SeLM

A cura di ANILS

Scuola e Lingue Moderne

№ 7 - 9 Anno LVII 2019

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Moira De Iaco • Silvia Quasimodo • Annalisa Brichese Maria Grazia Menegaldo • Laura Lattanzi • Francesca Busatto Maria Cecilia Luise • Paola Celentin*

Le buone pratiche *Michael Tooke • Claudia Zirilli*

Documentazione *Melania Spinello • Amelia Piscolla • Stefania Chiari • Massimo Seriacopi*

LŒSCHER EDITORE

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. 7-9/2019, ottobre 2019

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.

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 LVII 7-9 2019

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:
© skynesher/iStockphoto LP, 2019

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

Comitato Scientifico e dei Revisori
Mario Cardona, Bari
Paolo E. Balboni, Venezia
Antonella Benucci, Siena
Fabio Caon, Venezia
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Giulia Grosso, Siena
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
Antonio Taglialatela,
Viterbo Giulia Tardi, Firenze

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione:
Fregi e Majuscole – Torino
Ricerca iconografica e copertina:
Maurizio Dondi
Finito di stampare nel mese di ottobre 2019 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 **Nuovi progetti e nuovi sponsor**
Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **I vantaggi cognitivi della scrittura a mano nell'apprendimento delle lingue***
Moira De Iaco

10 **Suzuki e la glottodidattica: un confronto interdisciplinare***
Silvia Quasimodo

18 **ANILS, una Rete per l'italiano L2: uno studio di caso**
Annalisa Brichese, Maria Grazia Menegaldo

26 **CLIL: una riflessione sulle azioni a supporto dei nuovi percorsi di sviluppo professionale**
Laura Lattanzi

33 **Il format narrativo: motivazione e permanenza dei concetti acquisiti in LS**
Francesca Busatto

42 **Recensione del libro *Insegnare l'Italia di oggi. Guida a una didattica dell'InterCultura italiana* di Tiberio Snaidero**
Maria Cecilia Luise

44 **Recensione del libro *How Languages Are Learned* di M. Lightbown e Nina Spada**
Paola Celentin

LE BUONE PRATICHE

46 **A Writing Workshop: A Case for Genre Analysis**
Michael Tooke

52 **Il CLIL nelle scienze naturali: un'esperienza di attività CLIL in lingua inglese**
Claudia Zirilli

DOCUMENTAZIONE

Dalle sezioni e dalle reti tematiche: resoconto delle iniziative ANILS degli ultimi mesi

60 **Conferenza internazionale dei delegati dell'IDV, Lipsia, 28 luglio-2 agosto 2019**
Melania Spinello

62 **Seminario *Restiamo in sintonia - Stay tuned - Bleib dran - Permanecer en sintonia - On reste en contact*, Campobasso, 20 maggio 2019**
Amelia Piscolla

64 **Seminario *Un mondo di favole*, Firenze, 11 e 17 aprile 2019**
Stefania Chiari, Massimo Seriacopi

Nuovi progetti e nuovi sponsor

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

ANILS continua il suo percorso di sviluppo e ampliamento, con lo scopo di rispondere con nuove proposte e nuovi progetti a un mondo delle lingue e del loro insegnamento sempre mutevole e sempre più sfidante. Le reti tematiche ANILS, delle quali abbiamo trattato in uno degli scorsi editoriali, in questi mesi si sono organizzate e stiamo vedendo i primi frutti di questo impegno. Ci riferiamo in particolare alla Rete italiano L2, affidata ad Annalisa Brichese e Maria Grazia Menegaldo: negli scorsi mesi le due referenti hanno svolto una ricognizione dei bisogni formativi di aderenti e simpatizzanti ANILS interessanti all'italiano L2: sui risultati del questionario diffuso per la ricerca le due referenti riferiscono in un saggio che pubblichiamo in questo numero di *SeLM*; i risultati della ricerca sono poi serviti per un progetto ampio e diffuso di formazione, autoformazione, ricerca-azione che si sta svolgendo in questi mesi. A partire dal mese di settembre i soci interessati hanno avuto accesso alla piattaforma Moodle di ANILS e hanno potuto scaricare saggi e articoli sulla didattica dell'italiano a stranieri. Il gruppo che si è formato è un gruppo di auto-aggiornamento: dopo la lettura e lo studio dei materiali messi a disposizione, è stato aperto un forum di discussione nel quale condividere saperi, riflessioni, esperienze. Ma c'è anche un terzo passaggio: dopo essere stato ambiente di studio, il forum diventerà ambiente di ricerca-azione, per elaborare e in seguito testare in classe strumenti didattici per insegnare l'italiano L2.
La Rete italiano L2, così come le altre reti ANILS, è aperta alla partecipazione di tutti: i riferimenti per contattare i delegati sono qui: www.anils.it/wp/reti/.
In questo periodo abbiamo anche lavorato per stringere accordi di sponsorizzazione e collaborazione con due nuovi partner: Educo e Fondazione Intercultura.

ANILS
ha due nuovi sponsor:
Educo e
Intercultura

Educo (www.educoitalia.it) realizza attività e servizi socio-educativi e didattico-formativi in contesti nazionali e internazionali; offre progetti in lingua inglese finalizzati a potenziare l'insegnamento e l'apprendimento linguistico attraverso numerose iniziative didattiche e di formazione.
In particolare, Educo organizza campi estivi di *full immersion* per bambini e ragazzi, e iniziative di insegnamento dell'inglese attraverso attività teatrali.
Inoltre, organizza corsi di formazione, seminari, convegni per i docenti sia per innalzare le competenze linguistico-comunicative, sia per aggiornare sulle ultime novità in campo metodologico e di approccio didattico.
Intercultura (www.intercultura.it) è una organizzazione di volontariato senza scopo di lucro dedicata al perseguimento degli ideali di pace e comprensione tra i popoli, ed è a capo di uno tra i più rilevanti programmi di scambio formativo rivolto a studenti di ogni nazionalità, con più di 5000 soci suddivisi in 159 sedi locali. Centrale alla missione associativa di Intercultura è il suo progetto educativo: esso si propone

© GaudiLab/Shutterstock

di contribuire alla crescita di studenti, famiglie e scuole attraverso scambi internazionali di giovani e il loro inserimento in famiglie e scuole di altri paesi; Intercultura inoltre pubblica una rivista di educazione interculturale, organizza convegni e promuove ricerche sull'apprendimento interculturale, cura progetti sperimentali e soprattutto raccoglie fondi per finanziare le oltre 1500 borse di studio totali e parziali a favore dei vincitori dei concorsi.
La collaborazione con questi due partner si affianca a quella, ormai "storica", con l'editore Loescher, e tutti e tre gli sponsor sono già coinvolti nell'organizzazione del prossimo convegno nazionale ANILS di febbraio 2020 a Napoli.
In questo numero di *SeLM* pubblichiamo nelle "Riflessioni metodologiche" due saggi su altrettanti aspetti particolari che interessano la didattica delle lingue: Moira De Iaco ci offre una riflessione sui vantaggi per lo studente di lingua della scrittura a mano e Silvia Quasimodo mette a confronto l'apprendimento musicale proposto dal Metodo Suzuki e quello linguistico; Laura Lattanzi torna su un tema sempre attuale per la scuola, il CLIL, visto dalla parte dell'insegnante in formazione. Segue il saggio di Brichese e Menegaldo sui bisogni degli insegnanti di italiano L2 del quale abbiamo scritto sopra e chiude la sezione un articolo che riguarda un'altra sempre più importante fascia di studenti di lingue straniere: i bambini della scuola dell'infanzia, con i quali Francesca Busatto ha sperimentato l'applicazione del format narrativo tramite il pacchetto multimediale *Puck's Stories* per insegnare loro l'inglese.
Nelle "Buone pratiche" potete leggere il saggio di Michael Tooke che descrive un'esperienza da lui svolta con studenti universitari – ma adattabile anche a contesti scolastici – nella quale il genere è il principio organizzativo dal quale partire per sviluppare competenze comunicative in lingua straniera scritta; Claudia Zirilli invece ci fa tornare al CLIL, descrivendo un'esperienza di scienze in inglese da lei svolta con allievi di una scuola secondaria di primo grado.
Nell'ultima parte, oltre ai resoconti di alcune iniziative di formazione ANILS svolte nei mesi scorsi, pubblichiamo anche il resoconto della conferenza internazionale dei delegati dell'IDV tenutasi a Lipsia ad agosto corso, alla quale ANILS ha partecipato in quanto associazione aderente all'IDV: è un altro segnale del sempre maggiore impegno che le reti tematiche ANILS – in questo caso la rete dei docenti di tedesco – dimostrano e della loro progettualità.

I vantaggi cognitivi della scrittura a mano nell'apprendimento delle lingue*

Moira De Iaco
Università di Bari

Abstract

Questo contributo evidenzia la necessità di preservare la scrittura manuale nell'apprendimento delle lingue, fornendo un'analisi dei vantaggi cognitivi che la caratterizzano e delle implicazioni glottodidattiche che ne seguono. La scrittura manuale è in grado di migliorare l'apprendimento e la capacità critica nonché di favorire la memorizzazione degli input, permettendo di ottenere prestazioni concettuali migliori. Inoltre, richiedendo un carico cognitivo maggiore rispetto alla scrittura digitale, può implementare la nostra riserva cognitiva.

This paper aims to show the necessity to preserve handwriting in language learning and provides an analysis of the cognitive advantages of handwriting and their implications for language teaching. Handwriting can improve learning and critical abilities, as well as input storage, allowing to get better conceptual performances. Moreover, handwriting, requiring a higher cognitive load than digital writing, can implement our cognitive reserve.

1. Perché una riflessione sulla scrittura a mano?

Un contributo volto a sottolineare i vantaggi della scrittura a mano in un tempo in cui si è fortemente affermato, anche in ambito didattico, il digitale, con tutti i suoi poteri temporali e spaziali, potrebbe sembrare retrogrado. Esso trae spunto da alcuni importanti e recenti studi neuropsicologici, i quali hanno evidenziato il ruolo insostituibile, dal punto di vista cognitivo, della scrittura manuale nell'apprendimento – non solo linguistico – di contro alla pratica sempre più diffusa di scrivere e prendere appunti al pc o al tablet. Non si vogliono assolutamente negare i vantaggi del digitale: l'obiettivo è, piuttosto, quello di assumere e preservare il ruolo specifico della scrittura manuale nell'apprendimento, davanti alla possibilità che si affermi il predominio della scrittura digitale nella didattica delle lingue.

L'insegnante di lingua ha oggi a disposizione strumenti ipermediali capaci di attivare nel discente le modalità sensoriali contestualizzanti – che sono funzioni dell'emisfero cerebrale destro – per mezzo delle quali si assicura, prima di tutto, una percezione globale audiovisiva dell'input da parte del discente. Attraverso la lettura e l'interpretazione si stimolano poi le modalità cognitive dell'emisfero sinistro, in grado di formalizzare l'apprendimento dell'input linguistico (Maggini 2011). Il ricorso all'ipermedialità nella didattica permette di sfruttare il concetto di bimodalità neurologica, secondo il quale le funzioni psichiche umane si basano sull'attività integrata dei due emisferi cerebrali e l'apprendimento segue il principio di direzionalità neurologica procedendo dall'emisfero destro, che decifra i nuovi input, a quello sinistro, che li codifica (Danesi 1988): se l'emisfero destro contestualizza l'input linguistico facendo leva sulla componente affettiva, quello sinistro organizza e formalizza l'input precedentemente acquisito entro gli schemi concettuali. Le tecniche e gli strumenti ipermediali hanno il merito di sfruttare l'approccio bimodale nell'apprendimento, proponendo una ricezione dell'input che segue una

direzione che va dalla sfera sensoriale (di competenza dell'emisfero destro) a quella interpretativa (di competenza di quello sinistro), secondo uno schema dal globale, simultaneo, analogico ed emotivo all'analitico, sequenziale, logico, razionale e linguistico.
Entro questo quadro, delineato attraverso il concetto di bimodalità neurologica, analizzando la scrittura manuale, intendiamo rilevare come le nuove tecnologie digitali e le tecniche didattiche che esse supportano, possano rivelarsi carenti nel perseguire alcuni obiettivi fondamentali per l'acquisizione degli input linguistici. Strumenti tradizionali come la penna e il foglio possono rivestire un ruolo cruciale in alcune tecniche didattiche basate sulla scrittura: pensiamo soprattutto a quelle per lo sviluppo delle abilità produttive, quali la progettazione di un testo o la creazione di testi per destinatari specifici. Pensiamo anche alle tecniche per lo sviluppo delle abilità integrate, come il prendere appunti scritti da un testo orale o da un testo scritto, dove è importante selezionare, gerarchizzare e riorganizzare le informazioni oppure il riassunto scritto di un testo orale e scritto, per il quale occorre individuare i nuclei informativi e lavorare per contrazione ed estensione dell'elaborazione della sintesi (Balboni 2015; Diadori 2011).
È necessario, dunque, trovare un equilibrio tra l'uso degli strumenti digitali e quello della penna, affinché il potenziale cognitivo specifico di entrambi possa essere sfruttato in funzione dell'apprendimento.
I benefici del digitale quindi non devono oscurare i vantaggi della scrittura manuale, della quale vogliamo provare qui a evidenziare le funzioni cognitive e didattiche. Recenti studi neuropsicologici hanno infatti dimostrato l'insostituibilità della scrittura a mano nell'acquisizione di alcuni elementi della competenza linguistica.

