrontare la tematica scelta attraverso l'esame di alcune esperienze intellettuali che hanno vissuto e rappresentato l'esilio da diversi punti di vista; di relazionarla al contesto attuale. L'intera proposta didattica è, infatti, finalizzata all'utilizzo dei contenuti per favorire l'analisi di un testo letterario, l'apertura al dialogo, allo scambio reciproco, allo sviluppo del pensiero critico.

3. Strutturazione del percorso

SCHEDA 1

Classe/i	V Liceo linguistico			
Competenze (livelli EQF)	▪ Acquisire e interpretare informazioni da varie fonti ▪ Individuare collegamenti e relazioni tra le informazioni ▪ Comunicare in spagnolo lingua straniera ▪ Collaborare e partecipare a progetti didattici			
Livello linguistico (CEFR)	Spagnolo B2			
Fasi di lavoro e ore previste	4 lezioni per un totale di n. ore 8: ▪ Introduzione del tema (motivazione) ▪ Attività di comprensione (orale e scritta) e analisi ▪ Produzione scritta ▪ Rielaborazione personale			
Abilità coinvolte	▪ Comprensione scritta e orale ▪ Produzione scritta e orale ▪ Interazione orale			
Pre-requisiti	▪ Conoscenza del contesto storico-artistico ispanoamericano e della tendenza letteraria del Realismo Mágico			
Traguardi formativi	▪ Saper analizzare un testo letterario mediante l'individuazione di elementi caratterizzanti della forma e del contenuto veicolato ▪ Essere in grado di inserire tale testo nel rispettivo contesto storico, sociale, culturale e letterario ▪ Saper riflettere sul tema proposto con atteggiamento critico			
Competenze/ obiettivi trasversali	▪ Saper attualizzare i temi della lezione con apporti personali e creativi ▪ Conseguire competenze idonee a realizzare un lavoro di ricerca mediante l'individuazione delle fonti, la selezione dei dati, l'elaborazione scritta e la relazione orale ▪ Acquisire strumenti teorici e didattici per comprendere meglio i fenomeni dell'identità, dell'appartenenza, dell'incontro con l'alterità			
Contenuti	Letteratura ▪ Confieso que he vivido ▪ Paula ▪ La locura de Pinochet ▪ Peregrino	Musica ▪ "Papeles Mojados"	Cinema ▪ De amor y de sombra ▪ El cartero de Neruda	Attualità ▪ *Reportage TVE*
Metodologia	Brainstorming, lezione frontale, lezione dialogata			
Strumenti di valutazione	▪ Prove strutturate ▪ Produzione scritta			

Lezione I

Attività 1: brainstorming

La prima parte della prima lezione viene condotta in modo partecipativo e dialogato: con l'ausilio della LIM, si proietta un reportage di tre minuti della TVE (www.ver-taal.com/noticias_20150408_refugiados.htm), in modo da attualizzare il tema e mostrare come la condizione dell'esilio oggi sia diventata un dato concreto dell'esperienza che caratterizza la nostra contemporaneità, segnata dal dramma dell'emigrazione. Sta all'insegnante stimolare la discussione, sollecitando un'attività di interazione dialogata con domande come:

- Por qué hoy en día la gente deja su País?
- Para tí, qué sentimientos prueba la gente al abandonar su tierra natal?
- Que diferencia hay entre un emigrante y un exiliado?

Attività 2: comprensione scritta del frammento dell'opera *Confieso que he vivido*

Si procede alla lettura e comprensione del testo estratto dall'opera di Pablo Neruda *Confieso que he vivido* in cui lo scrittore ricorda la sua attività nell'accogliere gli spagnoli che, durante la dittatura di Franco, trovarono rifugio in Cile:

Las noticias de la emigración española llegaban a Chile. Más de quinientosmil hombres y mujeres, combatientes y civiles, habían cruzado la frontera francesa. Ese gobierno del Frente Popular de Chile decidió enviarme a Francia, a cumplir la más noble misión que he ejercido en mi vida: la de sacar españoles de sus prisiones y enviarlos a mi patria. Así podría mi poesía desparramarse como una luz radiante, venida desde América, entre esos montones de hombres cargados como nadie de sufrimiento y heroísmo. Así mi poesía llegaría a confundirse con la ayuda material de América que, al recibir a los españoles, pagaba una deuda inmemorial. [...] Leí con estupor que don Pedro, nuestro buen presidente, había sabido esa mañana, con sorpresa, que yo preparaba la entrada de los emigrados españoles a Chile. Me pedía que de inmediato desmintiera tan insólita noticia. Para mí lo insólito era el telegrama del presidente. El trabajo de organizar, examinar, seleccionar la inmigración, había sido una tarea dura y solitaria. Por fortuna, el gobierno de España en exilio había comprendido la importancia de mi misión. Pero, cada día, surgían nuevos e inesperados obstáculos. [...] Los embarcamos finalmente en el "Winipeg". En el mismo sitio de embarque se juntaron maridos y mujeres, padres e hijos, que habían sido separados por largo tiempo y que venían de uno y otro confín de Europa o de Africa. A cada tren que llegaba se precipitaba la multitud de los que esperaban. Entre carreras, lágrimas y gritos, reconocían a los seres amados que sacaban la cabeza en racimos humanos por las ventanillas. Todos fueron entrando al barco. Eran pescadores, campesinos, obreros, intelectuales, una muestra de la fuerza, del heroísmo y del trabajo. Mi poesía en su lucha había logrado encontrarles patria. Y me sentí orgulloso (Neruda 1974:191-192).

Lee el texto y responde a las preguntas:

1. Divide el texto en secuencias
2. ¿Por qué los españoles emigraron a Chile?
3. ¿ Qué episodio cuenta Neruda en la segunda parte del texto?
4. En el texto hay memorias relacionadas a la vida personal del poeta y otros relacionados con aspectos sociales. Indica a cuál de las dos categoría pertenece cada uno:
   Recuerdos personales _____
   Aspectos sociales _____
5. ¿Qué opinas sobre los sentimientos probados los familiares descritos por Neruda, en el encontrarse después de mucho tiempo de lejanía?
6. Encuentra en el texto las anotaciones sobre el papel de la poesía de Neruda para los exiliados españoles.
7. Basándote en tus conocimientos acerca del autor y de lo que escribe en el fragmento, ¿ qué tipo de vida llevó el autor?

Attività 3: comprensione orale

Con l'ausilio della LIM, si propone agli alunni l'ascolto della canzone "Papeles Mojados" (2007) del gruppo spagnolo *Chambao* (www.youtube.com/watch?v=Oj8aNCtTHW4), che racconta le condizioni del lungo viaggio che compiono i migranti nella speranza di raggiungere la Spagna. L'ascolto della canzone prevede lo sviluppo dell'abilità di comprensione attraverso un esercizio di *cloze* nel quale si fornisce agli studenti una copia del testo della canzone dove sono state eliminate alcune parole.

Attività 4: creazione di una bacheca multimediale

Si chiede agli allievi di cercare a casa informazioni sulla vita di altri intellettuali ispanoamericani (ad es. I. Allende e L. Sepúlveda, Inti illimani...) che furono costretti ad abbandonare il Paese d'origine e di aggiungerle nel web tool *Linoit* (en.linoit.com) applicativo online gratuito che permette di inserire, oltre al testo, video, immagini e file allegati, creando una bacheca di post-it multimediali online.

Lezione II

Attività 1: discussione in plenaria

Con l'utilizzo della LIM, ci si collega al web tool *Linoit* e si discute in classe – in lingua straniera – suoi motivi che hanno spinto gli intellettuali all'esilio.

Attività 2: Lettura e comprensione, esercizio di riordino

Svolto in coppia, l'esercizio prevede l'unione degli elementi delle due colonne e, in seguito, il riordino di frasi col fine di creare un riassunto cronologico della vita e le opere di Isabel Allende.

En sus artículos de periódico	Chile, sus experiencias personales y las tradiciones
Su padre era el primo	Isabel se exilia en Venezuela.
Su primera novela de éxito	Vive en casa de su abuelo materno
Después del divorcio de sus padres	del presidente S. Allende
Su hija que morirá de enfermedad	expresa sus ideas feministas
Durante la dictadura de Pinochet	La Isla bajo en mar
Isabel Allende nace en Perú	La casa de los espíritus
Los temas de sus novelas son	pero es chilena

Attività 3: Comprensione scritta da Paula di I. Allende

La lettura racconta la turbolenta storia della sua famiglia negli anni della dittatura militare e dell'esilio.

Lee el texto y contesta a las preguntas

A menudo me he preguntado, como miles de otros chilenos, si hice bien en escapar de mi país durante la dictadura, si tenía derecho a desarraigar a mis hijos y arrastrar a mi marido a un futuro incierto en un país extranjero, o si hubiera sido preferible quedarnos tratando de pasar desapercidos, pero esas preguntas no tienen respuesta. Las cosas se dieron inexorablemente, como en las tragedias griegas; la fatalidad estaba ante mis ojos, pero no pude evitar los pasos que conducían a ella. El 23 de septiembre de 1973, doce días después del Golpe Militar, murió Pablo Neruda. Estaba enfermo y los tristes acontecimientos de esos días acabaron con sus ganas de vivir. Agonizó en su cama de Isla Negra mirando sin ver el mar que se estrellaba contralas rocas bajo su ventana. Matilde, su esposa, había establecido un círculo hermético a su alrededor para que no entraran noticias de lo que estaba sucediendo en el país, pero de alguna manera el poeta se enteró de los millares de presos, supliciados y muertos. Le destrozaron las manos a Víctor Jara, fue como matar a un ruiseñor, y dicen que él cantaba y cantaba y eso los enardecía aún más; qué es lo que pasa, se han vuelto todos locos, murmuraba con la vista extraviada. Comenzó a ahogarse y se lo llevaron en una ambulancia a una clínica de Santiago, mientras llegaban cientos de telegramas de varios Gobiernos del mundo ofreciendo asilo político para el poeta del Premio Nobel; algunos embajadores fueron personalmente a convencerlo de partir, pero él no quería estar lejos de su tierra en esos tiempos de cataclismo.
No puedo abandonar a mi pueblo, no puedo huir, prométame que usted tampoco se irá, le pidió a su mujer y ella se lo prometió. Las últimas palabras de ese hombre que le cantó a la vida fueron: los van a fusilar, los van a fusilar. La enfermera le colocó un calmante, se durmió profundamente y no volvió a despertar. La muerte le dejó en los labios la sonrisa irónica de sus mejores días, cuando se disfrazaba para divertir a los amigos (Allende 1994:93).

Para comprende el texto

1. ¿Para qué sirve el círculo hermético que la mujer de Pablo Neruda establece alrededor del poeta? Consigue realizar su objetivo?
2. ¿ De qué quieren convencer a Neruda los Gobiernos de algunos países?
3. ¿ Dónde muere el poeta?

Para analizar el texto

1. Se trata de un texto: a. Narrativo; b. Descriptivo; c. Argumentativo
2. ¿ En qué persona narrativa está escrito el texto?
3. ¿ En el texto aparecen tres casos de discurso directo que no están señalados por las comillas. Localízalos.

Attività 4: Proiezione del frammento finale di *De amor y de sombra*, film del 1994 tratto dall'omonimo romanzo di I. Allende

Lezione III

Attività 1: brainstorming

Con l'ausilio della LIM, si presenta alla classe un frammento dell'opera *Confieso que he vivido* in cui si evidenziano i sentimenti di chi vive lontano dalla propria patria.

Cuando estamos lejos de la patria nunca
la recordaremos en sus inviernos [...]
El arte del recuerdo sólo nos trae
campiñas verdes, flores amarillas y rojas,
el cielo azulado del himno nacional.

Lee el texto y responde a las preguntas:

- ¿Qué crees que significan las palabras de Neruda?
- ¿Tú has vivido algún tiempo lejos de tu casa? Dónde? Durante cuanto tiempo?
- ¿Qué has echado mayormente de menos?
- ¿ Qué sentimientos has probado?
- ¿Cómo te has sentido si alguien hablaba de Italia, por ejemplo, criticándola?

Attività 2: comprensione del testo *Mi hijo vuelve a Chile*, estratto dall'opera *La locura de Pinochet* di L. Sepúlveda.

Prima della comprensione del testo, svolta riordinando le sequenze e scegliendo un titolo, vengono introdotti l'autore e l'opera. L'analisi del testo autobiografico e del tema del ritorno dopo l'esperienza dell'esilio rivelano la complessità della relazione stabilita tra Paese di origine e quello ospitante, con il risultato di un costante senso di crisi identitaria e di appartenenza.

Reordena las secuencias del fragmento de la obra de L. Sepúlveda e dale un título.

– A los chilenos nos gustan los diminutivos, quizá porque vivimos en un país demasiado grande, somos pocos y la calidez de los diminutivos nos hace sentir menos solos. Todo Carlos es un Carlitos, y quiero hablar de un Carlitos que vuelve a Chile después de veinte años de ausencia. Carlitos se llama Carlos Sepúlveda. Carlitos es mi hijo mayor. En Chile lo vi por última vez cuando tenía cinco años. Volví a verlo en Estocolmo en un frío día de enero, cuando cumplió ocho años.
– Su vida, como la de todos los niños en el exilio, no fue fácil, pero él tiene en su interior algo que siempre lo protegió de la desesperación y la frustración que mató a tantos compañeros, física o espiritualmente, o ambas cosas, independientemente de la edad. Desde el exilio, gradualmente, se enteró de la muerte de sus abuelos, sufrió la privación de su patria afectiva, pero al mismo tiempo recibió con enormes demostraciones de amor la llegada progresiva de sus tres hermanos.
– Nos encontrábamos cada vez que podíamos. Yo iba a Suecia o él venía a Alemania. Durante una de esas visitas perdí al niño y encontré al adolescente. "Uno está donde se siente mejor", me repitió hace ocho años al presentarme a una bellísima sueca y agregó: "Se llama Linda y es mi compañera para toda la vida".
– Y así ha sido y es. Se casaron en abril de 1999, hicimos una gran fiesta de la que participaron todos sus hermanos alemanes, su hermano sueco, su hermana ecuatoriana y cientos de amigos. Entre los invitados estaba mi madre, la única abuela que le quedó. Y ella le devolvió un pedazo de Chile: un jarro de plata con el cual el abuelo, mi padre, le servía el desayuno. Fue entonces cuando lo vi llorar por primera vez mientras, aferrando el jarro, repetía la palabra Chile con todo el dolor de la privación, con toda la furia amorosa de los años de exilio.
– Había llegado el momento de volver, de ajustar las cuentas con la vida, y comprendí que quería tenerme a su lado. En pocos días estaremos en Santiago. Carlitos no llevará consigo el muñeco del capitán Solo. Entre sus manos tendrá las de su compañera, Linda, mi amadísima hija sueca, y después de visitar las tumbas de nuestros muertos beberemos un vino chileno, un vino alegre, sano y fraterno que lo espera desde hace veinte años y que se merece, porque, como su abuelo y su bisabuelo, Carlitos pertenece a la estirpe de hombres que aman la vida y ese amor nos repite que venceremos.

(Sepúlveda 2002:173).

Attività 3: laboratorio di scrittura creativa

Imagina partir de tu País: escribe un poema, una canción, unas reflexiones sobre el tema de la vuelta, utilizando el subjuntivo y empezando con los versos del poema *Peregrino* de Luis Cernuda:

¿Volver? Vuelva el que tenga,
Tras largos años, tras un largo viaje,
cansancio del camino y la codicia
de su tierra, su casa, sus amigos,
del amor que al regeso fiel le espere [...]

Lezione IV

Visione del film *El cartero de Neruda*

I discenti saranno introdotti al film attraverso uno schema che mostra analogie e differenze tra l'opera narrativa *Ardente paciencia* di Antonio Skármeta e l'adattamento cinematografico di Michael Redford, con la magistrale interpretazione di Massimo Troisi nel ruolo di protagonista (1994).

Verifica finale: produzione scritta

Gli allievi avranno la possibilità di scegliere tra due tracce:

a. Redacta una página de diario imaginando tu vida como emigrante o exiliado (aproximadamente 300 palabras). En el texto debes:
   - explicar de dónde vienes y por qué has dejado tu País;
   - contar qué dificultades has tenido al llegar al nuevo País y, si las has superado, cómo lo ha conseguido;
   - contar tus emociones y qué vas a echar mayormente de menos;
   - explicar brevemente qué se podría hacer según tu opinión para facilitar tu integración a nivel institucional como a nivel personal.

b. Sois periodistas y tenéis que realizar una entrevista imaginaria a uno de los intelectuales exiliados que habéis estudiado. Ten en cuenta:
   - la biografía de los escritores;
   - las causas que les han empujado a abandonar su País;
   - la actitud frente al regreso;
   - la influencia del contexto histórico en sus obras y su postura frente a ello.

Bibliografia

– ALLENDE I. (1994), *Paula*, Plaza y Jané, Barcellona.
– CERNUDA L. (1991), *Las nubes. Desolación de la quimera*, Cátedra, Madrid.
– DELUCCHI F. (2012), "*Il testo poetico nell'insegnamento dell'italiano L2/LS" Italiano LinguaDue* 1(1), pp. 352-394.
– NERUDA P. (1974) , *Confieso que he vivido*, Losada, Buenos Aires.
– SANTERINI M. (2008), *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*, Carocci, Roma.
– SEPÚLVEDA L. (2002), *La locura de Pinochet, 20 artículos escritos para la prensa mundial*, Aún Creemos en los Sueños, Santiago de Chile

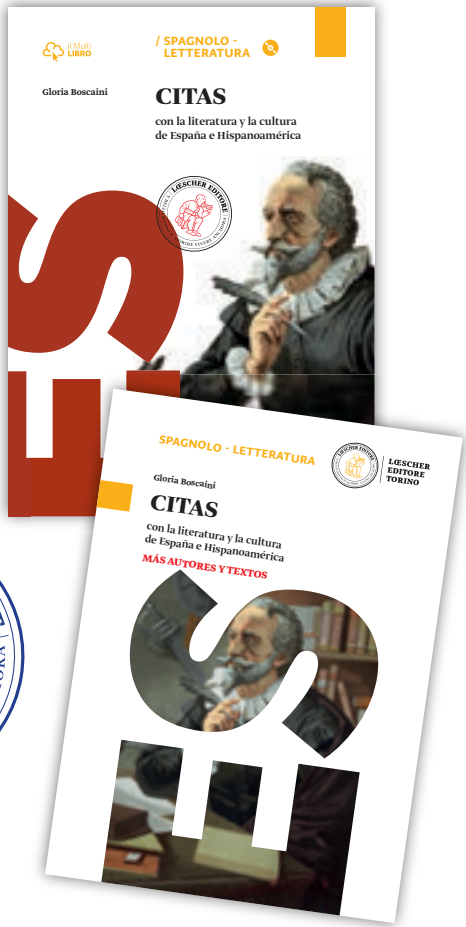
Gloria Boscaini

www.loescher.it

CITAS

con la literatura y la cultura de España e Hispanoamérica

La Letteratura tematica si affianca a un ricco percorso attraverso la Cultura in lingua spagnola e propone "appuntamenti" (citas) con gli autori spagnoli e ispanoamericani più studiati di tutte le epoche, collegamenti tematici con autori e brani di letteratura italiana.



LOESCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

LA LETTERATURA TEMATICA
LA CIVILTÀ - CINEMA, MUSICA, ATTUALITÀ, STORIA, GEOGRAFIA, ARTE
I CONTESTI STORICO-LETTERARI
LA GALLERIA DI ARTE
LE COMPETENZE PER L'ESAME
PIÙ AUTORI E PIÙ TESTI ONLINE PER IL DOCENTE,
ANCHE IN VERSIONE CARTACEA

ESP (*English for Specific Purposes*): per una buona scuola

Maria Annita Baffa
Dipartimento Scuola trentina

Abstract

L'insegnamento CLIL obbliga gli insegnanti di materie curricolari a insegnare in lingua straniera. Insegnanti che raggiungono un livello di certificazione B1 o B2 e che non hanno formazione glottodidattica. La mia proposta di una lezione in ESP per studenti dell'ultimo anno di scuola superiore o del primo anno di università va nella direzione di restituire agli insegnanti di lingue straniere il loro ruolo originario in attesa di modifiche al "modo" in cui applicare CLIL: le attività della lezione si trovano sul sito: www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm.