2. Scrittura manuale *vs* scrittura digitale

Il dato da cui vogliamo partire è il seguente: la scrittura manuale migliora l'apprendimento e la capacità critica, in quanto scrivendo a mano si favorisce la memorizzazione degli input e si ottengono prestazioni concettuali migliori. Scrivendo a mano, gli input vengono organizzati ed elaborati attraverso prestazioni di attenzione selettiva. La scrittura manuale è un compito complesso che richiede la coordinazione di

© S_Photo/Shutterstock

processi cognitivi, motori e neuromuscolari. È stata ipotizzata anche una correlazione tra qualità della grafia e capacità della memoria nonché successo scolastico. Laura Dinehart (2014), a questo proposito, ha riscontrato che i bambini con una grafia peggiore penalizzano i contenuti della loro produzione perché costretti a investire maggiore attenzione nella produzione delle lettere. Inoltre, Dinehart ha evidenziato come il successo scolastico dei bambini con una grafia migliore sia anche legato al piacere ricavato dalle insegnanti nella lettura dei loro testi.
Virginia Berninger (Longcamp *et al.* 2016), psicologa dell'Università di Washington, ha monitorato l'attività cerebrale di un gruppo di bambini nel corso di un'attività di scrittura manuale e di una con la tastiera. I risultati di questo monitoraggio hanno mostrato come le aree del cervello stimolate durante i due tipi di attività fossero completamente differenti. La scrittura manuale, oltre al coinvolgimento delle funzioni motorie cerebrali, impegna, in modo specifico, una regione del nostro cervello nella quale il visivo e il linguaggio si uniscono: si tratta della circonvoluzione fusiforme, nella quale gli stimoli visivi divengono lettere e parole scritte.
In ambito cognitivista, è stata ipotizzata una superiorità della scrittura manuale, rispetto a quella digitale, sulla base della qualità dei processi visivo-motori che essa implica: osservando il cervello nel corso della pratica della scrittura a mano, attraverso le tecniche di *neuroimaging*, emerge una rete di funzioni visivo-motorie interconnesse (Mangen 2016). Le lettere, sottolinea Berninger (2012), devono essere viste con l'occhio della mente per poter essere prodotte sulla pagina. Inoltre, scrivendo a mano capiamo quello che stiamo pensando, in quanto la messa in sequenza dei tratti impegna la parte pensante della mente, implementando la percezione delle lettere e la categorizzazione dei concetti. Berninger (2012; 2013) ha notato inoltre come nel corso della scrittura manuale i bambini siano in grado di comporre più parole, più velocemente e con una maggiore produzione di

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.

idee e pensieri. Inoltre, è stato osservato che i bambini con una grafia migliore sono interessati da un'intensa attività neurale nelle stesse aree del cervello deputate alla memorizzazione. Vediamo allora quali sono i vantaggi della scrittura manuale.

1. *Favorisce l'attenzione*: scrivere a mano richiede un maggiore sforzo attentivo e un impegno maggiore della nostra attenzione garantisce una prestazione mnemonica migliore. Il foglio permette di mantenere l'attenzione focalizzata inibendo qualsiasi forma di distrazione, a differenza del pc, dove il fenomeno del *mind wandering* è molto più probabile per via del maggior numero di elementi, potenzialmente distraenti, presenti sullo schermo. Attenzione e memoria sono strettamente correlate: sappiamo infatti che l'esecutivo centrale, componente essenziale della memoria di lavoro e, che supervisiona e controlla i processi operativi della memoria a breve termine, viene descritto attraverso il modello del *Supervisory Attentional System* (SAS), usato per spiegare il ruolo dei processi attentivi (Cardona, Luise 2018:182). L'attenzione gioca dunque un ruolo di rilievo nella memoria di lavoro, la quale svolge compiti come l'apprendimento, il ragionamento e il *problem solving* (Cardona 2010).
2. *Richiede un carico cognitivo maggiore*: la scrittura manuale è un processo più lento ed elaborato della scrittura digitale, "richiede la riproduzione accurata della forma di ciascuna lettera" (Kiefer-Velay 2016:77) impegnando attivamente la nostra mente sia sul piano sensoriale – i movimenti della mano sono più estesi ed elaborati, la nostra vista segue quello che fa la mano, lo specifico attrito della superficie del foglio implica un coinvolgimento sensoriale differente dal semplice contatto dei polpastrelli sui tasti della tastiera, le tracce da noi scritte impegnano la sfera affettiva – sia sul piano cognitivo, in quanto sappiamo di essere gli unici a poter prevenire e controllare gli errori. Quando si scrive a mano, nessun correttore automatico affranca la nostra mente dalla fatica di prestare attenzione alla correttezza ortografica e grammaticale della nostra scrittura e rimediare agli errori. Il maggiore carico cognitivo richiesto dalla scrittura manuale favorisce l'acquisizione profonda degli input. Inoltre, si può ipotizzare, sulla base del carico cognitivo che essa richiede, che sia in grado di incrementare la riserva cognitiva preservando la salute del nostro cervello dai deficit cognitivi dell'invecchiamento[1]. In tal senso, essa può essere considerata una pratica da preservare come strategia per l'invecchiamento attivo.
3. *È un processo creativo che coinvolge la sfera affettiva* molto più di quanto faccia la scrittura digitale. Ciò favorisce lo sviluppo del pensiero critico: quando scriviamo con la penna siamo più stimolati a pensare di quanto avvenga quando scriviamo con la tastiera, giacché siamo più liberi di organizzare i nostri pensieri, dislocandoli sul foglio e personalizzandoli in modo da agevolare le associazioni semantiche e mnemoniche. La scrittura manuale, poi, è personale: possiamo dire, infatti, che la calligrafia è una lingua nella lingua. Da questo punto di vista, vale la pena pensare, per esempio, al lavoro di Khatibi (1976) sull'importanza della calligrafia nella cultura araba: la scrittura manuale, considerata un'arte a cui si dedica esercizio, esprime un simbolismo e delle immagini che eccedono i contenuti semantici di quel che si scrive e rinviano alla cultura e alle tradizioni che in essa si inscrivono. Nella scrittura a mano si esprimono un'identità e una differenza che coinvolgono emotivamente tanto lo scrittore che si appropria del foglio esprimendo su di esso la propria personalità – perfino quando i contenuti di quel che scrive non sono autobiografici – quanto il lettore che, leggendo la scrittura altrui, esperisce un'estraneità che impegna

la scrittura manuale migliora l'apprendimento e la capacità critica

1 Per quanto concerne la riserva cognitiva e la sua capacità di compensare i deficit cognitivi nell'invecchiamento, si rinvia a Cardona, Luise 2018:318ss.

la sua mente nel decifrare l'alterità delle tracce e nel ricercare in esse una nuova conoscenza.

4. *Aumenta la competenza metalinguistica*. L'assenza del correttore automatico di cui disponiamo quando digitiamo su una tastiera, ci costringe a prestare attenzione alla correttezza di quanto scriviamo con la penna e ci rende i soli responsabili degli errori che ricorrono sul nostro foglio. Siamo così costretti a riflettere sulla nostra competenza linguistica e, acquisendo consapevolezza dei nostri limiti, siamo incentivati a migliorarla. Il correttore del pc, invece, corregge spesso gli errori a nostra insaputa, privandoci dell'opportunità di riflettere su essi ed esponendoci così al rischio di continuare a ripetere gli stessi errori.
5. *Favorisce l'apprendimento*. Lo psicologo Stanislas Dehaene ha riscontrato, nel corso dei suoi esperimenti, un'intensa attività cerebrale durante la scrittura a mano: si mette in moto un circuito neurale che conduce all'assimilazione graduale del gesto necessario per tracciare uno specifico segno. Si tratta dell'attività della circonvoluzione fusiforme, evocata da Berninger. Nella porzione sinistra della circonvoluzione fusiforme, collocata nell'emisfero temporale inferiore sinistro, Deheane e Cohen (Cohen *et al.* 2002) hanno individuato la "visual word form area", responsabile della rappresentazione visuale delle parole (Deheane 2007). L'attività della circonvoluzione fusiforme attraverso l'esercizio della scrittura manuale stimola la porzione denominata "visual word form area", implementando il riconoscimento delle lettere e l'abilità di lettura, nonché agevolando i percorsi di apprendimento nei differenti ambiti del sapere (Berninger 2012).
6. *Permette di controllare le emozioni*. Gli studi condotti dall'équipe coordinata da Laura Dinehart, oltre ad aver dimostrato una correlazione tra l'apprendimento della scrittura manuale e la buona riuscita scolastica, hanno evidenziato l'associazione della scrittura manuale alla capacità di gestire le emozioni (Dinehart 2014). L'attenzione focalizzata sul foglio permette di gestire le nostre emozioni senza che interferenze innalzino il filtro affettivo: ansia e stati emotivi negativi sono sotto controllo quando scriviamo impugnando una penna e sottomettendo un foglio. La scrittura manuale, inoltre, per via del coinvolgimento sensoriale che implica, ha anche una funzione catartica: attraverso la penna riusciamo a liberare le nostre emozioni – che si tratti di rabbia, amore, tristezza o gioia – su un foglio che diventa nostro, personale. Instauriamo con il foglio un rapporto intimo basato sul tatto – siamo a contatto con esso in ogni tratto della nostra scrittura –, la vista – scriviamo tenendo lo sguardo simultaneamente sul foglio e sulle lettere a cui, tratto dopo tratto, diamo forma – e l'olfatto – la carta può avere un suo specifico odore, che spesso, come una sorta di madeleine proustiana, può giocare un ruolo nella rievocazione di quanto annotiamo.

> incoraggiare i discenti a prendere appunti con carta e penna favorirà l'apprendimento lessicale

3. La scrittura a mano nella didattica delle lingue

Uno dei limiti degli studi delle ricerche sulla scrittura manuale è di non essersi ancora occupati in modo approfondito dell'analisi cognitiva dell'esercizio della scrittura manuale in studenti universitari e adulti. Tuttavia, i dati emersi possono già offrire spunti di riflessione sull'uso della scrittura manuale anche in età differenti da quella scolare e possono essere un ottimo punto di partenza per la prosecuzione della ricerca nella direzione dell'analisi dell'uso della scrittura manuale negli stadi evolutivi più avanzati, nei quali, nell'ottica del *lifelong learning*, si dovrebbe continuare ad apprendere (Cardona, Luise 2018:37ss).
Pam A. Mueller e Daniel M. Oppenheimer (2016) hanno condotto uno studio – cruciale per la didattica rivolta a discenti giovani e adulti – attraverso il quale hanno osservato che, sia nelle condizioni di laboratorio sia in classe, gli studenti imparano meglio prendendo appunti a mano rispetto a quando li digitano su una tastiera. Ciò, secondo Mueller e Oppenheimer, dipende non tanto dai fattori di distrazioni presenti sul pc, quanto piuttosto dal fatto che la scrittura a mano permette allo studente di elaborare i contenuti e riformularli generando un processo di riflessione e manipolazione attraverso il quale si consegue

una migliore comprensione e codifica in memoria. Mueller e Oppenheimer hanno osservato le differenze tra l'uso della scrittura digitale e quella manuale in molteplici contesti quali l'aula d'insegnamento, l'ospedale, la sala riunioni e l'aula giudiziaria, immaginando che l'efficacia di ciascun tipo di scrittura dipenda dalla situazione in cui essa viene utilizzata. Se da un lato prendere appunti digitando su una tastiera è più veloce e consente di trascrivere letteralmente quanto si ascolta, dall'altro, proprio perché scrivere con la penna è un processo più lento, che non permette di trascrivere letteralmente i contenuti, quando si scrive a mano si è costretti a prendere appunti riformulando selettivamente il materiale. Attraverso questa ricostruzione dei contenuti, chi prende nota scrivendo a mano elabora e comprende quanto scrive in modo più profondo e ottiene una migliore padronanza concettuale (Mueller 2000; Mueller, Oppenheimer 2016) e, perciò, come abbiamo avuto modo di rilevare, la scrittura manuale favorisce l'apprendimento e deve mantenere una sua funzione nei contesti di apprendimento. Occorre incoraggiare gli studenti, anche nelle classi di apprendimento di una L2, a prendere appunti scrivendo a mano, giacché certamente, così facendo, elaboreranno a fondo gli input, favorendone la memorizzazione, e miglioreranno la padronanza lessicale.
Quando si è in contesti diversi da quelli d'apprendimento, come per esempio, in una sala riunioni o in un'aula giudiziaria, l'obiettivo delle note scritte è quello di registrare una

© wavebreakmedia/Shutterstock

conversazione o quanto detto dal giudice o dall'avvocato, in modo da riproporlo al momento opportuno: in queste situazioni una trascrizione rapida e il più possibile fedele a quanto detto è auspicabile, per cui è preferibile ricorrere alla scrittura digitale. Mentre, come rilevano Mueller e Oppenheimer, in contesto ospedaliero, prendere appunti al pc o al tablet può compromettere il rapporto medico-paziente ostacolando il comportamento non-verbale, come il contatto con lo sguardo e l'osservazione dei gesti, spesso rilevante per le finalità della conversazione tra medico e paziente.
È vero sì che scrivere digitando su una tastiera è più veloce, ma è stato tuttavia dimostrato che quando si compone un testo si scrive più velocemente usando la penna anziché la tastiera e i contenuti espressi sul foglio risultano più ricchi di quelli espressi sullo schermo (Berninger 2013).
I vantaggi della scrittura manuale sono quindi legati, in termini di accuratezza e velocità, soprattutto a quando si abbozza o si costruisce un testo, e non, per esempio, alle situazioni in cui si scrivono frasi isolate, a meno che il contesto di queste frasi non sia didattico e non vi siano quindi finalità d'apprendimento. Ma in quest'ultima situazione, solitamente, non si ha a che fare con frasi slegate: se si prendono appunti c'è un tema – quello della lezione – che fa da filo logico tenendo insieme le frasi; se si sta scrivendo un testo o un riassunto si ha sicuramente una traccia da seguire e si tratta di una composizione e non di frasi isolate.
Volendo pertanto trarre delle conclusioni dal punto di vista

didattico, possiamo dire che, nel contesto di apprendimento di una L2, incoraggiare i discenti a prendere appunti con carta e penna favorirà l'apprendimento lessicale, rafforzando la memorizzazione dell'input fonologico attraverso l'elaborazione di esso con una traccia visuale – con quella che possiamo considerare un'immagine dai tratti calligrafici caratteristici – offrendo dunque così una doppia codifica dell'input linguistico. Così facendo, è ipotizzabile che entrambi i sottocomponenti della memoria di lavoro – ciclo fonologico e taccuino visuo-spaziale – vengano attivati, e la memorizzazione sarà agevolata. Per quanto concerne poi le tecniche didattiche basate sulla scrittura: quelle per lo sviluppo delle abilità produttive, come la progettazione di un testo o la creazione di testi per destinatari specifici, facendo leva sulla creatività della scrittura manuale, possono guadagnare in ricchezza lessicale e, se vengono esercitate con carta e penna, stimolando la competenza metalinguistica, possono favorire l'apprendimento delle strutture linguistiche morfosintattiche. Mentre le tecniche per lo sviluppo delle abilità integrate, come il prendere appunti scritti da un testo orale o da un testo scritto, per cui sono richieste la selezione, la gerarchizzazione e la riorganizzazione delle informazioni, e il riassunto scritto di un testo orale e scritto, per il quale occorre individuare i nuclei informativi e lavorare per contrazione ed estensione dell'elaborazione della sintesi, possono beneficiare della scrittura manuale nella fase di abbozzo del testo giacché penna e foglio, come abbiamo visto, permettono di organizzare ed elaborare in modo più libero e personale il materiale, dislocandolo sul foglio e scegliendo i percorsi semantici più efficaci per ciascun discente. Inoltre, non deve essere sottovalutato il valore emotivo della scrittura a mano, la quale per alcuni discenti potrebbe favorire il controllo dell'ansia e delle emozioni negative legate all'esprimersi in una lingua straniera. Da questo punto di vista, anche la motivazione potrebbe quindi beneficiare degli effetti positivi dell'uso della scrittura manuale.
Infine, come è emerso, occorre tenere presente che preservare l'uso della scrittura manuale può essere un'ottima strategia per implementare la nostra riserva cognitiva, dato l'impegno maggiore, dal punto di vista cognitivo, che la scrittura a mano richiede. La direzione da seguire in situazione di insegnamento di una LS sembra insomma essere quella di una scelta equilibrata tra scrittura manuale e scrittura digitale in base ai differenti contesti in cui occorre scrivere. In linea generale, possiamo dire che in tutti i contesti di apprendimento la scrittura manuale, per via dei vantaggi cognitivi che abbiamo osservato, ha una valenza didattica a cui risulta difficile rinunciare.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2015), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino. Terza edizione.

– BERNINGER V. (2012), "Strengthening the Mind's Eye: The Case for Continued Handwriting Instruction in the 21st Century", in *Principal. National Association of Elementary School Principals*, May/June, pp. 28-31.

– BERNINGER V. (2013), "Educating Students in the Computer Age to be Multilingual by Hand", Invited commentary on "The Handwriting Debate" NASBE Policy Debate (2012, September), National Association of State Boards of Education (NASBE), March, Arlington, VA, www.naesp.org.

– CARDONA M. (2010), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino.

– CARDONA M., LUISE C.M. (2018), *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione linguistica per la terza età*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.

– COHEN L., LEHÉRICY S., CHOCHON F., LEMER C., RIVAUD S., DEHAENE S. (2002), "Language-specific Tuning of Visual Cortex? Functional Properties of the Visual Word Form Area", in *Brain* 125 (pt. 5), pp. 1054-1069.

– DANESI M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.

– DEHAENE S. (2007), *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris; trad. it. *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano, 2009.

– DIADORI P. (2011), "Tecniche per l'insegnamento della L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 68-85.

– DINEHART L. H. (2014), "Handwriting in Early Childhood Education: Current Research and Future Implications", in *Journal of Early Childhood Literacy* 15(1), pp. 97-118.

– KHATIBI A. (1976), *L'art calligraphique arabe*, Chêne, Parigi; trad. it. *L'arte calligrafica dell'Islam*, Vallardi, Milano, 1995.

– KIEFER M., VELAY J.L. (2016), "Writing in the Digital Age. Editorial", in *Trends in Neuroscience and Education* 5, pp. 77-81.

– LONGCAMP M., VELAY J., BERNINGER V.W. AND RICHARDS T. (2016), "Neuroanatomy of Handwriting and Related Reading and Writing Skills in Adults and Children with and without Learning Disabilities: French American Connections", in *Pratiques*, pp. 171-176, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5297261/.

– MAGGINI M. (2011), "Tecnologie didattiche per la L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 127-167.

– MANGEN A. (2016), "What Hands May Tell Us about Reading and Writing", *Educational Theory* 66 (4), pp. 457-477

– MUELLER P.A. (2000), "The Pen is Mighter than the Keyboard: Longhand and Laptop Note-taking", in *PsycEXTRA*, Dataset.

– MUELLER P.A., OPPENHEIMER D.M. (2016), "Technology and Note-taking in the Classroom, Boardroom, Hospital Room and Courtroom", in *Trends in Neuroscience and Education* 3, pp. 139-145.

Suzuki e la glottodidattica: un confronto interdisciplinare*

Silvia Quasimodo

Abstract

I progressi avvenuti in ambito neurolinguistico hanno provato le analogie che legano il linguaggio musicale a quello verbale e i processi che ne governano l'acquisizione, conferendo autorevolezza a quanto già empiricamente teorizzato da Shinichi Suzuki negli anni Trenta del Novecento. L'articolo esamina le analogie fra apprendimento musicale e linguistico, alla luce di recenti studi che localizzano nell'area di Broca, oltre alla funzione di elaborazione linguistica, anche quella della sintassi musicale.

Progress in neurolinguistic research has proved the similarities between musical and verbal language and their acquisition processes, confirming what Shinichi Suzuki had empirically theorized in the 1930s. This paper investigates language and music learning and their analogy, in view of recent studies proving that Broca's area is involved in the processing of both language and musical syntax.

1. Musica e lingua: un'ipotesi di parentela

Non di rado, nelle classi di lingua, ci si avvale di input musicali per molteplici motivi: favorire l'acquisizione linguistica stimolando la motivazione che scaturisce dal piacere dell'ascolto, presentare un aspetto socioculturale significativo legato a un determinato brano, proporre un'alternativa gradevole e decondizionante rispetto alle lezioni canoniche. La relazione che lega il linguaggio musicale e quello linguistico, dunque, è già stata evidenziata (Cardona, 2009) e fruttuosamente adoperata innumerevoli volte in ambito glottodidattico. Ma se una correlazione tanto stringente celasse un rapporto di interdipendenza che va ben oltre il livello empirico, fondandosi su basi neuroanatomiche?

2. Affinità e differenze fra i due linguaggi

Il linguaggio musicale e quello linguistico presentano, indubbiamente, numerosi punti di contatto: sono ambedue sistemi di comunicazione ed espressione universali tra gli uomini basati sul canale uditivo-vocale e possono essere acquisiti in modo naturale, purché vi siano, sin dalla più tenera età, input adeguati sia in termini quantitativi sia qualitativi. Inoltre, sia la musica sia la lingua possono produrre un numero potenzialmente illimitato di frasi, normate dalle rispettive grammatiche: queste sono costituite da una trattazione sistematica delle componenti del linguaggio (fonologia), delle regole per combinare tali componenti (sintassi) e dell'attribuzione di un significato – più o meno definito – ai prodotti dei due sistemi comunicativi (semantica). Proprio quest'ultima ci consente di evidenziare l'atipicità del linguaggio musicale, il quale ha certamente un senso, ma non un significato: non è quindi possibile definire la relazione significante-significato come per il linguaggio verbale, poiché la musica crea un rapporto simbolizzante-simbolizzato tra la forma fenomenica e le rappresentazioni interiori che suscita. Come afferma Scaglioso (2008:125), la musica "rivela all'ascoltatore qualcosa che non è riducibile all'aspetto fenomenico della forma ed è elaborato dall'ascoltatore nel momento dell'ascolto": proprio all'ascoltatore, dunque, viene affidato il compito di esplicitare il senso della musica, concettualizzando le espressività immanenti alla forma, sebbene la trasposizione in parole depauperizzi il senso musicale, inevitabilmente cristallizzato dalla precisione letteraria del linguaggio. In questo caso, quindi, l'inesprimibile non

corrisponde all'insensatezza e, pertanto, connotare la musica con il termine di atipicità o evidenziarne la mancanza di possibilità autoesplicative può risultare tendenzioso: si tratta, piuttosto, di caratteristiche non svalutanti, proprie peraltro non solo del linguaggio musicale, ma anche dei linguaggi corporeo e visivo[1].

3. Il metodo Suzuki in chiave glottodidattica

Le numerose analogie che legano musica e lingua erano già state notate da Shinichi Suzuki, il cui metodo per impartire l'insegnamento del violino ai bambini viene anche chiamato, non certo casualmente, "metodo della Lingua Madre". Il violinista giapponese soggiornò in Europa negli anni Trenta del Novecento e venne influenzato dalle teorie pedagogiche elaborate in quel periodo da Maria Montessori e Jean Piaget: a partire da queste, elaborò il processo di apprendimento musicale che porta il suo nome ed è basato sul processo imitativo. Infatti, come un bambino impara a parlare imitando i genitori, così è possibile che impari a suonare uno strumento imitando e ripetendo un frammento musicale, di volta in volta diverso, propostogli quotidianamente dal docente di musica e dai genitori. In questo modo, la musica entra a far parte in modo naturale nella vita del bambino, che è in grado di assimilarla non solo in quanto obiettivo di apprendimento, ma anche – ampliando l'orizzonte dell'istruzione sino ad arrivare alle mete educative e formative in grado di plasmare la qualità di vita di un individuo – in quanto forma d'arte. La musica diventa così mezzo per entrare in contatto con i coetanei, che permette altresì di sviluppare la sensibilità alla bellezza non solo musicale e di migliorare la qualità della vita del bambino, il quale, grazie alla precoce educazione musicale, potrà divenire un individuo e un cittadino esemplare, mosso dalle migliori intenzioni nella musica così come nella vita. Rispetto a un metodo d'insegnamento musicale tradizionale, il metodo Suzuki differisce per molti aspetti (v. TAB. 1)[2]:

TABELLA 1

Metodo tradizionale	Metodo Suzuki
Vengono privilegiati i bambini nei quali si riscontra un particolare talento musicale.	Viene accresciuto il potenziale musicale di ogni bambino, minore o maggiore che sia.
L'inizio dello studio di uno strumento avviene intorno ai nove o dieci anni.	Il primo approccio alla musica è possibile già all'età di tre anni.
La famiglia non partecipa né alle lezioni né allo studio individuale del bambino.	La famiglia è il pilastro attorno a cui ruota il metodo.
La tecnica e la "grammatica" musicale (teoria e solfeggio, lettura dello spartito) hanno un ruolo preponderante.	La tecnica viene posticipata, poiché la priorità è l'ascolto e l'imitazione; inoltre, la tecnica sarebbe prematura per un bambino di tre anni.
Gli strumenti sono di dimensioni normali.	Vengono forniti al bambino degli strumenti proporzionati al suo corpo minuto.
L'esecuzione è scandita da tre fasi: lettura dello spartito, esecuzione, eventuale ascolto del docente (o ascolto della propria esecuzione).	L'esecuzione cede il passo all'ascolto, fondamentale nel metodo Suzuki; la lettura viene posticipata in un secondo momento, successivo all'esecuzione della melodia, basata sul processo imitativo alla base del metodo.
Lo studente basa la sua esecuzione interamente sullo spartito.	Lo spartito viene introdotto in una fase successiva; prioritario è l'ascolto della melodia, che viene riprodotta induttivamente dal bambino senza l'ausilio dello spartito.
L'istruzione musicale è l'unico obiettivo e vi è una spinta alla ricerca di risultati eccellenti.	L'obiettivo del metodo Suzuki è fornire un'educazione globale che parta dallo studio musicale, focalizzandosi non sul raggiungimento di risultati ma sul modo per ottenerli.

1 Proprio per questi tratti, i linguaggi corporeo, visivo e musicale sono stati definiti analogici, in contrapposizione a quelli digitali (i linguaggi comuni, formalizzati nella loro forma scritta), con l'ampio superamento della distinzione fra linguaggi non verbali e verbali, che attribuiva un ruolo preminente a quest'ultimi (Scaglioso 2008:77).

2 Istituto Suzuki Italiano, https://www.metodosuzuki.it/metodo.aspx; si veda anche Suzuki 1993.

Ancora più sorprendenti, tuttavia, sono le implicazioni didattiche che emergono dai principi cardine del metodo: infatti, nonostante la teorizzazione risalga al secolo scorso, è possibile riscontrare molteplici richiami alle teorie glottodidattiche che hanno portato al consolidamento dell'approccio umanistico-affettivo, basato su presupposti neuro- e psicolinguistici di gran lunga posteriori all'opera del Maestro giapponese. Scaglioso analizza analiticamente il sistema proposto da Suzuki: dopo averne introdotto i principi cardine, li paragona in chiave interdisciplinare alle teorie glottodidattiche e neurolinguistiche attualmente egemoni nel panorama educativo linguistico (si vedano i paragrafi a seguire). Inoltre, Scaglioso richiama numerosi precetti educativi e psicolinguistici – i neuroni specchio, lo studio del bilinguismo, *transfer* e metacognizione, solo per citarne alcuni – rendendoli paragonabili ai criteri con cui Suzuki ha costruito il suo metodo. Grazie alla struttura sinottica con cui Scaglioso ha costruito i capitoli del suo testo, è stato possibile delineare con grande chiarezza le correlazioni con le teorie neurolinguistiche e glottodidattiche che presuppongono concezioni simili.

3.1. Apprendimento musicale e LAD

È possibile apprendere il linguaggio musicale esattamente come la lingua materna: questo è il principio base ed è valido per tutti, senza limiti di talento innato o meno: come per l'attitudine alle lingue, l'inclinazione naturale si limita a influire sulla velocità e la facilità dell'apprendimento. L'influenza dei fattori genetici viene, dunque, ridimensionata, alla luce dell'importanza dell'educazione e dell'influenza dell'ambiente e della cultura di riferimento (Scaglioso 2008). Tale concetto è indiscutibilmente affine alla teoria chomskiana sul *Language Acquisition Device*, il meccanismo innato di apprendimento linguistico che scatta nel bambino con l'esposizione al linguaggio.

3.2. La dimensione ludica dell'apprendimento

Il metodo Suzuki è rivolto e specificatamente pensato per un particolare target di studenti: i bambini. A più riprese

IMPARIAMO CON I VIDEO

LOESCHER EDITORE TV

webTV.loescher.it

Video in streaming **di tutte le discipline** con **sottotitoli** e **schede attività**: interviste, estratti da film, videolezioni e documentari in lingua.

- Per la **flipped classroom**.
- Per la **didattica tradizionale**: spunti e approfondimenti **in classe**, ripasso individuale **a casa**.
- Per la **didattica CLIL** in inglese, francese, tedesco e spagnolo.

Abbonamenti

Scopri sul sito i video e gli audio di tutte le discipline che sono fruibili **gratuitamente**, e le tipologie di **abbonamento** (a pagamento e omaggio per i docenti) per accedere ai contenuti che vuoi tu!

viene sottolineata la necessità di intraprendere il percorso di studio di uno strumento musicale il prima possibile: in particolar modo, l'avvicinamento alla musica viene caldeggiato già a partire dall'età di tre anni, per poter beneficiare delle favorevoli condizioni neurologiche che si manifestano a tale età[3]. La metodologia didattica più adatta per studenti così piccoli è certamente quella ludica: questa non consiste nel riempire la didattica di *games* da inserire nel corso della lezione come momento di piacevole alleggerimento, ma nell'avere un atteggiamento da *play*. Questa concezione richiama apertamente la tendenza impostasi nella glottodidattica umanistico-affettiva, che si serve della dimensione ludica anche per rivolgersi a studenti in età adulta, a causa di numerosi vantaggi quali l'incremento della motivazione all'apprendimento basata sul piacere, la presenza del fattore sfida nello svolgimento di un compito, l'abbassamento del filtro affettivo e una predisposizione più efficace all'apprendimento tramite cui si realizza la *rule of forgetting*. Secondo Krashen (1982), infatti, la reale acquisizione di una lingua avviene quando lo studente si dimentica che la sta acquisendo e si concentra sui contenuti che realizza veicolarmente con la lingua straniera.