A recent trend in Italian school is that of teaching foreign languages through CLIL; the teachers are chosen among those who teach history, philosophy, maths, etc., whose foreign language skills hardly reach a B1 or a B2 level, nor they have any competence in language teaching. My proposal of an ESP English lesson for students of the last year of secondary schools or 1st year at universities goes in the direction of giving back foreign language teachers their original role while waiting for an improvement of CLIL. Activities and contents can be found on: www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm.

1. Introduzione

La "rivoluzione" glottodidattica risale agli anni Settanta. Anni che videro ribaltare il ruolo che fino a quel momento aveva avuto la grammatica nell'insegnamento delle lingue straniere a scapito della comunicazione. Tentativi di distacco dall'analisi grammaticale e dalla conseguente pratica della traduzione c'erano già stati e i "metodi" che tendevano più all'uso della lingua che all'analisi dimostrarono la loro efficacia. Nel continuo alternarsi tra analisi e uso, furono le nuove esigenze sociali a dare impulso all'affermarsi dell'"uso" della lingua. Parliamo delle esigenze degli immigrati nei paesi industrializzati che imposero un nuovo stile di insegnamento-apprendimento, basato su bisogni di comunicazione immediata con gli abitanti e le istituzioni dei paesi ospitanti. Erano gli anni dell'affermazione del metodo comunicativo e del *notional-functional approach* (Finocchiaro, Brumfit 1983) che diedero a migliaia di lavoratori la possibilità di apprendere a comunicare l'essenziale in breve tempo, raggiungendo un livello di sopravvivenza (*threshold level*). A partire dagli anni Novanta si è imposto il CLIL, acronimo di *Content and Language Integrated Learning*, introdotto per la prima volta da David Marsh e Anne Maljers nel 1994; come è noto questo metodo è stato introdotto per legge a livello nazionale, nelle scuole secondarie di secondo grado. In questa misura il CLIL dovrebbe consistere nell'insegnamento in lingua di tematiche delle varie discipline da parte di docenti di disciplina non linguistica, senza che abbiano conoscenze glottodidattiche e solo per trentacinque ore annuali.
Nel 2010 CLIL è stato ridefinito (Coyle *et al.* 2010) come "an educational approach in which various language-supportive methodologies are used which lead to a dual-focused form of instruction, where attention is given both to the language and the content". In questa come in altre definizioni rimane un punto fermo, e cioè che apprendimento di contenuti disciplinari e linguistici dovrebbero andare di pari passo, il che significa che alla fine di un percorso scolastico superiore gli studenti dovrebbero essere in grado di conoscere i contenuti disciplinari di storia, matematica, geografia, letteratura, filosofia o altre discipline e conoscere la lingua straniera oggetto di insegnamento CLIL.
I vantaggi del CLIL sarebbero dunque enormi, come

©Ollyy/ Shutterstock, 2018

afferma anche Serragiotto (2014), soprattutto in termini di integrazione europea di studenti, docenti e famiglie; Serragiotto suggerisce anche che sia necessario trovare un punto di conciliazione tra le due forme di CLIL che egli identifica come quelle oggi praticate in Italia – spontaneo e istituzionalizzato – e che si cerchi di coinvolgere in modo sistematico i docenti di lingue straniere attualmente esclusi dal CLIL "ufficiale".
Resta infatti il problema degli insegnanti italiani di materie non linguistiche ai quali si richiede un livello di competenza linguistica B2 o, ultimamente un C1 riferiti alle misurazioni del QCER (Quadro comune di riferimento europeo): chiamati a fornire moduli in lingua per un totale di 35 ore in un anno scolastico, lamentano la mancanza di materiali "since CLIL is difficult to export across frontiers, publishers seem reclutant to publish any general textbooks" (Ball 2012).

Spesso quindi le conoscenze linguistiche degli insegnanti non risolvono i problemi degli studenti che, usciti dalle scuole per affrontare i loro studi universitari – specialmente nel campo dell'economia, del turismo, dell'informatica, della giurisprudenza e della medicina – hanno bisogno del vocabolario specifico in lingua straniera dei campi semantici che distinguono un corso di studi da un altro, ma anche di migliorare il loro livello di conoscenza generale della lingua. Ciò spinge le università a offrire corsi denominati ESP (English for Specific Purposes) che servono a colmare ciò che ormai quasi quarant'anni fa Jordan (1978) notava negli studenti stranieri arrivati all'Università di Manchester, e cioè che gli studenti non presentavano problemi nella conoscenza della materia in cui erano laureati nei loro Paesi, ma avevano difficoltà a capire l'inglese parlato dai nativi, difficoltà a concentrarsi sui dettagli, a prendere appunti, a scrivere in modo formale confondendo gli stili.

2. ESP o CLIL?

ESP indica un metodo la cui origine si inserisce nel processo di rivoluzione linguistica che ha stimolato il passaggio da un insegnamento grammaticale ai metodi comunicativi. Fu proprio la questione della comunicazione a suggerire a Widdowson (1978) l'idea che, se essa è differente in relazione al diverso ruolo dei parlanti, all'argomento, ai contesti (e ai testi), diventa possibile individuare gli aspetti della lingua che determinano quelle differenze – al fine di costruire corsi più adatti alle esigenze degli studenti e degli studi da loro intrapresi. Il che non significa, come hanno spiegato Johns e Dudley-Evans (1991), che l'ESP sia legato necessariamente a una specifica disciplina (anche se potrebbe darsi il caso) né che debba essere rivolto a un gruppo di studenti di pari età o di pari abilità linguistiche. ESP è un approccio in base al quale tutte le decisioni sul contenuto e sul metodo sono basate sulla non familiarità dell'*uso* dell'inglese e non su una supposta estraneità dello studente rispetto alla sua analisi. ESP non è morfologicamente e sintatticamente diverso dal "General English", anche se presenta ovviamente specifiche peculiarità semantiche e richiede l'uso di alcune funzioni linguistiche piuttosto che di altre.
La scuola sembra aver sostituito l'ESP con il CLIL. Benché proprio nell'ambito scolastico, in tempi che sembrano ormai lontani, l'idea della "specificità" degli usi delle lingue sembrava ovvia, quando si istituirono cattedre di lingua e letteratura per i licei, cattedre di lingua e commercio (civiltà era la dicitura) per gli istituti tecnici

commerciali, di lingua e arte per le scuole artistiche, e così per ogni tipo di istituto superiore.
In conclusione non occorre essere contro il CLIL, ma molto rimane ancora da chiarire e da perfezionare perché il CLIL si possa applicare correttamente nella scuola italiana.
Occorrerebbe una legislazione più attenta circa l'insegnamento delle lingue e probabilmente corsi di laurea diversi che preparino insegnanti formati non solo in lingue ma anche in altre discipline, oppure insegnanti di altre discipline formati anche in glottodidattica.
Nel frattempo la mia proposta è quella di insegnare l'inglese (e/o le altre lingue) per scopi specifici, e di conseguenza di seguito viene descritto un esempio pratico di insegnamento in ESP.

3. Un esempio di insegnamento ESP

L'insegnamento di *English for Specific Purposes* richiede una competenza linguistica e una consapevolezza didattica elevate, tuttavia si propone obbiettivi commisurati a specifiche situazioni concrete e perciò gli insegnanti di lingue possono facilmente metterlo in pratica.
La porzione di "unità didattica" che segue è pensata non solo per studenti del primo anno della facoltà di economia ma anche per studenti delle classi quinte delle scuole superiori a indirizzo economico, considerato che tale lavoro andrebbe fatto prima di iniziare gli studi universitari.

3.1. Gli studenti, la loro situazione iniziale

La conoscenza linguistica iniziale richiesta può variare da un livello A2+ a un livello B1 del QCER. Ciò significa che alcuni studenti (B1) sono in grado di prendere appunti da ciò che ascoltano e sono in grado di redigere una relazione, un verbale o scrivere un breve testo. I problemi degli altri studenti riguardano la non adeguatezza a: capire e riconoscere la differenza tra i tempi verbali; prendere appunti da ciò che ascoltano e costruire un breve testo in uno stile formale; difficoltà a esprimersi e a prendere parte attiva alla lezione. È dunque importante organizzare piccoli gruppi di studenti disomogenei nelle conoscenze linguistiche e permettere loro di lavorare assieme seguendo le regole dell'apprendimento cooperativo.

3.2. Contenuti e obiettivi linguistici e comunicativi

La lezione che proponiamo verte su "Scrivere una relazione sulla raccolta, commento e presentazione di dati statistici di un sondaggio"; gli obiettivi sono: saper raccogliere, trasformare in percentuale, paragonare e presentare con grafici i dati di un sondaggio, offrendo a ciascun studente l'opportunità di migliorare il suo inglese iniziale.
Partendo dalla consapevolezza che gli studenti conoscono già i contenuti (dati matematici, differenza tra grafici) impartiti nelle loro lezioni in italiano (di economia, statistica, diritto), gli aspetti linguistici (grammaticali e lessicali) parte integrante dei testi che verranno presentati in inglese sono:

- presente, passato, condizionale, passivo, frasi relative, comparativi;
- campo semantico relativo ai grafici e alla scrittura di commenti;
- numeri, percentuali, frazioni e decimali;
- nomi inglesi dei vari tipi di grafici.

3.3. Materiali ed esercizi

Si propone di svolgere la lezione a partire da un testo scritto. All'indirizzo http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/ sono esemplificati alcuni esercizi da proporre agli studenti; gli esercizi 1 e 2 possono aiutare gli studenti a comprendere il testo e guidare la loro attenzione durante la lettura. Gli esercizi 3, 4, 6 sono di tipo lessicale, l'esercizio 5 aiuta a riassumere il testo, il 7 si focalizza sulla grammatica mentre l'ultimo esercizio stimola il riutilizzo di quanto appreso in un'attività autentica.