3.3. Acquisizione musicale e SLAT

L'apprendimento musicale beneficia dell'adozione di una prospettiva che privilegi la sua dimensione linguistica, favorendo l'acquisizione all'apprendimento: è qui lampante il richiamo alle dicotomie *competence-performance* di Chomsky (1965) e *acquisition-learning* di Krashen (1983). Quest'ultima è la prima delle cinque ipotesi della *Second Language Acquisition Theory*. Infatti, se Chomsky distinse fra l'insieme di norme che regolano la conoscenza astratta di un determinato linguaggio verbale (*competence*) e l'uso pragmatico di tale conoscenza (*performance*), similmente Krashen esplicitò la differenza tra lo studio sistematico, conscio e formale di regole linguistiche (apprendimento o *learning*) e l'acquisizione linguistica, caratterizzata dall'essere significativa, spontanea, inconscia e permanente. Anche il linguaggio musicale, come quello verbale, è costituito da regole sistematiche grazie alle quali è possibile comporre (e naturalmente eseguire) i brani musicali. Mentre nello studio tradizionale di uno strumento l'insegnamento di tali regole, considerate essenziali, viene impartito a priori ed esplicitamente agli studenti, nel metodo Suzuki si privilegia l'esecuzione imitativa della musica rispetto all'insegnamento delle regole "grammaticali" del linguaggio musicale. È possibile, quindi, istituire un paragone: da una parte, tra la *competence* chomskiana, il processo di apprendimento-*learning* di Krashen e lo studio formale della musica; dall'altra, tra la *performance*, l'acquisizione linguistica e l'esecuzione imitativa e induttiva della musica.

> è possibile apprendere il linguaggio musicale esattamente come la lingua materna

3.4. L'orchestra e il *Cooperative Learning*

Sono importanti le tecniche che privilegiano l'interazione fra gli alunni, in evidente corrispondenza con il *cooperative learning*, che promuove l'aiuto reciproco, l'interdipendenza positiva fra i discenti e l'autoapprendimento (Comoglio 1998). In particolar modo, l'orchestra si delinea come un luogo privilegiato di interazione tra pari con interscambi socio-cognitivi, dove emergono anche altre dinamiche importanti, quali la riduzione dei rapporti gerarchici, la possibilità di partecipare attivamente alle attività (che non implica necessariamente la sofferenza dell'aspetto tecnico), la riduzione di processi emarginativi, l'arginamento dell'improduttività e lo sviluppo dell'interdipendenza di ruoli, risorse e compiti.

3 La recettività neurosensoriale a 3-4 anni è al massimo delle sue potenzialità: pertanto, bisogna sfruttare l'irripetibile condizione di plasticità cerebrale per creare connessioni sinaptiche legate all'input che si vuole trasmettere (nel nostro caso musicale e/o linguistico), poiché se l'input verrà reiterato, le connessioni si stabilizzeranno, altrimenti decadranno. Inoltre, il processo di lateralizzazione cerebrale dura fino ai sei anni: prima, L1 e L2 vengono rappresentate nelle stesse aree cerebrali, a riprova del fatto che la seconda lingua (o il linguaggio musicale) può essere appresa come la prima.

© skynesher/iStockphoto LP.

3.5. Il ruolo dei genitori, lo *scaffolding* e LASS

Il metodo Suzuki attribuisce ai genitori degli alunni un ruolo di primaria importanza: essi non solo presenziano e partecipano alle lezioni, ma si incaricano di riproporre quotidianamente gli input musicali ai figli, assumendo la funzione dell'insegnante nell'ambiente domestico.
In questo modo il processo di apprendimento viene semplificato, poiché i genitori sostengono l'attività di *problem-solving* dei figli, graduandone le difficoltà e situandola all'interno di quella che Vygotskij (1966) definisce la "zona di sviluppo prossimale", cioè la distanza che intercorre fra l'effettivo livello di sviluppo del bambino e il livello più elevato del suo sviluppo potenziale. Quest'ultimo può essere raggiunto solo tramite il sostegno degli adulti o di compagni più competenti: il processo di *scaffolding* qui richiamato può essere paragonato, a ragion veduta, con quello che Bruner (1975; 1983) ha identificato come il *Language Acquisition Support System*.

3.6. Il ruolo del docente secondo Suzuki e il facilitatore linguistico

Secondo il violinista giapponese, l'insegnante di musica non deve porsi con i suoi piccoli studenti in qualità di giudice autorevole del sapere, bensì deve essere una guida, il cui compito non si limita all'insegnamento delle competenze specifiche strumentali, ma comprende anche la gestione dell'ambiente e della comunicazione con i bambini. Tale concezione appare fortemente in linea con il ruolo del docente di lingue straniere, che Balboni (2014) delinea come un regista e facilitatore dell'apprendimento linguistico.

3.7. L'insegnamento delle grammatiche

Considerata l'età degli apprendenti, l'insegnamento teorizzato da Suzuki prevede un drastico ridimensionamento del ruolo della grammatica musicale, che non viene per questo eliminata o screditata, ma semplicemente integrata in un approccio volto a favorire lo sviluppo del linguaggio musicale come lingua materna. I bambini, infatti, non traggono beneficio dalla lettura immediata della notazione musicale, come non lo trarrebbero dall'esplicazione delle regole grammaticale in fase di lallazione. I precetti

relativi al solfeggio e alla notazione musicale vengono sostituiti, nella fase iniziale, da esercizi melodici reiterati, mentre le nozioni metamusicali vengono riservate a una fase successiva, cioè quando i bambini sono in grado di riflettere compiutamente sui concetti propostigli. Tale approccio appare in evidente correlazione con quanto si è ormai consolidato in ambito glottodidattico relativamente all'insegnamento delle regole grammaticali: a oggi, all'insegnamento esplicito della grammatica si privilegia quello implicito, sapientemente instillato tramite i processi induttivi tipici di un approccio integrato ed eclettico che favorisce la riflessione (meta) linguistica.

4. Dall'ipotesi alla tesi: una conferma scientifica

Nonostante le potenzialità insite nel rapporto fra i due linguaggi (non solo da un punto di vista glottodidattico, che qui ci interessa, ma anche, in direzione opposta, da quello musicale), gli esiti della ricerca bibliografica volta a esplorarne gli sviluppi sono stati piuttosto brevi inizialmente deludenti. Il risultato che più apertamente prova quanto è stato sinora sostenuto è un saggio del 2001 di Maess, Koelsch, Gunter e Friederici (2001:543), i quali, come affermano fin dal titolo, *Musical Syntax Is Processed in Broca's Area*, hanno definitivamente chiarito che:

> Rockell e Ocampo hanno identificato sei abilità musicali che possono essere trasferite in ambito glottodidattico

> The present results indicate that Broca's area and its right hemisphere homologue might also be involved in the processing of musical syntax, suggesting that these brain areas process considerably less domain-specific syntactic information than previously believed. [...] Second, it reveals from a functional-neuroanatomical view a strong relationship between the processing of language and music. This relationship might at least partly account for influences of musical training on verbal abilities.

La più evidente implicazione glottodidattica è la legittimazione delle attività linguistiche basate su un uso diretto di input musicali e/o costruite tramite tecniche tratte dal dominio musicale. Inoltre, in quest'ottica, i musicisti si delineano come apprendenti "privilegiati" di lingue seconde: in primo luogo, in quanto già abituati a processare gli input musicali, considerabili alla stregua di quelli linguistici, ma anche per la capacità di padroneggiare le tecniche per (ri)elaborare gli input non solo da un punto di vista ricettivo ma anche produttivo, ai fini della performance. In questo contesto, i cantanti d'opera rappresentano una nicchia ancor meglio predisposta ai fini dell'apprendimento linguistico, poiché, *a latere* delle competenze musicali generali, si servono proprio del linguaggio verbale per le loro esibizioni.

5. Le abilità musicali nella pratica glottodidattica

Nell'innovativo saggio *Musicians in the Language Classroom: The Transference of Musical Skills to Teach Speech Mode of Communication*, Rockell e Ocampo (2014) hanno analizzato il trasferimento delle abilità musicali nell'ambito glottodidattico inglese (TEFL), focalizzandosi sulla capacità di *transfer* da parte di docenti che abbiano ricevuto un'adeguata formazione musicale e che

Spettacolare!
Vivere la musica

NOVITÀ

Il corso di musica facile, inclusivo, divertente e interattivo:
- lezioni costruite su 3 livelli di difficoltà;
- spartiti con rigo semplificato in polifonia;
- 3 musical per la classe;
- basi musicali (più di 450), ascolti (più di 200), software, video, audioletture;
- SuonaTu, l'applicazione che «anima» gli spartiti per imparare, suonare in karaoke con la base, registrarsi, riascoltarsi.

G.D'ANNA
MESSINA·FIRENZE

adottino tecniche provenienti dal dominio musicale nella didassi rivolta ad alunni non musicisti. In questo modo, hanno identificato sei abilità musicali che possono essere trasferite in ambito glottodidattico con l'intento di facilitare l'insegnamento linguistico: il senso del ritmo, la sensibilità al tono e all'intonazione, l'espressività nei discorsi e/o nei gesti, la facilità di interazione sviluppata in ambienti musicali di natura cooperativa (quali l'orchestra, il coro o ensemble di musica da camera) e la predisposizione all'analisi grammaticale (prima musicale e poi linguistica).
I due studiosi si sono in particolar modo concentrati sulla correlazione tra accento (linguistico) e ritmo da una parte e tra intonazione (del linguaggio) e melodia dall'altra, giungendo a ideare un metodo sperimentale d'insegnamento delle competenze orali chiamato *Rhytmic/Melodic Recalibration* (RMR). Tale modello è costituito da tre fasi:

1. l'individuazione di un *pattern* ritmico in una determinata frase, di cui vengono evidenziati gli accenti;
2. la creazione di un esercizio di natura esclusivamente ritmica, che viene trasporto su un pentagramma privo di chiave. In questa fase gli studenti riproducono la sequenza ritmica, mentre l'insegnante coadiuva l'interiorizzazione del ritmo servendosi di alcune delle tecniche quali aprire e chiudere la mano o schioccare le dita in corrispondenza della sillaba accentata, pronunciare solo la sillaba accentata, ecc.;
3. solo a questo punto, l'aggiunta delle variazioni di tono che, una volta individuate, vengono riprodotte con la notazione musicale. Gli studenti, una volta cantata la melodia della frase sino ad averla fatta propria, possono tornare alla versione parlata della frase in esame.

I ricercatori concludono il loro studio affermando che "At the present time [...] a music graduate can only be considered a potentially effective language instructor" (Rockell, Ocampo 2014:46). Questa frase, opportunamente capovolta, conferma quanto teoricamente affermato al punto 4 – i musicisti si delineano come apprendenti "privilegiati" di lingue seconde – e che può ora essere riformulato così: un musicista può essere considerato un apprendente di lingua potenzialmente efficiente.

6. Conclusioni

Questo lavoro, lungi dall'essere esaustivo, ha cercato di dare qualche spunto di riflessione in merito all'importanza delle strategie metacognitive e del concetto di *transfer* quando, nell'aula di lingue, la musica si interseca alla glottodidattica. Questo campo d'indagini è stato sinora approfondito in maniera inversamente proporzionale non solo rispetto all'interesse che lo denota, ma anche ai benefici che studenti e docenti di LS/L2 possono trarre nel processo di apprendimento-insegnamento. Si auspicano, pertanto, ulteriori approfondimenti in molteplici direzioni: cercare di rinvigorire il legame fra apprendimento musicale e linguistico basandosi sulle competenze metacognitive in un'ottica educativa multidisciplinare; rinsaldare le tecniche didattiche che valorizzano le conoscenze non linguistiche degli attori coinvolti nel processo di apprendimento linguistico, sia i docenti sia gli studenti di lingua già musicalmente formati; infine, ideare percorsi didattici che si servano delle abilità musicali e che siano rivolti anche a insegnanti e studenti che non padroneggino la grammatica musicale.

Bibliografia

– CARDONA M. (2009), "Musica e apprendimento linguistico", *SELM* 6-7, pp. 6-9.
– COMOGLIO M. (1998), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning.*, Las, Roma.
– BALBONI P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Torino.
– BRUNER J. (1975), "The Ontogenesis of Speech Acts", *Journal of Child Language* 2, pp. 1-19.
– BRUNER J. (1983), *Child's Talk. Learning to Use Language*, Norton, New York.
– CHOMSKY N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, MA.
– KRASHEN S.D. (1983), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
– MAESS B., KOELSCH S., GUNTER T.C., FRIEDERICI A.D. (2001), "Musical Syntax Is Processed in Broca's Area: An MEG Study", *Nature Neuroscience* 4, pp. 540-545.
– ROCKELL K., OCAMPO M. (2014), "Musicians in the Language Classroom: The Transference of Musical Skills to Teach 'Speech Mode of Communication'", *Elted* 16 (Spring), pp. 34-49.
– SCAGLIOSO C.M. (2008), *Suonare come parlare: linguaggi e neuroscienze, implicazioni pedagogiche*, Armando Editore, Roma.
– SUZUKI S. (1993), *Crescere con la musica*, Carisch, Milano. – VYGOTSKIJ L.S. (1966), *Pensiero e linguaggio*, a cura di Massucco Costa A., Giunti, Firenze.

ANILS, una Rete per l'italiano L2: uno studio di caso

Annalisa Brichese, Maria Grazia Menegaldo
Università Ca' Foscari, Venezia, Delegate nazionali ANILS per l'italiano L2[1]

Abstract
Nel quadro del rinnovamento dell'ANILS nasce la Rete dei docenti dell'italiano L2. Il contributo mette in evidenza gli obiettivi che stanno alla base di questa Rete e presenta i risultati del questionario di ricognizioni dei bisogni diffuso tra aderenti e simpatizzanti. Tali risultati hanno offerto spunti di riflessione per le proposte di apertura di un forum di discussione in Moodle e la costituzione di gruppi di ricerca-azione territoriali.

The Italian Second Language Teaching Network was born as part of the renewal of ANILS. This paper highlights the aims that are at the base of this Network, and presents the results of a survey questionnaire on widespread needs administered to adherents and sympathizers. These results offered a starting point for the opening proposals of a discussion forum in Moodle, and the establishment of territorial action research groups.

1. ANILS e le sue Reti

ANILS negli ultimi due anni si è rinnovata, aprendosi a nuove forme di associazione, comunicazione, intervento. Tra le offerte dell'associazione troviamo:

a. un servizio di informazione e creazione di una biblioteca personale in pdf con saggi gratuiti, libri e riviste online (Rete educazione linguistica);
b. l'abbonamento alla rivista *SeLM*;
c. sezioni locali e Reti specifiche di lingue straniere, seconde e tematiche (ad esempio la didattica inclusiva, la comunicazione interculturale, l'uso delle tecnologie nella didattica, ecc.);
d. la possibilità di creare gruppi tematici di studio regionali o nazionali su temi specifici e di organizzare/partecipare a formazione locale su temi d'interesse dei soci;
e. la possibilità di partecipare a convegni e seminari;
f. la possibilità di scambiare informazioni in tempo reale sia all'interno della propria sezione locale sia con l'ANILS nazionale, anche attraverso Facebook o la mail ANILS.

1.1. Lo scopo della Rete dell'italiano L2

La Rete ANILS dell'italiano L2 nasce a gennaio 2019 con un duplice scopo.

1. Offrire un servizio mirato sul tema dell'italiano come lingua seconda che interessa, a vario titolo, tutti i partecipanti che hanno deciso di aderirvi. Per questo motivo è stata creata nel sito www.anils.it la sezione "Italiano L2", articolata in quattro sotto-sezioni:

- *Convegni seminari e formazione sull'Italiano L2,* che contiene

1 Pur essendo stato il saggio concepito congiuntamente dalle due autrici, sono da ascrivere ad Annalisa Brichese i paragrafi 1, 2 e 4.2 e a Maria Grazia Menegaldo i paragrafi 3 e 4.1.

informazioni su convegni, seminari, formazioni in presenza e online su temi che riguardano la didattica dell'italiano come lingua seconda;

- *Saggi e articoli sull'italiano L2*, in cui trovare materiali scaricabili messi a disposizione gratuitamente dagli autori;
- *Normativa sull'italiano L2*, che contiene DPR, Circolari ministeriali, note integrative e le buone pratiche che il MIUR ha emanato e reso applicative dal 1999 a oggi sul tema dell'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana;
- *Buone pratiche e materiali sull'italiano L2*, in cui sono presenti un modello scaricabile e compilabile per proporre e condividere con la Rete unità didattiche realizzate dai soci (Menegaldo 2015) e link a materiali didattizzati e video che ogni socio può consultare, scaricare e utilizzare nelle proprie classi, anche adattandoli o semplicemente prendendovi spunto.

2. Creare un contatto diretto tra soci e associazione, attraverso mail periodiche di aggiornamento su argomenti d'interesse comune e indagini specifiche, come il questionario sull'analisi dei bisogni dei soci i cui risultati sono oggetto di questo saggio.

1.2. A chi si rivolge la Rete

La Rete dell'italiano L2, così come le altre reti di ANILS, è composta principalmente dai soci, ma può includere anche simpatizzanti e non-soci.
La Rete vive dello scambio tra coloro che si interessano d'italiano L2 attraverso, ad esempio, la segnalazione di eventi, formazioni, seminari; la condivisione di UDA; la proposta di contributi editoriali in forma gratuita; la creazione di gruppi di lavoro locali che si interfacciano con la Rete nazionale.

L'italiano L2 nella scuola interessa trasversalmente tutti i docenti, poiché gli alunni di madrelingua non italiana sono inseriti per età anagrafica in tutti gli ordini scolastici del primo e secondo ciclo d'istruzione come previsto da normativa vigente (Brichese 2015). In particolare, i docenti di educazione linguistica sono chiamati in prima persona a gestire le problematiche linguistiche e (inter)culturali di questa tipologia di studenti in quanto, da un lato, più formati dal punto di vista metodologico (soprattutto i docenti della classe A023), dall'altro unici attori che si occupano, a vario titolo, dell'organizzazione e della conduzione di laboratori di lingua per comunicare e per studiare[2] o di ricoprire ruoli specifici per l'accoglienza e la gestione di questi alunni nella scuola e nelle classi, ad esempio redigendo il Piano personale degli alunni di madrelingua non italiana o contattando le famiglie.
L'insegnamento dell'italiano L2, inoltre, non riguarda solo i docenti che lavorano con studenti in obbligo scolastico ma anche docenti dei CPIA, che si occupano degli ultra-sedicenni in obbligo formativo e di giovani-adulti e adulti inseriti, in particolare, in corsi di livello dal PreA1 al B2, in corsi di alfabetizzazione e in corsi di preparazione all'esame conclusivo del primo ciclo d'istruzione (sul concetto di classe ad abilità differenziate si veda Caon 2016). Nella scuola sono presenti, dunque, sia figure

2 I PON, ovvero i Programmi operativi nazionali del Ministero dell'istruzione, ad esempio, permettono alle scuole, attraverso la presentazione di un progetto, di accedere a fondi per la realizzazione di corsi di L2 all'interno dei singoli istituti.

specializzate nell'insegnamento dell'italiano L2, come i docenti dei corsi di lingua dei CPIA, sia docenti disciplinaristi che non sempre hanno competenze e formazione glottodidattica specifica ma che si trovano ad affrontare la gestione contemporanea di diverse tipologie di studenti (Melero, Caon, Brichese 2019). Un terzo settore d'intervento comprende i docenti impiegati nelle Università e nei Centri linguistici d'ateneo che propongono corsi di italiano come lingua seconda a studenti, universitari e non, che necessitano di una certificazione di livello linguistico che va dall'A1 al C2 del QCER. Esiste poi un quarto ambito in cui troviamo impiegate figure, spesso specializzate nella didattica dell'italiano L2, che comprende tutto il terzo settore: le scuole private di lingua, le cooperative sociali che gestiscono corsi di italiano L2 negli SPRAR (Consiglio d'Europa 2017), le associazioni territoriali o di volontariato che offrono corsi gratuiti e gli enti territoriali che organizzano progetti specifici finanziati, ad esempio, dai fondi FAMI. Questo panorama fortemente frammentario e diversificato porta alla necessità di proporre diversi livelli di azione rivolti ai docenti e facilitatori che si occupano di italiano L2.

2. Metodologia della ricerca

Ad aprile 2019 ANILSL2 ha inoltrato a tutti i soci e simpatizzanti della Rete una comunicazione con l'obiettivo di far crescere professionalmente e consolidare la comunità di professionisti. Per indagarne i bisogni formativi e raccogliere nuove idee è stata perciò proposta la compilazione di un questionario in Google Drive i cui dati verranno descritti nel paragrafo successivo. Per realizzare tale indagine è stata impiegata una ricerca descrittiva di tipo qualitativo ed esplorativo. Secondo Neuman (2000), infatti, la ricerca descrittiva è necessaria per raccogliere dati e mappare uno specifico contesto di riferimento. Nel caso del questionario oggetto dell'indagine si è voluta fornire una fotografia dei bisogni formativi degli aderenti alla rete dell'italiano L2 poi aperta, attraverso la diffusione sulla pagina Facebook di ANILS, anche a simpatizzanti e non-soci. La scelta è stata somministrare un questionario prevalentemente a risposta chiusa per poter raggiungere quanti più docenti possibile e per tabulare i risultati ottenuti all'interno di un file Excel.

2.1. I partecipanti

I partecipanti coinvolti nello studio sono stati 83, tutti docenti che si occupano o si interessano d'insegnamento dell'italiano come lingua seconda in Italia o all'estero.
Dall'elenco dei soci di ANILS che si occupano di italiano L2 e dall'elenco dai referenti L2 delle sezioni locali di ANILS è stata realizzata una prima mailing list a cui è stata inviata la richiesta di compilare il questionario con preghiera di diffusione anche ad altri potenziali futuri soci ANILS e aderenti alla Rete L2. Dopo questa raccolta di risposte, il questionario è stato diffuso anche attraverso la pagina Facebook di ANILS.

2.2. La raccolta delle informazioni

Il questionario è stato aperto il 20 aprile e chiuso il 20 maggio 2019. I questionari non erano anonimi e vi era richiesta specifica di indicare luogo, città e provincia in risposta alla necessità di arricchire la comunità della Rete L2 con nuovi contatti e verificare la

Paolo E. Balboni

DIDATTICA DELL'ITALIANO COME LINGUA SECONDA E STRANIERA

Bonacci

www.bonaccieditore.it

distribuzione degli aderenti a livello nazionale. Per ognuna delle domande, e coerentemente con gli obiettivi della ricerca, sono stati strutturati specifici *item* all'interno del questionario così come presentati nel paragrafo che segue.

3. Analisi dei dati

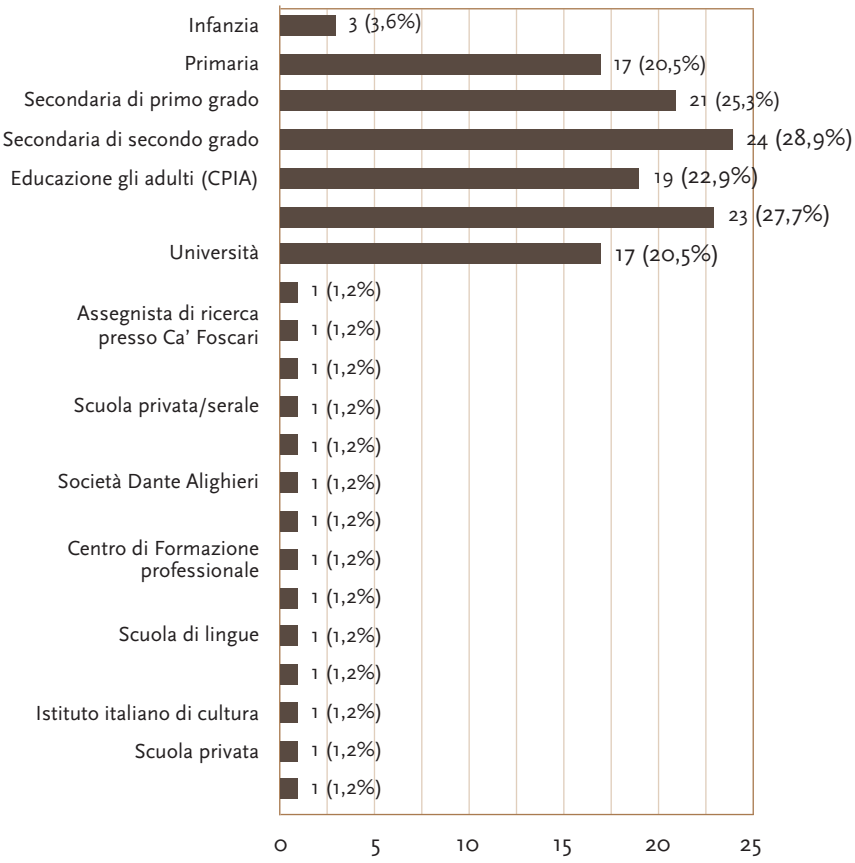
Dopo aver raccolto una prima sezione di dati anagrafici, le aree successive del questionario si sono focalizzate sulla formazione pregressa dei soci, sui loro bisogni formativi, sulla disponibilità a intraprendere una formazione teorico-pratica condivisa e collaborativa centrata sugli argomenti da loro stessi indicati come prioritari, sulle modalità attraverso le quali sono venuti a conoscenza dell'esistenza della Rete Italiano L2 e sulle aspettative che ripongono nei confronti della Rete.

3.1. Dati geografici, ambiti di insegnamento e ruoli eventualmente ricoperti nell'ambiente di intervento

Gli intervistati sono dislocati su quasi tutto il territorio nazionale. Nello specifico, le aree a maggiore presenza sono quelle del Nord (57,83% del campione, di cui il 37,4% nel Nord-Est e il 20,48% nel Nord-Ovest), seguite da quelle del Centro (25,30%), del Sud (8,43%) e delle isole (6,02%). Si registrano presenze anche in stati esteri[3].
Il grafico 1 mostra la composizione del campione. Per la maggior parte si tratta di docenti incardinati nel sistema educativo di istruzione e formazione nazionale, sia di primo sia di secondo ciclo, cui vanno a sommarsi coloro che sono impegnati nella scuola dell'infanzia, nei percorsi di formazione professionale e in quelli dedicati all'educazione degli adulti. Un altro raggruppamento di rilievo va identificato con i soggetti operanti, a diverso titolo, in contesto universitario. È invece ridotto il numero di intervistati che agisce negli Istituti italiani di cultura, nelle associazioni professionali e nelle scuole private. Questi docenti non insegnano solo italiano L2 / LS: il 55,2% di loro ricopre anche incarichi specifici nelle istituzioni in cui si trovano a operare[4]. Essi apportano così un contributo fattivo all'identità dei luoghi del loro intervento, promuovendo e garantendo una didattica mirata ai bisogni specifici: la maggior parte di essi, infatti, si occupa di ambienti di apprendimento inerenti agli alunni stranieri, non soltanto in ambito linguistico, ma anche in merito alla loro inclusione sociale e scolastica, in dimensione interculturale.
Il campione intervistato insegna prioritariamente italiano L2 (78,3%), lingue straniere (complessivamente il 25,2% è docente di inglese, francese, spagnolo, tedesco e cinese) e lettere (20,5%).

GRAFICO 1 – TIPOLOGIA DI INSEGNAMENTO SVOLTO

Tipologia di scuola in cui lavora (possibilità di scegliere più di una risposta)
83 risposte



3. Olanda e Lituania, ambedue al 1,20%.
4. Assumono ruoli di funzione strumentale, di coordinatore, di referente di area o di progetto, di facilitatore o di mediatore culturale, eccetera.

Il numero dei soggetti impegnati nella docenza di tipo micro-linguistico, glottodidattico, logico-matematico e di sostegno è invece ridotto (1,2% per ciascuna categoria)[5].