Bibliografia

- BALL P. (2012), *Content and Language Integrated Learning*, Funiber, Essex.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2010), *CLIL*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FINOCCHIARO M., BRUMFIT C. (1983), *The Functional-notional Approach: from Theory to Practice*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- JOHNS A., DUDLEY-EVANS T. (1991), "English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose", *TESOL Quarterly* 25(2), pp. 297-314.
- JORDAN R.R. (1978), "Language Practice Materials for Economists", in R. MACKAY, A.J. MOUNTFORD (a cura di), *English for Specific Purposes. A Case Study Approach*, Longman, London, pp.179-189.
- SERRAGIOTTO G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET, Torino.
- WIDDOWSON, H. G. 1978, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press.

La narrazione a scuola tra *nursery rhymes*, fiabe, leggende e racconti

A cura di Benedetta Garofolin
ANILS Rovigo, Università degli Studi di Padova

La narrazione è una modalità espressiva da sempre utilizzata dall'uomo: la si può ritrovare nelle società più sviluppate ma anche in quelle meno sviluppate; in forma orale o in forma scritta. Il suo obiettivo è quello di raccontare storie, tramandare tradizioni, trasmettere significati, far divertire e insegnare.
Le ballate, le fiabe, le favole, le leggende, i miti, i racconti aiutano la persona, e ancora di più i bambini e i ragazzi, a organizzare l'esperienza e ad attribuire a questa un significato. Leggere, infatti, o ascoltare, di gesta di personaggi e di eroi consente di riflettere sulla loro azione ma anche sul proprio operato, comprenderlo e interpretarlo. Aiuta inoltre a conoscere maggiormente noi stessi, il mondo che ci circonda ma anche il mondo molto lontano da noi, e le realtà passate e future.
L'abilità narrativa e di analisi delle narrazioni deve essere insegnata e appresa dagli studenti di lingue straniere ed è in questo quadro che si inseriscono i contributi che pubblichiamo di seguito e che sono stati oggetto di un seminario di formazione condotto prima a Firenze e in seguito a Rovigo.

Nancy Bailey ci porta negli Stati Uniti d'America e ci fa rivivere epoche passate attraverso video e canzoni legate a leggende statunitensi; Luisa Puttini Hall riporta l'esperienza teatrale sviluppata in una scuola secondaria di primo grado attorno a un racconto di Dylan Thomas; infine Clara Vella illustra il valore sociale della narrazione attraverso la presentazione della *nursery rhyme* "Who Killed Cock Robin?", una metafora per poter parlare dell'uccisione di un paladino del popolo. Tutti gli interventi sono corredati di spunti per l'analisi dei testi e di spunti pratici per attività da condurre in aula con studenti di varie età.

©Hurst Photo/Shutterstock, 2018

Folk Tales and Legends from the Early United States

Nancy Bailey
ANILS Firenze

Abstract

Alcune leggende folkloristiche provenienti dagli Stati Uniti possono stimolare motivanti attività CLIL con inglese/storia/geografia/italiano/informatica nella scuola primaria e secondaria di I e II grado, utilizzando dei brevi video a disposizione in Internet. Quest'unità didattica, dettagliata ma flessibile, può essere adattata a progetti brevi o lunghi secondo gli obbiettivi del docente. L'articolo completo con le attività e la descrizione dettagliata dei contenuti si trova sul sito: www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm.

Folk tales from the United States can provide stimulating CLIL activities with English/history/geography/Italian/IT in primary and secondary schools through the use of short videos freely available on the Internet. This rich teaching unit can be adapted into a shorter or longer project depending on the teacher's objectives. The complete version of this article with detailed activities and contents can be found on: www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm.

1. Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is often confused with Language Across Curriculum (LAC) and it is important to understand the difference in order to effectively use CLIL methodology in your classes. LAC techniques include the use of English or an L2 in the classroom, often when reviewing a subject. On the other hand, in CLIL the teacher is working on both the language and on new subject matter at the same time. Of course, certain already consolidated competences are also being used during necessary scaffolding activities in teaching new vocabulary and concepts which are essential to carrying out the CLIL project. However, the final focus of the CLIL unit/project is on using new verbal forms to express new concepts.

I have chosen folk tales and legends from the early United States because this topic is quite unusual, and not often included in textbooks. In addition, these stories provide ample opportunities for expansion in history, geography and civics. A big asset is also that they are entertaining and, as we know, students learn best when they are enjoying themselves. Each of the characters below can be used separately or together with the others. This project intentionally excludes American literary works, such as those by Washington Irving (e.g. *The Legend of Sleepy Hollow and Rip Van Winkle*), southern folk tales recorded by Joel Chandler Harris (e.g. *Uncle Remus* stories), Native American history, legends and mythology, and circus and rodeo figures such as William Frederick "Buffalo Bill" Cody or Annie Oakley and others. Each of these deserve separate projects, which you could choose to develop afterwards.

> folk tales and legends from the early United States provide opportunities for expansion in history, geography and civics

This project can be spread across a month or so, or concentrated into one day depending on the teacher's needs. Each lesson can be simplified or intensified according to the teacher's objectives and the students' ages and interests.

Before beginning, it is useful to point out that the Italian *statunitense* is translated into English only as *American*. The closest equivalent to *statunitense* is *U.S. citizen* but it is not commonly used. It would be interesting to hear your students' opinions

"The Legend of Johnny Appleseed", an animated short musical segment from Walt Disney's 1948 film *Melody Time*.

concerning this shortcoming which excludes the inhabitants of the other North, Central, and South American countries, who instead are included in the Italian *americano*.
To start with, some basic terminology must be explained to your class: e.g. the difference in English between *history* and *story*. It would also be helpful to carry out a brainstorming activity to understand if the students know the differences between *legend, tall tale, folk tale, folklore, ballads,* and *oral history*, both as linguistic terms and as concepts. After each video clip (and before the facts are presented), the students should discuss which of these concepts best describes the video they have watched. If you teach at high school level, you could further develop these terms to include *gossip, rumours, fake news, alternative news*, and/or Orwell's 1984 *newspeak* and *doublethink*. Furthermore, you could expand this CLIL project to include Italian and use these concepts to contrast and analyse current newspaper articles both in English and Italian.
You could also create a CLIL project to include IT (Information Technology) in the computer lab using small groups, each group working on a separate character, carrying out research in English, and creating a power point presentation to present to the class in English. Italian students constantly use the Internet but are rarely able to conduct and document valid research online using precise descriptors, nor do they often evaluate the websites they find for their validity. This is a skill that they will need as adults and they will be grateful to you if you help them achieve proficiency in online research. If you decide to do this, you could also have your students experiment different online tools including screen casting and video production.[1]

2. How to use this material

The seven "folk heroes" included in this project are: Johnny Appleseed, Paul Bunyan, Pecos Bill, Davy Crockett, Jesse James, John Henry and Casey Jones. A few of the YouTube video links in this project connect to old Walt Disney cartoons. In fact, most of the characters presented derive from well-known folk heroes and were definitely brought back to popularity through Disney cartoons. In comparison with today's cartoons there are numerous differences which can be discussed in the classroom depending on the age of your students. If you teach middle school or high school, you can develop these secondary themes in your classes as well. These Disney stories, with the original illustrations from the cartoons, were also published in the Little Golden Books series (1942-present) and they are still widely read by American children.
The only character presented here who was not portrayed in Disney films/cartoons/books is Jesse James. You may also choose not to include him. I decided to add him to the list to show how even outlaws became heroes in their own right. Jesse James and his gang can be compared with Robin Hood and his Merry Men (England) or with Ned Kelly and the Kelly Gang (Australia). This topic could be especially useful if you are dealing with issues of legality in your classes. Most of the videos I have included are subtitled to facilitate comprehension.
When you are preparing your verbal scaffolding activities, it is important to teach only the words you consider useful for your students' future use or for immediate comprehension of the story. Many of the words in the videos are slang and many of the sentences are grammatically incorrect, as was the uneducated talk of the

1 For concrete ideas, see Bayley 2016.

pioneer heroes. Of course, you can use these verbal deviances to review correct grammatical forms or to point out how these forms are still being used in English language pop/rap songs.
Classroom language: in the English you are using in the classroom, it is important to distinguish between *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS – i.e. *Good morning, please sit down, pay attention, what's the meaning of...?* etc.[2]) and the new, more technical words you want them to learn and use (CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency* – e.g. geographical terminology, historical terms specific to the subject) (Cummins 2000).
Verbal scaffolding focuses on making input comprehensible for students as well as on ways to encourage and support output production by students. Techniques and tools can include an initial verification of your students' vocabulary so as to know which words/forms they need to learn in order to carry out the project activities. Remember that these scaffolding techniques include using language appropriate to the students' proficiency level. You can help them learn terminology by animating new language, building redundancy into the lesson, modelling correct language use yourself and scaffolding through careful mother tongue use. This latter technique is called "code switching". So how much Italian should you be using during CLIL projects? The general rule is: "as much English as possible, as much Italian as necessary" (Lasagabaster 2013).
To help your students' output, remember to provide key vocabulary and phrases, to use supportive error correction, to allow for sufficient wait time for student responses. You can also use bridging and prompting techniques and offer students alternative ways of expressing themselves. If possible, use visual tools or graphic organizers (timelines, flow charts, semantic maps, mind maps) and cooperative learning/pair work for slower students. Remember to check comprehension often through direct questions to the class. Interaction is essential to

© Konstantin Chagin/Shutterstock, 2018

2 For a list with Italian translations see Bailey 2018.

LA RICERCA

Da oltre 150 anni Læscher Editore promuove la ricerca didattica.

Su Facebook: **La ricerca**

Su Twitter: **@LaRicercaOnline**

laricerca.loescher.it

Per ricevere copia della rivista chiedi al tuo agente di zona. Lo sfogliabile di tutti i numeri è disponibile sul sito.