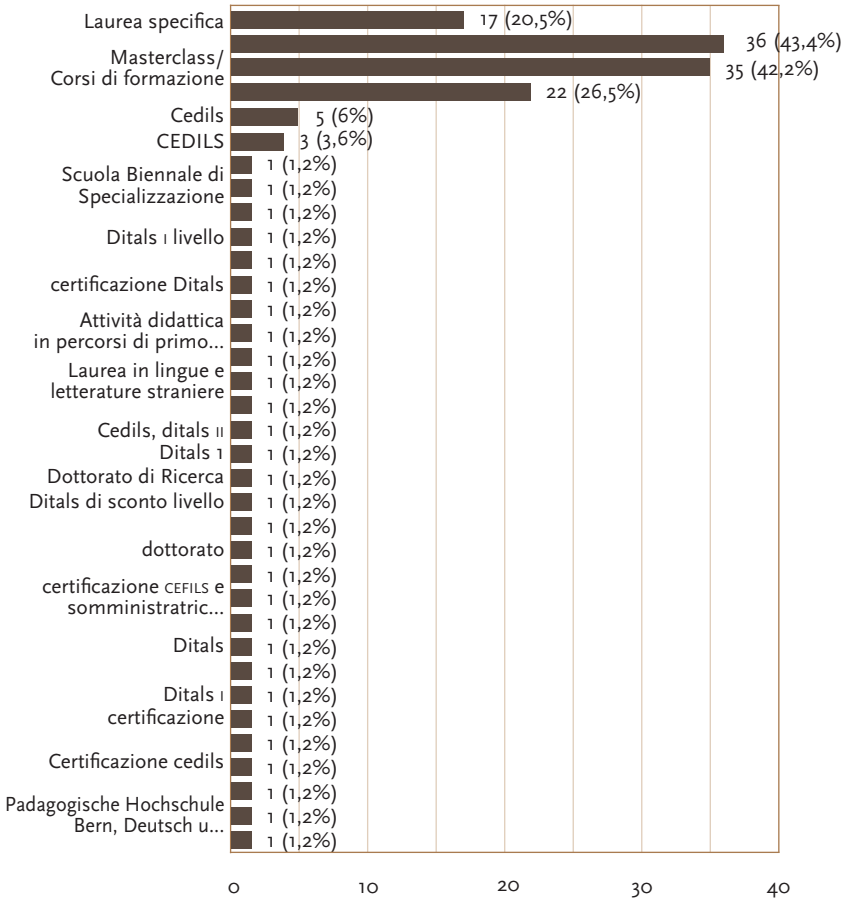
3.2. Bisogni formativi del campione intervistato

L'elemento che accomuna tutti i partecipanti è una formazione pregressa di tipo universitario: se si escludono pochissimi che dichiarano di aver costruito la propria competenza di settore esclusivamente tramite l'esperienza pluriennale di docenza, tutti gli altri hanno affiancato alla prassi quotidiana studi di natura teorico-pratica, articolati e sistematici, organizzati, che contemplassero tanto argomenti di carattere metodologico generale quanto più strettamente tecnico-strumentale, e che avessero anche un'apertura alla dimensione psicologica e neurologica dell'apprendimento. Pur avendo molto spesso quale prerequisito un titolo di studio di secondo livello – talvolta anche di indirizzo specifico[6] –, gli intervistati hanno avuto esperienze formative in contesto di masterclass e corsi di formazione, hanno conseguito delle certificazioni e/o hanno avuto accesso a diversi livelli di formazione post universitaria, dai corsi di perfezionamento ai master di I e di II livello ai dottorati di ricerca. Benché in possesso di un'istruzione così articolata e complessa, questi docenti la percepiscono come qualcosa di non definitivo, come un patrimonio professionale *in fieri,* bisognoso di approfondimento e rinforzo continui: uno strumento per mantenersi al passo con l'innovazione didattica ed essere il più possibile utili ed efficienti nel soddisfare bisogni di apprendimento sempre nuovi espressi dai propri allievi. Ne deriva un'esigenza formativa di ampio spettro, che punta sia sul settore metodologico-didattico sia su quello linguistico e relazionale, e che si interessa di un target di apprendenti di diversa età e livello di alfabetizzazione.

Per i temi specifici si va allora dalla didattica ludica al *cooperative learning* (60,2%); dalla didattica inclusiva, con attenzione particolare alle classi CAD, agli studenti con BES, DSA (Menegaldo 2016) e BILS (44,6%), a quella specificatamente diretta a studenti non scolarizzati o bassamente scolarizzati in L1 (38,6%); dalla comunicazione e didattica interculturale (54,2%) all'uso della lingua per la comunicazione e per lo studio, anche in dimensione

GRAFICO 2 – FORMAZIONE DI BASE

Quale formazione specifica ha in ambito L2? (possibilità di scegliere più di una risposta)
83 risposte

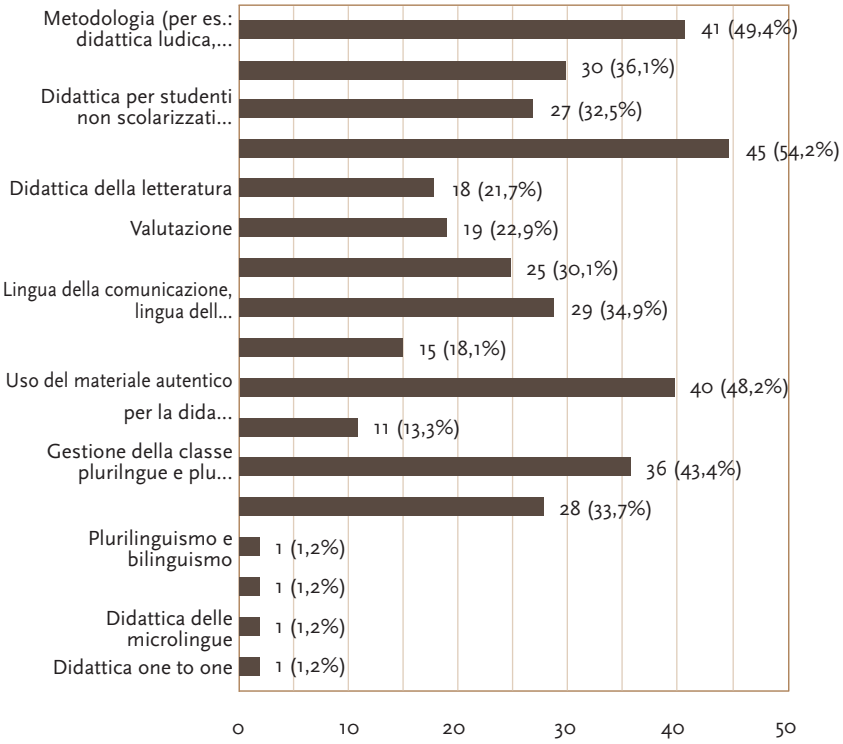


5. Si segnala che, per la compilazione di questa sezione del questionario, era possibile dare più di una risposta per descrivere il proprio contesto di lavoro e questo consente di osservare come le competenze specifiche siano molto spesso riutilizzate in più contesti di intervento, talvolta per scelta personale, talaltra per soddisfare bisogni educativi impellenti non diversamente gestibili dall'ente di riferimento.

6. Corsi di laurea in Didattica dell'italiano a stranieri, ad esempio.

GRAFICO 3 – INTERESSE PER ESPERIENZE DI RICERCA-AZIONE

Quali sono i temi di ricerca/studio che le interessano di più? (possibilità di scegliere più di una risposta)
83 risposte



CLIL (74,7%); dall'utilizzo di materiale autentico multisensoriale in classe (61,4%) alla gestione della classe plurilingue e pluriculturale (56,6%) e delle dinamiche relazionali (43,4%). Il 94% degli intervistati si dichiara disponibile ad approfondire queste tematiche in modalità costruttivista, dando luogo a studio e discussione anche di gruppo, in forum dedicati.
Il grafico 3 mostra invece la disponibilità dei membri della Rete a dare vita a percorsi di ricerca-azione focalizzati sui propri bisogni formativi. L'idea di fare squadra, sperimentare insieme, condividere materiali ed esperienze è fortemente sentita dal 95,2% del campione. Le percentuali degli interessi individuali subiscono una leggera modifica in questa dimensione operativa rispetto a quanto dichiarato per la formazione.

3.3. Conoscere la Rete di italiano L2: modalità e aspettative

Dalle risposte del questionario è stato possibile risalire alle modalità con le quali gli aderenti alla Rete sono venuti a conoscenza della sua esistenza. In parte la diffusione dell'informazione si è verificata tramite mezzi di divulgazione strutturati (rivista *SeLM* per il 6%, newsletter per il 22,9%, social network per il 16,9%, associazionismo – APIDIS per il 15,6%, ANILS per il 2,4% – università per il 4,8%, lo stesso questionario per il 6%); ma anche il passaparola si è rivelato proficuo (32,5%). Ne deriva che l'efficacia della comunicazione è stata ottenuta tramite la commistione di strumenti strutturati e di strumenti non strutturati, immediati, che hanno consentito una buona capillarità dell'informativa all'interno dell'associazione.
Che cosa si aspettano gli intervistati dalla costituzione della Rete? Sicuramente di dare vita a una comunità di pratica dove si studi, si ricerchi, si innovi, si creino materiali e percorsi di intervento condivisi e per questo applicabili e replicabili in plurimi contesti.
E, in prospettiva più ampia e in una dimensione "politica", ci si trasformi in una comunità di professionisti che si sostengono vicendevolmente nell'espletare una professione legalmente regolamentata (con la CDC A023) ma nei fatti ancora non completamente tutelata e valorizzata nella propria specificità; una comunità che possa collaborare attivamente con le scuole per quello che concerne l'insegnamento delle lingue e dell'italiano L2 e che riesca ad avere un ruolo di coordinamento e di promozione di questo insegnamento.
La Rete, dal canto suo, si pone l'ambizioso obiettivo di farsi risposta concreta al bisogno di ampliare le conoscenze teoriche e pratiche, divenendo ponte e mezzo per la ricerca sperimentale e per la costruzione e l'esercizio collettivo di una professionalità consapevole.

4. Conclusioni: proposte operative

Con quali modalità la Rete intende concretamente diventare strumento di crescita professionale per i docenti di L2? Oltre alle forme in presenza (convegni, corsi di

aggiornamento residenziali, ecc.), essa intende sfruttare le nuove tecnologie per costruire un ambiente di aggiornamento di rapida fruizione, capace di andare oltre le distanze geografiche che separano tra loro la maggior parte dei soci. Gli strumenti ipotizzati sono la creazione di forum tematici e la costituzione di gruppi di ricerca-azione.

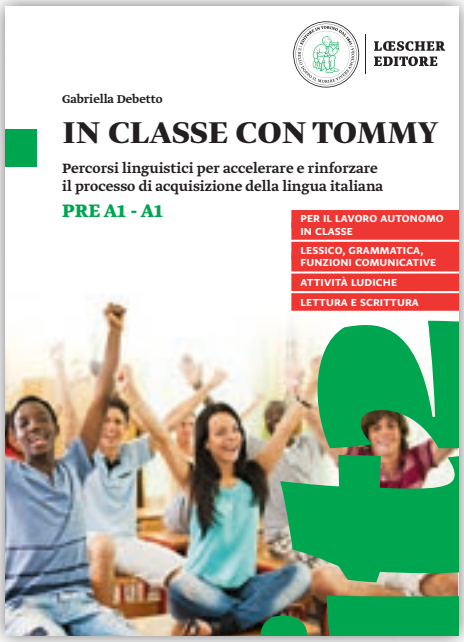
4.1. Lo strumento dei forum tematici

L'idea di ricorrere a forum di discussione e di studio tematici nasce come risposta concreta al bisogno dei membri della comunità di ragionare insieme, di scambiarsi opinioni, sapere specifico, esperienze, per giungere a incrementare la propria competenza personale attingendo da quella comune. L'intenzione dei referenti della Rete è quella di recuperare il modello di apprendimento costruttivista (Bruner 1988, Calvani, Rotta 1999, Jonassen *et al.* 1998, Kelly 2004, Varisco 1998, Vigotskji 1998), per sfruttare il web quale strumento per avvicinare tra loro professionisti dislocati su tutto il territorio nazionale e oltre, che difficilmente potrebbero altrimenti incontrarsi e arricchirsi reciprocamente. Attraverso il ricorso a una piattaforma online, grazie alla quale organizzare e gestire operativamente i forum di studio e discussione, si può procedere così alla costruzione di una base teorica comune, fondata su principi glottodidattici e metodologici condivisi, che verrà poi esportata nei diversi contesti di lavoro. Si giungerà di conseguenza, nel tempo, a dare una certa omogeneità alla professione e all'insegnamento dell'italiano L2, almeno tra i soci ANILS interessati e nelle istituzioni che li vedono attivamente impegnati; si avrà inoltre l'opportunità di delineare in maniera più puntuale, specifica, operativa e con una modalità che viene dal basso anche la CDC A023. I forum saranno organizzati per area tematica a partire dagli argomenti di interesse emersi, moderati a turno da soci disponibili che lanceranno input di discussione, e resi attivi dallo scambio di opinioni, di

Gabriella Debetto

IN CLASSE CON TOMMY

Percorsi linguistici per accelerare e rinforzare il processo di acquisizione della lingua italiana



PRE A1 - A1

- ✓ PER IL LAVORO AUTONOMO IN CLASSE
- ✓ LESSICO, GRAMMATICA, FUNZIONI COMUNICATIVE
- ✓ ATTIVITÀ LUDICHE
- ✓ LETTURA E SCRITTURA

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

www.loescher.it

informazioni e di esperienze dei partecipanti[7], il tutto su base rigorosamente scientifica.

4.2. I gruppi di ricerca-azione per migliorare la pratica didattica

La ricerca-azione si affida a una comunicazione simmetrica fra i protagonisti che compongono il gruppo per sottolineare la centralità dell'attività di ricerca come agente di cambiamento. Luise (2003:8) definisce la ricerca azione come:

> una forma d'indagine auto-riflessiva intrapresa dai partecipanti in situazioni sociali per migliorare la razionalità e giustizia delle loro prassi sociali o educative come anche la loro comprensione di queste prassi e delle situazioni dove si svolgono tali prassi. Questi partecipanti possono essere insegnanti, studenti o capi d'istituto e il processo è più potente se intrapreso in maniera collaborativi anche se a volte a volte può essere intrapreso individualmente o anche con esterni.

La ricerca azione è rivolta, perciò, a quegli aspetti dell'azione formativa che gli insegnanti vedono come problematici, che richiedono risposte pratiche, efficaci e idonee attraverso un'intensa circolazione d'informazioni e d'idee tra i partecipanti all'attività di ricerca-intervento. La ricerca azione è utile quando:

- si vuole trovare una soluzione per un problema già identificato oppure migliorare una data situazione;
- si vogliono introdurre degli approcci innovativi d'insegnamento e d'apprendimento in un sistema che tende a inibire innovazione e cambiamento;
- si vogliono migliorare i rapporti tra il ricercatore "accademico" e l'insegnante;
- si vuole trovare un'alternativa alla prassi consueta di confrontare dei problemi in maniera soggettiva e impressionistica;
- si vuole attuare della formazione "in servizio" capace di fornire all'insegnante strumenti, metodi e abilità che portano a una più acuta capacità analitica e una maggiore auto-consapevolezza.

> gli intervistati si aspettano della Rete di dare vita a una comunità di pratica dove si studi, si ricerchi, si innovi, si creino materiali

I docenti che hanno aderito alla Rete Italiano L2 hanno espresso attraverso il questionario il desiderio di creare dei gruppi di ricerca-azione locali su tematiche che riguardano problemi quotidiani che si trovano ad affrontare. Per rispondere a tale bisogno, la Rete L2 mette a disposizione materiali di studio, risorse didattiche gratuite, un forum di confronto online gestito da un moderatore. Le esperienze di ricerca-azione sperimentate dai gruppi di lavoro ed eventuali materiali prodotti saranno poi pubblicati in uno spazio apposito nel sito www.anils.it e condivisi tra i soci attraverso la mailing list degli aderenti.

7. Per soddisfare quest'ultima esigenza saranno selezionati dei saggi, consigliate delle pubblicazioni, segnalati dei siti e quant'altro di interesse. I referenti della Rete in qualità di amministratori del forum, ma anche i soci stessi che partecipano alla discussione, potranno indicare agli altri membri del gruppo di studio materiali di lettura, sitografie e bibliografie di interesse per l'argomento in corso di discussione.

Bibliografia

– BRUNER J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.
– BRICHESE A. (2015), "Valutare e personalizzare gli apprendimenti per gli alunni di madrelingua non italiana attraverso la normativa", in *EL.LE* 4(1), pp. 115-132.
– CALVANI A., ROTTA M (1999), *Comunicazione e apprendimento in internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erikson, Trento.
– CAON F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher, Torino.
– CONSIGLIO D'EUROPA (a cura di) (2017), *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il Toolkit*, Strasburgo, https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/home.
– JONASSEN D.H., PECK K.L., WILSON B.G., PFEIFFER W.S. (1998), *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
– LUISE M.C. (2003), *L'italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Strumenti per la didattica. Volume 3*, Guerra, Perugia.
– KELLY G. (2004), *La psicologia dei costrutti personali*, Milano, Raffaello Cortina [titolo originale: *The Psychology of Personal Constructs*, 1955].
– MELERO RODRÌGUEZ A.C., CAON F., BRICHESE A. (2018), "Educazione linguistica accessibile e inclusiva. Promuovere apprendimento linguistico efficace per studenti stranieri e studenti con DSA", in *EL.LE* 7(3), pp. 341-366.
– MENEGALDO M.G. (2015), *Progettare e valutare l'intervento didattico*, www.apidis.it area riservata formazione soci; (2019) http://www.anils.it/wp/saggi-e-articoli-di-italiano-l2/.
– MENEGALDO M.G. (2016), "Insegnare italiano LS/L2 a studenti con BES e DSA: dalla normativa alla classe", in *Bollettino ITALS* 66, https://www.itals.it/editoriale/bollettino-itals-Novembre-2016.
– NEUMAN W.L., (2000), *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, Allyn & Bacon, Needham Heights
– VARISCO B.M. (1998), "Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer", in MIDORO V., OLIMPO G., PERSICO D. (a cura di), *Argomenti di Tecnologie didattiche*, Edizioni Menabò, Ortona.
– VYGOTSKJI L.S. (1978), *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri.

CLIL: una riflessione sulle azioni a supporto dei nuovi percorsi di sviluppo professionale

Laura Lattanzi
Università Ca' Foscari, Venezia

Abstract
L'articolo offre una panoramica sui percorsi di sviluppo professionale messi in atto dall'amministrazione pubblica a seguito dell'introduzione del CLIL (Content and Language Integrated Learning) quale insegnamento curricolare nella scuola italiana secondaria di secondo grado. Propone poi una riflessione sulle competenze e sul ruolo del docente CLIL e su come la conoscenza del nuovo ambiente di insegnamento/apprendimento viene recepita.

The aim of this paper is to provide insight into the teacher training and professional development offered by the Italian government after CLIL (Content and Language Integrated Learning) was made mandatory for upper secondary schools. An overview of the profile and role of the new CLIL teacher is then given, and the reception of the new learning/teaching environment is taken into consideration.

1. Il CLIL "istituzionale"

I regolamenti per gli istituti tecnici e per i licei contenuti nel DPR 88 e 89 del 15 marzo 2010 (attuativi della legge di riforma n. 53 del 28 marzo 2003 della scuola secondaria di secondo grado) hanno introdotto l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera nell'ultimo anno dei licei e degli istituti tecnici e di due discipline negli ultimi tre anni dei licei linguistici. Più recentemente la legge 107 del 13 luglio 2015 ha esteso il potenziamento della lingua inglese per le classi quarte e quinte della scuola primaria e il successivo piano per la formazione dei docenti 2016-2019 prevede di ampliare l'offerta formativa attraverso contenuti veicolati in lingua straniera in tutte le classi delle scuole primarie e delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

2. Il CLIL "spontaneo"

Tali provvedimenti hanno modificato le modalità organizzative dei percorsi CLIL, già presenti nella scuola italiana, introdotte dal DPR 275 dell'8 marzo 1999 che contemplava per le scuole di ogni ordine e grado la possibilità di attivare sperimentazioni di contenuti veicolati in una lingua straniera. Queste prime esperienze di CLIL erano frutto di un lavoro in team da parte di docenti di lingua straniera e di disciplina non linguistica quale ampliamento dell'offerta formativa di singoli istituti e in alcuni casi promossi da progetti pilota elaborati da Università o dagli uffici scolastici regionali attraverso l'operato di numerose personalità che hanno contribuito alla diffusione del CLIL in Italia. Si trattava dunque di iniziative organizzate in autonomia, su basi volontarie e che scaturivano dall'interesse e conseguente formazione personale di docenti che desideravano utilizzare una metodologia già diffusa in altri paesi. Tali esperienze erano distribuite principalmente in Veneto, Friuli, Trentino-Alto Adige, Piemonte, Lombardia, Emilia-Romagna, sono state realizzate a partire dall'inizio degli anni 2000 e sono state definite "CLIL spontaneo". La riforma Gelmini ha introdotto il CLIL come insegnamento obbligatorio su tutto il territorio nazionale, ma, in un clima di

> la riforma Gelmini ha introdotto il CLIL come insegnamento obbligatorio

contenimento della spesa, il primo passo è stato cancellare le compresenze e lo stato professionale di docente CLIL è stato attribuito all'insegnante di disciplina che opera da solo in classe. Questa innovazione didattica ha reso necessaria la formulazione di provvedimenti normativi volti a predisporre nuovi percorsi di sviluppo professionale nel campo della formazione sia iniziale sia in servizio non solo di tipo didattico-metodologico, ma anche linguistica (Langé 2014).

3. Le misure normative messe in atto

Il profilo del docente CLIL che emerge dai decreti emessi nel periodo successivo alla riforma è il seguente: competenze linguistico-comunicative nella lingua straniera di livello C1 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue) e competenze metodologico-didattiche acquisite al termine di un corso di perfezionamento universitario del valore di 60 CFU (Crediti formativi universitari)[1] per i docenti in formazione iniziale e di 20 CFU per i docenti in servizio[2]. I criteri e le modalità dello svolgimento dei suddetti corsi sono stati stabiliti nel settembre 2011[3].

Per provvedere alla crescita professionale del personale docente di DNL (Disciplina non linguistica) in servizio, sono stati attivati percorsi formativi per l'acquisizione sia delle competenze metodologico-didattiche, sia delle competenze linguistico-comunicative a partire dal livello B1 fino al raggiungimento del C1, e successivamente viene stabilito che nella prima fase di applicazione della legge l'insegnante con competenze linguistiche di livello B2 può essere impegnato nell'insegnamento CLIL[4]. Contemporaneamente all'attivazione di tali percorsi, la direzione generale per gli ordinamenti scolastici e per l'autonomia scolastica ha emanato, nel gennaio 2013, le *Norme transitorie per i licei linguistici*[5] e successivamente, a luglio 2014, le *Nuove*

1 Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010.
2 Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 della Direzione generale per il personale scolastico.
3 Decreto Ministeriale del 30 settembre 2011.
4 Decreto Direttoriale n. 89 del 20 novembre 2013.
5 Nota prot. 240 del 16 gennaio 2013.

norme transitorie per tutti i licei e gli istituti tecnici[6]. Tali Norme, rivolte alle istituzioni scolastiche, contenevano indicazioni e modalità operative finalizzate a una introduzione graduale e flessibile dell'insegnamento di una DNL in lingua straniera secondo la metodologia CLIL. Viene sottolineata l'importanza del coinvolgimento dei dipartimenti, chiamati a individuare modalità operative e contenuti da sviluppare soprattutto nella fase di definizione dei nuclei disciplinari da veicolare in lingua straniera e relative modalità di realizzazione; ai consigli di classe viene chiesto di lavorare in sinergia e nell'ottica del confronto e del supporto reciproco, in tutte le fasi di progettazione ed implementazione dell'insegnamento della DNL in lingua straniera. Per quanto riguarda il docente di lingua straniera e, ove presente, l'insegnante di conversazione, non è previsto un diretto coinvolgimento attraverso forme di compresenza o codocenza, ma si auspica interazione a livello progettuale. Queste figure rivestono un ruolo fondamentale all'interno del consiglio di classe per le sinergie che possono essere create con il docente DNL attraverso la condivisione di strategie, risorse e materiali adeguati al profilo della classe in relazione alle competenze linguistico-comunicative e per una progettazione pienamente rispondente ai bisogni formativi degli studenti. Possono inoltre fornire un prezioso supporto in fase di valutazione. Si auspica dunque l'adozione del *team teaching*, concetto chiave nella realizzazione di percorsi didattici efficaci sia dal punto di vista del contenuto disciplinare che dell'appropriatezza della lingua straniera veicolo di insegnamento/apprendimento: è una novità nel sistema scolastico italiano, in quanto all'insegnante viene chiesto di superare le tradizionali modalità individuali e di adeguarsi alle richieste di una società in cui la collaborazione è diventata una modalità diffusa di lavoro (Menegale 2008).

6 Nota prot. 4969 del 25 luglio 2014.

alcune competenze linguistiche richieste in un contesto CLIL non possono essere acquisite in generici corsi di LS

4. Il profilo del docente CLIL

Per tornare alle competenze richieste all'insegnante CLIL, la nuova figura professionale è investita di due diversi ruoli allo stesso tempo, ma nasce come docente di disciplina. Il primo aspetto di cui tener conto, quindi, è quello delle competenze linguistiche necessarie in un contesto nel quale ci si trova a operare con una lingua che non è nativa e che non è neppure la lingua nativa dei discenti. In tale situazione, dove la lingua deve comunque piegarsi alle esigenze della disciplina, è richiesta una nuova consapevolezza nel predisporre strategie metodologico-didattiche adeguate: nei programmi CLIL, *language sensitive* e *language enhanced*, l'attenzione nei confronti dell'aspetto linguistico e gli interventi da mettere in atto si avvicinano molto a ciò che viene richiesto nella didattica della lingua straniera, e ciò fa parte di competenze di trasversalità e adattabilità richieste agli insegnanti DNL. Per il QCE, possedere un livello C1 a livello di produzione e interazione orale vuol dire esprimersi in modo chiaro, articolato e spontaneo, usare la lingua per presentare argomenti di vario genere, anche complessi, esprimendo opinioni personali e sostenendole in relazione agli interventi degli altri nelle relazioni sociali e professionali. Ma il QCE è stato pensato per descrivere ciò che un individuo è in grado di fare in contesti di vita quotidiana e non didattici: questi ultimi prevedono situazioni particolari nelle quali il docente si trova a parlare di fronte a un gruppo di studenti, a organizzare e condurre dibattiti o a partecipare a eventi formali, nonché a interagire con gli studenti, realtà che richiedono competenze linguistiche specifiche, quali la conoscenza della microlingua della disciplina e della lingua del *class management*. Questo costituisce un problema ancora aperto in quanto alcune competenze linguistiche richieste in un contesto di insegnamento-apprendimento integrato non possono essere acquisite in generici corsi di LS. È chiaro che la situazione CLIL porta a galla nuove esigenze di formazione che concernono non solo la competenza comunicativa complessiva del docente, ma nuove conoscenze e consapevolezze che riguardano l'apprendimento linguistico (Coonan 2002; 2006; 2014). Comunque, nelle indicazioni fornite a livello legislativo relativamente al profilo del docente CLIL si fa riferimento a tre diversi ambiti necessari in un contesto di insegnamento/apprendimento, vale a dire linguistico, disciplinare

e metodologico-didattico; quindi oltre a competenze comunicative, al docente CLIL vengono richieste:

- competenze microlinguistiche che non si limitano alla conoscenza del lessico specifico, ma comprendono anche la gestione di stili e strutture linguistiche proprie della disciplina;
- competenze nella lingua per insegnare la materia, cioè saper usare la lingua per spiegare usando esempi, descrivere facendo anche uso di marcatori di discorso atti a esplicitare l'organizzazione delle informazioni, riformulare con uso corretto della lingua scandendo le parole e adottando una giusta intonazione;
- flessibilità, per reagire attivamente nei confronti di interventi, domande e richieste da parte degli studenti, spesso non prevedibili.

Le caratteristiche specifiche sono state definite sul piano normativo. Il decreto del 10 settembre 2010, n. 249, all'articolo 14 recita:

Il profilo del docente CLIL è così caratterizzato in relazione agli ambiti linguistico, disciplinare e metodologico-didattico:

Ambito linguistico

- ha una competenza di Livello C1 nella lingua straniera;
- ha competenze linguistiche adeguate alla gestione di materiali disciplinari in lingua straniera;
- ha una padronanza della microlingua disciplinare (lessico specifico, tipologie di discorso, generi e forme testuali...) e sa trattare nozioni e concetti disciplinari in lingua straniera.

Ambito disciplinare

- è in grado di utilizzare i saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa proposta dai curricula delle materie relative al proprio ordine di scuola;
- è in grado di trasportare in chiave didattica i saperi disciplinari integrando lingua e contenuti.

Ambito metodologico didattico

- è in grado di progettare percorsi CLIL in sinergia con i docenti di lingua straniera e/o di altre discipline;
- è in grado di reperire, scegliere, adattare, creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL, utilizzando anche le risorse tecnologiche e informatiche;
- è in grado di realizzare autonomamente un percorso CLIL, impiegando metodologie e strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera;
- è in grado di elaborare e utilizzare sistemi e strumenti di valutazione condivisi e integrati coerenti con la metodologia CLIL.