Il periodico d'informazione e discussione didattica per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Uno strumento di dialogo culturale e di aggiornamento, un confronto franco e diretto su tematiche attuali di interesse per la scuola.

their learning and provides opportunities for them to practise new lexical forms.
Error correction: using positive, constructive error correction is fundamental in CLIL projects. The concept of "interlanguage" should underlie all your activities. Interlanguage is the type of language (or linguistic system) used by foreign-language learners who are in the process of learning a target language, in this case English. It is important to remember that students do not intentionally make mistakes when trying to express themselves in English. What they say may seem perfectly logical to themselves, although it is incorrect. It is important for teachers to understand this and also to see interlanguage as a gradual process of learning. In CLIL projects, understanding and being understood prevail over grammatical correctness. This does not mean that you should never correct your students, but communication is the priority in CLIL.[3] You can work on common errors separately afterwards.
Assessment in CLIL projects involves both language and subject matter simultaneously. You should decide how, when and why to carry out assessment activities before you begin your project. Depending on your age group and your objectives, you should develop your evaluation tools to cover both the language and the contents you intend to teach. In addition to worksheets or quizzes you may want to use rubrics which are helpful since they can include both language and contents together (see TAB. 1; Mertler 2001).
Don't forget to ask your students if they liked the activities and what they would have liked done differently. You might conduct a survey and use the results for self-assessment in order to make positive changes to your project for the next time you may want to propose it to your classes.

TABLE 1 – EXAMPLE OF A HOLISTIC RUBRIC

Scores	Descriptors
1 Unsatisfactory	Student shows no knowledge of the subject and specific vocabulary.
2 Almost satisfactory	Student is lacking necessary background knowledge and uses specific vocabulary wrongly.
3 Satisfactory	Student has essential knowledge of the subject. He uses specific vocabulary correctly.
4 Good	Student shows a complete knowledge of the subject. He properly uses specific vocabulary.
5 Excellent	Student shows a complete and thorough knowledge of the subject.

3. Conclusion

CLIL projects create stimulating learning frameworks that can be developed in many different directions depending on the age, and linguistic abilities of the students. Appealing topics such as these American folk tales and legends can increase interest and motivation both in studying history/geography and in using English to communicate in a natural, spontaneous way in the classroom. Watching entertaining videos increases students' incentive to learn more and creates a relaxed atmosphere in which no one is excluded and ideas can be freely shared. Although creating verbal scaffolding materials for learning new vocabulary and inventing assessment activities are time-consuming for the teacher, they can be recycled in future projects and shared with colleagues. The positive outcomes resulting from your creations, will definitely be worth all your efforts. So *buon lavoro* and have fun!

3 For further information, in Italian, see Bailey 2015.

Bibliography

– BAILEY N. (2015), "L'applicazione del concetto di Interlingua nell'insegnamento delle lingue straniere e nelle attività CLIL", slides from the ANILS Seminar held in Florence, January 17, 2015; https://sites.google.com/site/nbaileysite/presentations/anils-workshops.
– BAILEY N. (2016), "Flipped Teaching: What Is It?", *SeLM* 54(7-9), pp. 39-43; https://sites.google.com/site/nbaileysite/teaching-english/flipped-teaching-article-nov-2016.
– BAILEY N. (2018), *Classroom Language*; https://sites.google.com/site/nbaileysite/teaching-english/classroom-language.
– CUMMINS J. (2000), *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
– LASAGABASTER D. (2013), "The Use of the L1 in CLIL Classes: The Teachers' Perspective", *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 6(2), pp. 1-21, Universidad de la Sabana, Colombia; https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_the_use_of_l1_in_clil_classes.pdf.
– MERTLER C. (2001), "Designing Scoring Rubrics for Your Classroom", *Practical Assessment, Research & Evaluation* 7(25); http://northweststate.edu/wp-content/uploads/files/designingrubrics-mertler.pdf.

Deborah Ellis

WHITE SPACES

Culture, literature and languages

MAKING SPACE FOR CULTURE

White Spaces Compact Edition

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.

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

Mise en espace di *A Child's Christmas in Wales* di Dylan Thomas

Luisa Puttini Hall
ANILS Firenze

Abstract

Il saggio presenta un'esperienza didattica interdisciplinare di rappresentazione teatrale con risultati sul piano della motivazione all'apprendimento della lingua inglese, della valorizzazione di abilità individuali anche extra linguistiche, della collaborazione interpersonale e delle dinamiche interne alla classe, dell'orientamento alle scelte e ai suoi criteri. L'attività condotta nella Scuola sperimentale statale Città Pestalozzi di Firenze è mutuabile ad altre realtà di Scuola secondaria di I grado.

The article suggests an interdisciplinary teaching experience of *mise en espace* with appreciable results in a motivated learning of the English language, which can also lead to an enhancement of both linguistic skills and personal development. Furthermore, it may facilitate mutual cooperation and the dynamics within the class together with the orientation to choices and its criteria. The activity – carried out at Scuola sperimentale statale Città Pestalozzi (Florence) – can be readily transferred to any middle schools.

1. Organizzazione dei docenti, degli allievi, degli spazi e del pubblico

L'attività richiede sia la collaborazione diretta tra gli insegnanti di lingua inglese e di lettere o di teatro, con alcune ore in co-presenza, sia quella esterna dei docenti di musica e di arte.
Nel caso dell'esperienza nella Scuola Città Pestalozzi si trattava di gruppi opzionali di teatro in inglese. Per realizzare un'offerta analoga in scuole con maggiori rigidità orarie occorre prevedere un blocco di due ore con quattro docenti; in alternativa si possono creare laboratori pomeridiani.
Si ritiene che il coinvolgimento nell'attività di due gruppi classe possa essere un'opportunità preziosa di variare le dinamiche interne, offrendo la possibilità di spezzare atteggiamenti dominanti e di dare spazio agli elementi deboli e poco valorizzati. Ciò non toglie che l'esperienza si possa proporre anche a una sola classe.
Creato il gruppo, composto da un massimo di 20/25 componenti, si deve individuare uno spazio che sia diverso da quello dell'aula (teatro, palestra, aula magna), con le sedie disposte a cerchio. L'atmosfera non può essere quella della lezione ordinaria, con ogni ragazzo seduto al suo banco con il testo davanti. È necessario creare un ambiente stimolante, in cui guardarsi e comunicare, fare proposte, esprimere opinioni, potersi alzare in piedi e provare, osservati e sostenuti da tutti. Anche l'insegnante è inserito nel cerchio: è il regista a cui spettano la guida, le correzioni e l'ultima parola, ma che non trascura l'ascolto del ruppo.
Importante, ma non essenziale, è prevedere un tipo di fruitori di lingua madre, un pubblico per la performance finale, che giustifichi l'uso dell'inglese, che agganci la recitazione nella lingua straniera alla reale necessità di essere compresi.
Potrebbe trattarsi di una classe di corrispondenti in visita o studenti delle varie università americane presenti sul territorio o dei frequentatori del British Council o dell'USIS (*United States Information Service*).
A questo scopo si possono creare locandine e/o biglietti d'invito.

2. L'autore dell'opera presentata e il suo background

Il lavoro non può prescindere da una buona formazione dell'insegnante, che può così trasferire ai ragazzi la giusta collocazione temporale e spaziale dello scrittore, della sua personalità e del suo ambiente: è il modo corretto di suscitare interesse e motivazione. Ne discende l'importanza di conoscere i luoghi in cui Dylan Thomas ha vissuto, vedere immagini della sua casa, leggere alcune testimonianze di chi l'ha conosciuto, ascoltare la sua voce ("His was a glorious

speaking voice", si legge nella postfazione al racconto edito da A New Directions Book; Thomas 1995): possibilità che i mezzi multimediali ci offrono con facilità.
Questo approccio ci consente di comprendere aspetti ambientali e relazionali che hanno influenzato la produzione letteraria del grande poeta.
Può inoltre aprire orizzonti di conoscenza meno scontata (nel caso di Thomas la vena di narratore nostalgica, umoristica e surreale insieme, spesso legata alla terra natia e all'infanzia) e in qualche modo propedeutica al contatto molto più complesso con la sua produzione poetica, che avverrà più tardi quando i ragazzi avranno strumenti linguistici, filologici e semantici più robusti. Con la lettura e la rappresentazione di *A Child's Christmas in Wales* si getta quindi un seme verso la fioritura dell'interesse per la complessa poesia dell'autore gallese.
Per entrare nel mondo di Thomas si può ricorrere a elementi famosi della sua biografia; per esempio, la *boathouse* di Dylan Thomas a Laugharne, alla foce del fiume Twy, rivela molto della sua personalità: l'esigenza di solitudine e della contemplazione della natura, il distacco dalle necessità quotidiane, una religiosità ora serena e panica ora disperatamente in cerca di conferme nel suo rapporto col trascendente, il terrore per gli impegni ufficiali, il mai superato senso di inferiorità sociale e, di conseguenza, la compagnia della bottiglia. Ancora, sono reperibili su YouTube la splendida voce registrata del poeta che recita le sue poesie, la famosa frase incorniciata nella sua abitazione: "...just came one day for a day and never left: got off the bus, and forgot to get on again". Mostrare fotografie, filmati, registrazioni e testimonianze di chi ha conosciuto l'autore è essenziale al proseguo dell'attività vera e propria anche perché *A Child's Christmas in Wales* ci introduce in un'atmosfera natalizia che ci sarebbe lontana e difficile da godere, non solo per le differenze celebrative tuttora esistenti, ma per la distanza temporale e soprattutto ambientale in cui bisogna imparare a entrare con curiosità e piacere.
Libri come *Portrait of a Friend* di Gwen Watkins, moglie del poeta Vernon Watkins, amico fraterno di Dylan, sono uno strumento prezioso per sondare la personalità complessa del nostro autore: fragile come vetro sottile per la sua lungimirante ipersensibilità nei confronti degli aspetti esistenziali, che lo pongono tanto al di sopra dei poeti della sua cerchia giovanile, e soprattutto per il mai superato senso d'inadeguatezza sociale. Significativo, a questo proposito, ciò che Vernon scrive sull'amico carissimo:

> Dylan was so responsive a person where he found affinity in others that the number of biographies which might be written about him would almost equal the number of people he seriously and adequately met. No biography is complete. It is in the collision of these unwritten biographies, when true stories are told, rather than in the distance of popular legend, that the true figure emerges (Watkins 2005:15).

Tralasciando i dettagli dei rapporti di Dylan con la moglie Caitlin, spirito libero e anticonformista, è interessante cogliere l'aspetto di luce, bellezza e colori straordinari che, presenti in questa donna, nutrono Dylan come poeta e sembrano appagarlo più dei sentimenti stessi. Scrive di nuovo Vernon:

> Her hair was really wonderful: in firelight or sunlight, it blazed with red-gold brilliance, her eyes were like cornflowers and her complexion was... "like light falling through the

Fotografia in bianco e nero del poeta e scrittore gallese Dylan Thomas (1914-53) con la moglie Caitlin Macnamara (1913-1994).

apple-blossom" [citazione da W.B. Yeats, che descrive Maud Gonne]. Before his death Dylan is said to have spoken about his wife's radiance, of the "illumination" about her (Watkins 2005:59).

Dylan Thomas muore a New York nel 1953, sfinito dalle conferenze, dalle letture pubbliche, dall'asma e dalla bronchite cronica (eredità di un'infanzia stentata e difficile) e soprattutto dall'alcool, che in qualche modo lo aiutava ad affrontare il successo universale con il suo corollario di eventi mondani in ambienti in cui si era sempre sentito inadeguato. Lui avrebbe forse voluto rivivere per sempre lo spirito del ragazzino gallese di quel lontano Natale:

lithub.com, 2018

One Christmas was so much like another, in those years around the sea-town corner now, and out of all sound except the distant speaking of the voices, I sometimes hear a moment before I sleep, that I never can't remember whether it snowed for six days and six nights when I was twelve or whether it snowed for twelve days and twelve nights when I was six (Thomas 1995).

Questo è l'incipit di *A Child's Christmas in Wales*, dove lirismo, sintesi, scelta d'immagini e sottile ironia danno un assaggio del piacere che riserverà la lettura dell'intero racconto.

3. Le caratteristiche del racconto

Il valore letterario di questo piccolo capolavoro è indubbio; si tratta di un racconto sereno, poetico, a tratti sottilmente umoristico, molto lontano dai demoni che hanno spesso tormentato Thomas. Una narrazione dolce come un'onda fluente, la visione di un bambino – ricordata col calore e la consapevolezza di un adulto – del periodo dei regali, delle buone cose da mangiare e della neve appena caduta, protagonista di giochi straordinari fatti di niente. Un racconto molto più umano, perspicace, toccante e sottilmente umoristico del tanto più famoso *A Christmas Carol* di Charles Dickens. A suo tempo il *New York Times* riportava: "the language is enchanting and the poetry shines with unearthly radiance". Leggere *A Child's Christmas in Wales* è un primo passo all'interno del mondo poetico di Dylan Thomas, molto più abbordabile da parte di ragazzi con competenze linguistiche limitate, rispetto al Thomas poeta, a volte criptico, spesso difficile per la scelta di immagini inconsuete e di un linguaggio che sottende a significati intimi e complessi. In più il racconto offre alcune caratteristiche strutturali che lo rendono adatto alla *mise en espace*: è divisibile in episodi e si presta all'alternanza di narratori e quindi all'utilizzo di un numero variabile di partecipanti a seconda delle esigenze, i quali possono servirsi di un leggio ovvero dell'ausilio del testo scritto. Le battute degli attori sono brevi e di facile memorizzazione e molta importanza si può attribuire alla gestualità, al movimento e alla mimica dei vari personaggi. All'interno della narrazione si accenna a stacchi musicali e ad alcuni canti tradizionali: "Always on Christmas night there was music. An uncle played the fiddle, a cousin sang 'Cherry Ripe' and another uncle sang 'Drake's Drum'..." (Thomas 1995:56). E ancora:

And I remember that we went singing carols once, when there wasn't the shaving of a moon to light the flying streets. At the end of a long road was a drive that led to a large house, and we stumbled up the darkness of the drive that night, each one of us afraid [...] the wind through the trees made noises as of old and unpleasant and maybe webfooted men wheezing in caves [...] "What shall we give them? 'Hark

the Herald'?" "No," Jack said "'Good King Wenceslas'. I'll count three". One two three, and we began to sing, our voices high and seemingly distant in the snow-felted darkness round the house...We stood close together, near the dark door. Good King Wenceslas looked out On the Feast of Stephen... (Thomas 1995:53).

È possibile quindi sfruttare le abilità musicali presenti nel gruppo e la collaborazione dei docenti di musica per curare l'esecuzione dei canti. I colleghi di discipline artistiche dovrebbero partecipare con la realizzazione di fondali e di maschere. Nel caso della rappresentazione a Scuola Città Pestalozzi, molto rilievo ebbero le maschere dei gatti ("sleek and long as jaguars and horrible-whiskered, spitting and snarling"), quella del postino "with a rose on his button nose" e degli "iron-flanked and bellowing he-hippos".

4. La scelta degli episodi e la modalità di lavoro

Il racconto è breve: nell'edizione per i tipi di A New Directions Book conta 58 pagine raccolte in un libretto di 18x12 cm. con numerose illustrazioni di Fritz Eichenberg. L'invito è quindi quello di leggerlo tutto, collettivamente, a cerchio, cogliendo l'occasione di chiarire pronunce difficili, di tradurre passi più ostici o parole poco comuni. Sarebbe auspicabile che in questa fase ci fosse l'intervento di un lettore di lingua madre, ma non è una condizione indispensabile. Un nativo è anche in grado di spiegare alcune tradizioni che ci sono del tutto estranei come quello dei *mulling pokers* (specie di attizzatoi per scaldare la birra nel camino) o dei *crakers* (grossi involti a caramella di cui i vicini di tavola tirano le estremità, provocando un piccolo scoppio e la fuoriuscita di un *gadget*, un cappellino e una barzelletta). E ancora il perché Dylan Thomas paragoni il dolce natalizio a una piccola tomba (il *Christmas Cake* è completamente ricoperto di glassa bianca e, a volte, ha forma rettangolare).

> è importante conoscere i luoghi in cui Dylan Thomas ha vissuto, vedere immagini della sua casa, leggere le testimonianze di chi l'ha conosciuto, ascoltare la sua voce

Leggere tutto il racconto consente, comunque, di coglierne la vena lirica, l'originalità delle immagini e delle similitudini, il delicato e godibile surrealismo, l'umorismo e l'atmosfera, interiorizzando anche la sfaccettata personalità dell'autore.
Letto il racconto, il gruppo può passare alla scelta di quali scene vuole rappresentare.
Il compito dell'insegnante è quello di sottolineare eventuali difficoltà oggettive della scelta o di valorizzare aspetti e episodi trascurati dal gruppo.
Si procede poi all'attribuzione delle parti, considerando il numero dei partecipanti, le disponibilità personali, *le physique du rôle,* gli aspetti caratteriali e le capacità linguistiche. Questi due ultimi elementi però vanno interpretati e gestiti in chiave di interesse didattico: in altre parole, gli esuberanti vanno contenuti, i timidi incoraggiati, i deboli sostenuti, le qualità valorizzate, le abilità sfruttate, ma si devono anche costruire *ad hoc* ruoli, compiti e posizioni per i ragazzi in difficoltà. Il teatro è un'opportunità ineguagliabile per rimettersi in gioco, ricostruire rapporti, scoprirsi capaci, ma anche per amare la lingua che si fa strumento ludico di comunicazione insieme alla gestualità, all'espressione, al movimento, all'immagine, al suono e alla coralità.
Sempre a livello collettivo si individuano le necessità scenografiche e musicali da riportare ai colleghi di riferimento e le necessità di costumi di scena alle quali possono contribuire anche i genitori. La parola scenografia non deve spaventare: a volta bastano lenzuoli bianchi, teli di tulle, ombre cinesi per risolvere ambientazioni difficili.
La sera della rappresentazione, forse, i ragazzi del gruppo di teatro andranno a dormire con le ultime righe di *A Child's Christmas in Wales* nella mente:

and everybody laughed again; and then I went to bed. Looking through my bedroom window, out into the moonlight and the unending smoke-coloured snow, I could see the lights in the windows of all the other houses on our hill and hear the music rising from them up the long, steadily falling night. I turned the gas down, I got into bed. I said some words to the close and holy darkness and then I slept (Thomas 1995:57).

Bibliografia

– GWEN W. (2005) *Dylan Thomas Portrait of a Friend*, YLolfa, Talybont-Ceredigion.

– THOMAS D. (1995) *A Child's Christmas in Wales*, A New Directions Book, New York.

"Who Killed Cock Robin?": analisi della *nursery rhyme* e spunti didattici

Clara Vella
ANILS Firenze

Abstract

Le *nursery rhymes* appartengono alla cultura popolare, alla tradizione orale e come il mito rappresentano un patrimonio passato di generazione in generazione. Sono molto vicine alle persone sia per i temi trattati sia per i personaggi e per la presenza di numerosi animali domestici utilizzati soprattutto per far divertire il lettore. Nacquero in forma orale e furono raccolte in due volumi dall'editore Cooper nel 1744. In questo articolo viene presentata la ballata "Who Killed Cock Robin?" che racconta di un episodio storico avvenuto nel XIV secolo nelle campagne inglesi. Con gli studenti è possibile dar vita a una molteplicità di lavori che spaziano dall'analisi linguistica alla drammatizzazione.

Nursery rhymes belong to popular culture, passed down orally from generation to generation. The world represented is the one of everyday life: home, school, fair, etc. with activities like fishing, hunting, weaving. Characters belong to the real world and animals have no moral or allegoric purpose. They are pets, living at home with a comic role. Nursery rhymes date back to the 16th-18th century, and they were collected for the first time in two volumes by publishing house in 1744. The nursery rhyme "Who Killed Cock Robin?" narrates a historical event happened in XIV century. Several activities can be done starting from this nursery rhyme. It could be dramatized in class, analysed from a linguistic point of view, etc.

1. Le *nursery rhymes*

P. Hazard, storico francese, in seguito ad una domanda rivoltagli sulle *nursery rhymes* (da ora in poi N.R.), rispondeva: "Se volessimo mettere in prosa le N.R., non resterebbe che cenere". E ancora, nello stabilire le virtù delle N.R.: "la magica virtù delle N.R. consiste nella cadenza della rima. Se non ha i caratteri della preghiera per lo slancio spirituale che è la sua forma più sublime, ne ricordano l'incanto della preghiera che è la forma più primitiva" (Hazard 1929).
Che cosa sono dunque le N.R.? Possono essere brevi racconti, canti popolari, parti di un lungo poema, ballate popolari. Appartengono alla cultura popolare, alla tradizione orale e, come il mito, rappresentano quel patrimonio trasmesso di generazione in generazione, tramandato nei cuori e nelle menti, fondamentale per l'identità dei popoli e che rappresentano gli archetipi della grande letteratura.
Il mondo che rappresentano è spesso bizzarro e legato alla vita di tutti i giorni: la casa, la scuola, il mercato, la fiera, la campagna con i suoi ruscelli e le sue colline. Alcune N.R., come le ballate, possono avere un obiettivo politico o sociale come "Cock Robin" (il pettirosso), ballata che prenderemo in esame e nella quale noteremo come la sofferenza, il dolore, la morte, espressi in modo corale, diventano sofferenza di tutto il popolo in un'atmosfera quasi surreale.

> le N.R.
> ben si prestano
> al racconto e
> alla drammatizzazione,
> alla memorizzazione
> e all'analisi linguistica
> in un contesto motivante

2. I personaggi e la lingua delle N.R. e il loro valore didattico

I personaggi nelle N.R. appartengono al mondo reale. Non ci sono infatti fate e principesse, streghe e maghi, re o regine, ma bambini e vecchie signore che si prendono cura della casa. Gli animali sono

quelli domestici come il gatto, il cane, il canarino; essi non hanno propositi allegorici come nelle favole di Esopo e in quelle successive di Wat Tyler o di G. Orwell ma sono *pets* che vivono in casa e spesso hanno un ruolo comico, *to make children laugh*. I principali aspetti linguistici e fonologici che caratterizzano le N.R. sono le assonanze, le allitterazioni, gli arcaismi, le ripetizioni, il ritornello, il nonsense, l'alternanza della rima e la ripetizione di connettivi (*and, or,* eccetera), la distorsione di parole. Infiniti sono gli elementi didattici, educativi, formativi delle N.R. Innanzitutto la combinazione di *words and actions* rappresenta il primo approccio del bambino al linguaggio della poesia e al ritmo della musica. Inoltre, esse sono esempi di integrazione sociale e culturale, contribuiscono ad affermare, mantenere e tramandare l'identità culturale dei popoli. Le N.R. sono motivanti perché si basano sul piacere di "dare gioia" e di giocare, di drammatizzare. Appartengono al mondo dell'immaginazione tipico dell'età infantile perché in esse l'ordine normale delle cose, le regole normali, sono trasformate e liberate dalle costrizioni degli adulti. Questo mondo illogico e surreale è il mondo del nonsense e del paradosso, che lo psicologo e pedagogista Lawrence Averill ha ben espresso con queste parole: "L'immaginazione del bambino crea il mondo che desidera, trasforma le sue regole, l'ordine, il decoro" (Averill 1954:196).

3. "Who Killed Cock Robin?"

Prenderemo ora in esame la N.R. intitolata "Cock Robin". Il testo completo è riportato alla fine dell'articolo.
La storia è la metafora di un avvenimento storico avvenuto in Inghilterra nel XIV secolo, quando i sovrani del tempo imposero la *poll tax*, o testatico. I contadini si ribellarono e il loro leader, J. Taylor, venne fatto uccidere dal re. I contadini cominciarono, così, a cantare la morte del loro capo sotto forma di metafora come "la morte del pettirosso" non potendo apertamente dichiarare il dispiacere per la sua la morte. Il finale – "all the birds in the air fell a sighing and sobbing, when they heard the bell toll for the poor Cock Robin" – mostra l'elemento corale del dolore e della solidarietà (Vella Cingari 1998).
Analizzando la N.R. possiamo vedere che si basa sull'alternanza del pronome interrogativo *who* e del pronome personale *I* ed è adatta ad essere drammatizzata coinvolgendo tutta la classe: un lavoro di questo genere è stato realizzato a Firenze dagli alunni di alcuni licei. Gli allievi possono assumere i nomi dei diversi animali: *the sparrow, the fly, the fish, the beetle, the owl, the rook, the lark, the dove, the thrush,* eccetera, e si possono prevedere degli intermezzi musicali che saranno eseguiti dagli studenti stessi. Anche la coreografia può essere ideata dagli studenti.
Gli spunti per una riflessione linguistica sono molti: arcaismi (*thy*), allitterazioni (*how-hi*) simmetria di struttura (*who killed, who saw, who caught, who made*), ritornelli, ripetizioni di versi e di parole, di connettivi (*and*).
Un simile lavoro su una *nursery rhyme* consente di utilizzare conoscenze e abilità con capacità, unendole a esperienze personali e mettendo in gioco la propria creatività: le N.R. ben si prestano al racconto e alla drammatizzazione, alla memorizzazione e all'analisi linguistica in un contesto socializzante e motivante.

©SpeedKingz/Shutterstock, 2018

"Who Killed Cock Robin?"

The fields provide me food,
and show
The goodness of the Lord:
But fruits of life and glory grow
in thy most holy word.

Who killed Cock Robin?
I, said the Sparrow,
with my bow and arrow,
I killed Cock Robin.

This is the Sparrow,
With his bow and arrow.

Who saw him die?
I, said the Fly,
with my little eye,
I saw him die.

This is the Fly,
With his little eye.

Who caught his blood?
I, said the Fish,
with my little dish,
I caught his blood.

This is the Fish,
That held the dish.

Who'll make the shroud?
I, said the Beetle,
with my thread and needle,
and I made the shroud.

This is the Beetle,
With his thread and needle.

Who'll dig his grave?
I, said the Owl,
with my little trowel,
I'll dig his grave.

This is the Owl so brave,
That dug Cock Robin's grave.

Who'll be the parson?
I, said the Rook,
with my little book.
And I will be the Parson.

Here's parson Rook,
a reading his book.

Who will be the clerk?
I, said the Lark,
if 'tis not in the dark,
and I will be the clerk.

Behold how the Lark,
says Amen, like a clerk.

Who'll carry him to the grave?
I, said the Kite,
if 'tis not in the night,
and I'll carry him to the grave.

Behold now the Kite,
how he takes his flight.

Who will carry the link,
I, said the Linnet,
I'll fetch it in a minute,
And I'll carry the link.

Here's the Linnet with a light
Altho' 'tis not night.

Who'll be the chief mourner?
I, said the Dove,
For I mpurn for my love,
And I'll be the chief mourner.

Here's a pretty Dove,
That mourns for her love.

Who'll bear the pall?
We, says the Wren,
Both the cock and the hen,
And we'll bear the pall.

See the Wrens so small,
Who bore Cock Robin's pall.

Who'll sing a psalm?
I, says the Thrush,
As he sat in a bush,
And I'll sing a psalm.

Here's a fine Thrush,
Singing psalms in a bush.

Who'll toll the bell?
I, says the Bull,
Because I can pull,
So Cock Robin farewell.

All the birds in the air,
Fell a sighing and sobbing,
When they heard the bell toll
For poor Cock Robin.

Bibliografia

– HAZARD P. (1929), *Writing for Children*, A.C. Black, Londra.
– AVERILL L.A. (1954), *Maestro e fanciulli*, Editrice Universitaria, Firenze.
– VELLA CINGARI C. (1998), *Selected Nursery Rhymes*, Studio Editoriale Fiorentino, Firenze, pp. 59-68.

TROVIAMO RISORSE EXTRA AFFIDABILI!

Portali dedicati a ogni disciplina con risorse **liberamente scaricabili**.

- clil
- competenze
- didattica inclusiva
- francese
- inglese
- italiano per stranieri
- spagnolo
- tedesco

www.loescher.it/portali

La Mostra del Libro Didattico 2018

Rosanna Carlostella e Gianfranco Porcelli
Soci ANILS di Milano

La 32ffi Mostra del Libro Didattico 2018, presso la libreria "il libro" – via Ozanam, 11 Milano (www.il-libro.it), contestualizzata nel quarantennale della libreria, si è svolta dal 4 al 17 maggio: anche quest'anno sono state due settimane intense, in cui l'attenzione si è focalizzata su temi e contenuti di notevole rilievo per un'ampia varietà di apprendenti. Per il secondo anno consecutivo si registra l'assenza di incontri sulla lingua inglese, non per scelta degli organizzatori ma delle case editrici. Invece, per la terza volta, l'italiano per stranieri (IPS) ha avuto un ruolo di preminenza con quattro seminari su otto.
I restanti quattro incontri erano equamente divisi tra francese e tedesco come lingue straniere.
Ecco il programma dei laboratori didattici:

- PUG Editeur: Violette Petitmengin, *La grammaire en jeux*;
- Loescher Editore: Gabriella Montali, *Dem Schreiben ist das Chatten sein Tod. Wie man verlernt hat zu schreiben und wie man das Schreiben wieder lernen kann*;
- Nina Edizioni: Tatiana Galli, *PreAlfa: imparare ad imparare! Laboratorio interattivo di alcune tecniche innovative per insegnare agli analfabeti adulti a leggere, scrivere e far di conto*;
- Hueber Verlag: Carla Christiany - Uni Bologna, *Motive für Deutsch. Workshop zur Sprachvermittlung im universitären Umfeld mit Motive, dem neuen Kompaktlehrwerk für lerngewohnte Lerner*;
- Nuova Italia Editrice: Favaro - Frigo - Bettinelli – *Italiano Insieme B1: tante proposte in un solo libro*;
- Loescher Editore: Michela Giovannini, *L'italiano a gesti. Attività per lo sviluppo della comunicazione non verbale*;
- Hachette: Catherine Matelot, *Focus: paroles en situations "tout-en-un" pour s'exercer en français!*;
- Sestante Edizioni: Alan Pona e Giulia Troiano – *Buone pratiche per la semplificazione di materiali didattici*.

Quasi tutti i seminari di questa edizione si sono distinti per una conduzione di tipo laboratoriale che ha coinvolto e reso partecipativi gli insegnanti presenti: segnaliamo in particolare l'ultimo seminario sulla semplificazione di materiali didattici, il primo sulla ludolinguistica al servizio dell'insegnamento della grammatica, quello sull'alfabetizzazione in lingua italiana degli apprendenti analfabeti in L1 e un divertente incontro sul linguaggio gestuale nella lingua italiana.
Alan Pona e Giulia Troiano, membri della cooperativa sociale "Pane e Rose" di Prato e fautori della didattica inclusiva, ci hanno fatto dapprima riflettere sulle difficoltà degli alunni alloglotti ad acquisire le CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), pur essendo competenti nelle BICS (Basic Interpersonal Communication Skills). Ci siamo esercitati nell'interpretare i profili di competenza degli apprendenti (soprattutto sinofoni), dai quali partire per semplificare i manuali scolastici. Lavorando in gruppi, abbiamo provato a semplificare una pagina del manuale di storia per il secondo anno della scuola secondaria di primo grado.
La discussione in plenaria ha evidenziato gli elementi su cui intervenire: gli aspetti grafici, usando dapprima lo stampato maiuscolo poi quello minuscolo e potenziando il supporto iconico; il lessico, privilegiando quello della comunicazione di base e i termini concreti, evitando sinonimi e polisemie; preferire frasi brevi e il presente indicativo con valore di presente, passato e futuro.
Violette Petitmengin ha presentato alcuni giochi linguistici, dall'A1 al B1, per fissare le strutture di base della lingua francese tra cui il domino o *memory* per le forme verbali infinito-participio, *la recherche du beau prince*, in relazione ad aggettivi e pronomi

indefiniti, il gioco dell'oca per esercitarsi sulle frasi avversative e concessive.
L'alfabetizzazione in italiano L2 degli apprendenti analfabeti è un tema glottodidattico scottante. Il target Pre-Alfa, prevalentemente costituito da migranti, ha la necessità di "imparare a imparare": Tatiana Galli ci ha fatto eseguire le attività studiate per i discenti applicandole alla musica, in modo da farci sentire analfabeti. I presupposti teorici e i principi metodologici su cui esse si fondano sono: il modello di Krashen "input i + 1" e lo "scaffolding" di Bruner, l'oralità prima della scrittura, l'apprendimento per imitazione, l'elaborazione della prosodia della frase contro la sillabazione, il metodo *iperglobale*, che prescrive di non spezzare l'atto linguistico e l'adeguamento della didassi ai vissuti linguistici degli apprendenti.
Un modo divertente di affrontare la didattica interculturale è stato offerto da Michela Giovannini, autrice con Fabio Caon e Claudia Meneghetti de *L'italiano a gesti*, il cui l'assunto è che la prosodia, l'oggettemica, la vestemica, il linguaggio del corpo e quello paraverbale incidono per il 75% sulla comunicazione, a fronte del 25% del linguaggio verbale. Ciò incide particolarmente nella comunicazione e nel confronto interculturale, che avviene costantemente durante la lezione di italiano L2. Il testo consta di cinque unità multilivello, ognuna dall'A1 al C1, nelle quali il gesto fa da filo conduttore e le attività sono differenziate per tipologie e obiettivi, esattamente come accade per la stratificazione del compito nella Classe ad abilità differenziate (CAD).
L'italiano a gesti è utile anche in autoapprendimento, come altri due volumi presentati: *Motive* e *Paroles en situations*.

> tra le parole-chiave di questa Mostra ci sono: alfabetizzazione, didattica inclusiva, intercultura, autoapprendimento

Il primo è un corso compatto A1-A2- B1 di tedesco LS per apprendenti allenati allo studio e quindi molto motivati quali universitari e adulti già inseriti professionalmente. Caratteristica centrale di questo materiale è un approccio metacognitivo: all'inizio di ogni unità gli studenti hanno una visione d'insieme di ciò che li attenderà sul piano lessicale, morfosintattico, comunicativo e produttivo e gli elementi linguistici ricorrono in una costante interconnessione dato-nuovo; lo svolgimento parallelo o simultaneo di attività di lettura e ascolto; il ricorso a tavole sinottiche per la mappatura dei contenuti; lo *skill-training* integrato per le attività di produzione orale e scritta; il ricorso al *cooperative learning*; il lessico analizzato per *chunks* e campi semantici; un notevole supporto iconico.
Il secondo, *Paroles en situations*, consta di ben 350 attività in sei dossier, per i livelli A1-B2. Centrali sono lo studio del lessico contestualizzato, con sviluppo delle abilità ricettive e produttive, coinvolgendo simultaneamente più canali cognitivi. Viene prestata molta attenzione alla connessione tra quadro fonologico e semantico, alla didattica centrata sull'apprendente, alla progressione graduale, all'accessibilità e semplicità dei contenuti, all'immediatezza comunicativa. Il fondamento scientifico di questo materiale trae ispirazione dalla linguistica pragmatica.
Tornando all'IPS, è stata presentato *Insieme* per il livello B1, in continuità con i livelli A1 ed A2. Ricorrono alcuni temi dei livelli precedenti, ma vengono ampliati sul piano lessicale, interculturale e della civiltà. Gli aspetti cardine sono le macrofunzioni comunicative associate a lessico, riflessione metalinguistica, letto-scrittura, in un approccio induttivo-esperienziale.
Gabriella Montali e Daniela Mandelli hanno presentato come si esercita l'abilità di scrittura, utilizzando *Perfekt 1* nel biennio e *Perfekt 2* nel triennio della Scuola secondaria di II grado. Nel biennio il testo viene arricchito di connettivi testuali, frasi subordinate e particolari creativi. Gli alunni ricevono o ricercano questi strumenti linguistici ed in gruppo elaborano un testo autonomo. Nel triennio, dopo aver dato adeguato spazio alla comprensione e all'elaborazione del testo letterario, i discenti si cimentano con la scrittura creativa, sempre in modalità cooperativa. Sulla piattaforma *imparosulweb* è possibile reperire i supporti online dei testi Loescher.
Anche quest'anno la Mostra del Libro Didattico ha costituito una vetrina dei temi più attuali, coinvolgenti e rilevanti del panorama glottodidattico europeo; le parole-chiave di questa Mostra sono riassumibili in: alfabetizzazione, didattica inclusiva, intercultura, autoapprendimento, ludolinguistica, *skill training* mirato, unità di apprendimento multilivello, sinergia metodologica, induzione.

Seminario di formazione

La grammatica ludica

Palermo, 28 maggio 2018

Giuseppa Giangrande
Presidente Sezione ANILS Palermo

Lunedì 28 maggio 2018, alle ore 16 presso l'Istituto comprensivo Maredolce di Palermo ha avuto luogo un seminario di formazione sul tema "La grammatica ludica", che ha visto come relatrice la professoressa Maria Cecilia Luise dell'Università degli Studi di Udine.
L'incontro è stato organizzato con il supporto di Loescher ed EF, ed è stato aperto ai docenti di discipline linguistiche di tutti gli ordini scolastici.
Il seminario ha costituito inoltre occasione per inaugurare la sezione ANILS di Palermo recentemente costituita, grazie all'aiuto di Martina Tindara De Pasquale e Mariella Rossitto, rispettivamente responsabile ANILS per la Sicilia, nonché presidente della sezione ANILS di Barcellona Pozzo di Gotto, e segretario della citata sezione.
Dopo i saluti del professor Vito Pecoraro, preside dell'Istituto, la professoressa Luise ha introdotto la tematica proposta e si è soffermata sull'importanza dell'insegnamento/apprendimento della grammatica, secondo una "visione" diversa, che è quella, appunto, di carattere ludico.
La relatrice ha evidenziato i risvolti positivi insiti in tale approccio all'apprendimento della grammatica, che fa leva sul "piacere" di apprendere, anche nel caso della grammatica, ritenuta tradizionalmente come poco motivante e basata su attività altrettanto poco motivanti, che non presuppongono un coinvolgimento, una partecipazione attiva da parte dei discenti. Durante il seminario, per sottolineare la valenza positiva della grammatica ludica, sono stati mostrati esempi di attività svolte in diversi ordini scolastici, ed è stato stimolato l'intervento dei partecipanti, che hanno riferito riguardo loro esperienze e attività svolte in relazione all'insegnamento/apprendimento della grammatica. Dopo il dibattito, vivace e ricco di riflessioni e spunti, il seminario si è concluso alle ore 18.30.

©Roman Sorkin/Shutterstock.

Hueber Insegnare e imparare il tedesco

„Es muss von Herzen kommen, was auf Herzen wirken soll.“

Johann Wolfgang von Goethe

Da gennaio 2018 **Loescher Editore** promuove e distribuisce in esclusiva in Italia il catalogo per l’insegnamento della lingua tedesca **Hueber**.

Una ricca offerta di proposte didattiche per ogni età, tipologia scolastica e livello linguistico:

- Corsi
- Grammatiche
- Lingue di specialità
- Certificazioni
- Letture
- Didattica

Distributore esclusivo per l’Italia
LOESCHER EDITORE

www.loescher.it/hueber
mail@loescher.it

Informazioni
RAPPRESENTANTE HUEBER IN ITALIA

Karsten Lux
lux@hueber.it

LA FORMAZIONE LŒSCHER

WEBINAR E SEMINARI SU S.O.F.I.A.

I corsi di formazione sono destinati agli insegnanti e si svolgono secondo tre modalità:

- vengono erogati come **webinar** in diretta in date prefissate o fruibili successivamente on demand;
- vengono erogati come **seminari** in presenza in aula, richiesti dalle scuole per i propri docenti o organizzati da Loescher per gli insegnanti di tutte le scuole;
- i **corsi misti** prevedono sia webinar sia seminari in presenza.

Webinar

www.formazioneloescher.it

- Ti colleghi **dal tuo device** (computer, smartphone, tablet).
- Durante la diretta puoi interagire tramite chat.
- Riceverai un **link per rivedere l'incontro** *in streaming*.
- La partecipazione al webinar dà diritto all'**attestato di partecipazione**; per la fruizione in diretta è previsto anche l'esonero dal servizio.