5. Corsi di formazione attivati dal MIUR e altre azioni di supporto

L'inizio dei corsi è avvenuto con un certo ritardo, solo a partire dall'anno scolastico 2013/2014 le prime azioni volte alla formazione linguistica dei docenti DNL e alla formazione metodologico-didattica sono state attivate; il processo si sta

attuando in modo piuttosto graduale. In questo arco di tempo, comunque, numerose sono state le azioni di supporto messe in atto dal MIUR a livello di progetti, di seminari di studio e di costituzione di reti regionali con l'intento di coinvolgere le scuole, per favorire il ripensamento e la diffusione delle pratiche didattiche e accompagnare l'introduzione di questi nuovi percorsi di insegnamento-apprendimento. Tra i progetti pilota che hanno contribuito a promuovere formazione e diffusione di percorsi CLIL, ricordiamo il progetto IBI/BEI Istruzione Bilingue Italia/Bilingual Education Italy per la scuola primaria, organizzato dall'ufficio scolastico regionale della Lombardia grazie a un protocollo d'intesa con il British Council, iniziato nell'anno scolastico 2010-2011 con il coinvolgimento di sei istituti. Il progetto prevede che almeno due discipline vengano interamente svolte in inglese da docenti in possesso di certificazione B2 ai quali sono offerti percorsi di formazione metodologico-didattica.
Il progetto è stato monitorato dall'Università di Modena e Reggio Emilia e, dal rapporto finale presentato in occasione del seminario di studio *Il progetto IBI/BEI: monitoraggio e prospettive future*, emergono risultati molto positivi e viene considerata la necessità di dare continuità alla sperimentazione con la prosecuzione dell'esperienza in un curricolo verticale. A partire dall'anno scolastico 2015-2016, l'ufficio scolastico della Lombardia ha promosso il Progetto *CLIL EXCELLENCE* nel primo ciclo[7].
Oltre ai corsi universitari finanziati e organizzati dal MIUR per il tramite degli USR, ci sono molte offerte formative da parte di Università pubbliche, private, telematiche, enti, case editrici, singole scuole e scuole polo per la formazione in ambiti territoriali. Un'interessante iniziativa viene proposta dal Dipartimento di Studi linguistici e culturali dell'Università Ca' Foscari di Venezia, la certificazione CeCLIL. Si tratta

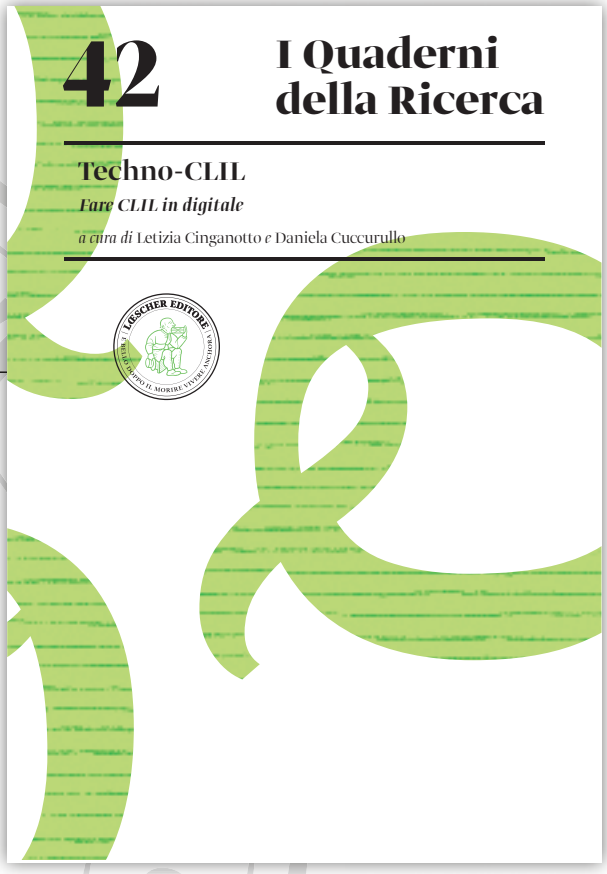
7 Prot. n. MIUR AOODRLO R.U. 19152 del 14 novembre 2014, Ufficio scolastico della Lombardia.

I Quaderni della Ricerca 42

TECHNO-CLIL
Fare CLIL in digitale

a cura di Letizia Cinganotto e Daniela Cuccurullo

Una riflessione sulle potenzialità della metodologia CLIL e sull'efficacia dell'uso delle learning technologies per un CLIL di qualità.
Suggerimenti, idee, esempi di buone pratiche didattiche che potranno essere utili a chi voglia sperimentare una didattica CLIL con l'uso delle tecnologie.



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

di un titolo culturale che attesta la qualità del lavoro del docente CLIL e della sua competenza didattica nel particolare approccio in ambito teorico e pratico. Ogni anno dal 2009 vengono organizzate sessioni di esame rivolte a docenti di scuola primaria, a docenti di disciplina o di lingua straniera della scuola secondaria di primo e secondo grado già in possesso di formazione linguistica, metodologica e di esperienza biennale nel campo. La prova è divisa in due parti, una parte scritta e una parte pratica, che vengono valutate da esperti facenti parte dell'équipe che ha predisposto il format per la prova, articolata in quattro diverse sezioni. Una prima parte teorica relativa alle caratteristiche della metodologia CLIL viene seguita dalla progettazione di un percorso didattico corredato dai materiali utilizzati e dagli esercizi e da una riflessione critica sull'utilizzo della metodologia CLIL valutandone l'efficacia e la flessibilità nel rimodulare le modalità adottate ove fosse necessario. A seguire la prova pratica, che consiste nella presentazione di una *mini lesson* della durata di 15-20 minuti.
La competenza linguistica non viene valutata in astratto, ma in riferimento al contesto di insegnamento-apprendimento (Serragiotto 2006; 2008; 2014).
Gli insegnanti che hanno acquisto la certificazione sono concordi nel rilevare la sua valenza quale strumento atto a testare la qualità del proprio lavoro in un ambito in continuo divenire e quale momento che

negli ultimi quindici anni sono state numerose le azioni di supporto per gli insegnanti CLIL messe in atto dal MIUR

offre l'opportunità di confronto con formatori e colleghi e di condivisione e ripensamento delle pratiche didattiche disciplinari. Molti docenti coinvolti nel progetto IBI/BEI hanno deciso di acquisire la CeCLIL, quale ulteriore passo nel processo innovativo intrapreso.

6. Come l'innovazione introdotta dalla Metodologia CLIL viene recepita dai docenti che la stanno sperimentando

L'introduzione del CLIL ha innescato un processo di rinnovamento nella scuola italiana, in quanto si tratta di una pratica didattica stimolante che offre molte nuove prospettive al docente, ma che richiede molto da un punto di vista cognitivo, motivazionale ed emotivo. Ad alcuni anni dall'introduzione del CLIL nella scuola italiana secondaria di secondo grado, più recentemente estesa anche agli altri ordini di istruzione, molti sono i docenti che hanno raccolto la "sfida". Sono i dati che si evincono a livello nazionale dai risultati ottenuti dai questionari online rivolti ai docenti coinvolti nella nuova proposta didattica in occasione di monitoraggi progettati e realizzati dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici[8]. Mi riferisco anche a quanto emerge dal progetto di ricerca che ha previsto l'osservazione di diverse lezioni in tre istituti secondari di secondo grado (con focus sul ruolo del docente CLIL) effettuato da chi scrive nell'anno accademico 2017-2018 per l'Università Ca' Foscari di Venezia[9].
La maggior parte dei docenti che, a seguito di percorsi di formazione specifica, hanno iniziato a proporre insegnamento-apprendimento CLIL pensa che questa metodologia offra una positiva opportunità di riflettere sui propri modelli di didattica e sull'innovazione che le "buone pratiche", proprie della metodologia CLIL, contemplano.
Sono numerosi i principi CLIL che vengono ritenuti utili, a cominciare dallo spostamento del focus dall'insegnamento all'apprendimento: in un'ottica CLIL il ruolo centrale nel percorso formativo è infatti rivestito dal discente e minore di conseguenza deve essere il tempo dedicato alla lezione frontale tradizionale per lasciare spazio a un approccio laboratoriale, alla proposta di attività basate sul *learning by doing* di tipo cooperativo, da svolgere in gruppo o in coppie. Questo approccio è molto più adatto e produttivo quando ci si rivolge alle nuove generazioni

8 Si vedano i principali: Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dei Licei Linguistici dell'anno scolastico 2012/13; CLIL nei Licei Linguistici: gli esiti delle azioni a supporto 2014/15; Il Progetto IBI/BEI nella scuola primaria: Sintesi del Rapporto di Monitoraggio per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica, Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, Gruppo di Monitoraggio del Progetto IBI/BEI (UNIMORE).

9 La certificazione CeCLIL e l'uso della lingua straniera in ambiente CLIL, risultati del questionario rivolto ai docenti, non pubblicato.

di allievi, in particolare se affiancato dall'utilizzo delle nuove tecnologie. Si ritiene importante poi la necessità di pianificare nei dettagli la lezione e condurla in modo strutturato e finalizzato considerando attività ed esercizi, modalità e tempi, seguendo un piano preciso che prevede le fasi di presentazione, conduzione delle attività e verifica delle modalità di lavoro degli studenti, conclusione. Apprezzata è anche l'importanza di strategie di facilitazione dell'apprendimento quali l'uso della ridondanza, della riformulazione e in generale di momenti di focalizzazione sulla lingua all'interno di lezioni centrate sul contenuto, quindi presentazione del lessico, attenzione verso strutture, funzioni e forme testuali; sono pratiche ritenute applicabili e utili anche nella didattica della disciplina in L1, situazione in cui la conoscenza della lingua italiana specifica della materia viene data per scontata, ma non sempre è padroneggiata dagli studenti. Infine, c'è un fattore che emerge dai rilevamenti più recenti e in particolare dopo l'emissione delle *Norme transitorie*: il docente CLIL reputa l'opportunità di lavorare in collaborazione con l'insegnante di lingua straniera una situazione molto positiva, che introduce

© Monkey Business Images/Shutterstock

un concetto di didattica interattiva basata sulla ricerca di percorsi interdisciplinari e non unicamente centrata sulla figura del singolo docente. Ove ciò si verifica, tale nuova realtà permette di confrontare competenze ed esperienze metodologiche, in genere di tipo più trasmissivo dell'insegnante disciplinarista e di tipo più comunicativo dell'insegnante di lingua straniera (Costa 2014). Per concludere, una situazione che attiene alla sfera emotiva e rilevata da chi scrive in occasione delle osservazioni dei percorsi CLIL effettuate: il trovarsi, da parte del docente, nella condizione di mettere in gioco la propria identità professionale promuove una relazione insegnamento-apprendimento meno formale e asimmetrica e crea un nuovo ambiente più favorevole alla collaborazione e allo scambio docente-discente.

Bibliografia

– COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
– COONAN C.M. (a cura di) (2006), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso veicolare di una lingua seconda/straniera*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia.
– COONAN C.M. (2014), "I principi di base del CLIL", in BALBONI P.E., COONAN C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria, I Quaderni della Ricerca* 14, Loescher, Torino, pp. 17-34.
– COSTA F. (2014), "Non sarò più il docente di prima. L'identità dei docenti di discipline non linguistiche come apprendenti di lingua inglese", in *Rivista LEND - Lingua e nuova didattica* 43(3), pp. 22-29.
– LANGÉ G. (2014), "CLIL: le scelte italiane", in LANGÉ G., CINGANOTTO L. (a cura di), *E-CLIL per una didattica innovativa, I Quaderni della Ricerca* 15, Loescher, Torino, pp. 13-23.
– MENEGALE M. (2008), "Team Teaching in CLIL. Tecniche, pianificazione e gestione", in CARDONA M. (a cura di), *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Cacucci, Bari.
– SERRAGIOTTO G. (2006), "Problematiche da considerare nei percorsi CLIL", in AA.VV, *Progetto CLIL Umbria*, Guerra, Perugia, pp.170-182.
– SERRAGIOTTO G. (2008), "La certificazione metodologica dell'insegnante CLIL", in COONAN, C.M., (a cura di), *CLIL e l'apprendimento delle lingue*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, pp. 275-284.
– SERRAGIOTTO G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET, Torino.

Il format narrativo: motivazione e permanenza dei concetti acquisiti in LS

Francesca Busatto
Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"

Abstract

Il presente contributo descrive l'applicazione del format narrativo tramite il pacchetto multimediale *Puck's Stories* (Sisti 2010). L'approccio si basa sul modello psicolinguistico d'insegnamento delle lingue straniere elaborato dal gruppo di ricerca di Traute Taeschner. Obiettivo dello studio è osservare l'incremento della motivazione e la permanenza nel tempo dei concetti appresi dai bambini della scuola dell'infanzia durante il percorso didattico in lingua straniera.

This paper is focused on the narrative format applied to the multimedia package Puck's Stories (Sisti 2010). The format has its origin in the psycholinguistic approach to second language teaching created by Traute Taeschner's research group. This study aims to explore the increase of motivation and the permanence of the concepts learned by kindergarten children during foreign language acquisition.

Introduzione

Il format è un modello psicolinguistico applicato per la prima volta alle lingue straniere da Traute Taeschner (Taeschner 1991; 2002), che ha ripreso il format comunicativo di Bruner (Bruner 1975). Si tratta di micro-situazioni di routine con una struttura standard molto vicina all'esperienza degli alunni, in quanto viene riproposto lo stesso tipo di comunicazione in L1 svolto tra madre e figlio nei primi mesi di vita del bambino. Quest'ultimo comunica perché mosso da un'intenzione che, da un punto di vista cognitivo, si sviluppa in quanto il bambino si muove sul già noto, ha la sicurezza dettata dalla routine. Per far nascere negli alunni queste stesse condizioni, essenziali per muovere l'intenzione comunicativa, vengono riproposte azioni ripetute e condivise che generano prevedibilità e rendono il bambino in grado di anticipare ciò che avverrà. Durante la mia ricerca ho applicato questo metodo grazie all'utilizzo del pacchetto multimediale *Puck's Stories*, una raccolta di format narrativi che hanno come protagonista Puck, un bambino di quattro anni che, non sapendo ancora leggere, chiede ai suoi familiari di raccontargli le sue storie preferite. Queste narrazioni, che fanno viaggiare gli alunni nei mondi immaginari di Puck, sono state sperimentate da insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria durante l'esperienza di LiReMar (Lingua inglese nella Regione Marche), progetto regionale di ricerca-azione e formazione per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua inglese alla scuola dell'infanzia. Si tratta di racconti innovativi elaborati da un team di docenti madrelingua ed esperti in glottodidattica, che si basano su un *syllabus* di base e sono mirati all'apprendimento di determinati concetti in lingua straniera come il tempo atmosferico, i colori o i membri della famiglia.

1. Contesto e progettazione

In questo studio ho voluto applicare il metodo format per osservare l'incremento della motivazione e la permanenza nel tempo dei concetti appresi dagli alunni con l'utilizzo della lingua veicolare.
Come campione ho scelto una sezione di bambini di quattro anni della scuola

dell'infanzia, in maniera tale che a settembre, due mesi dopo la fine dell'applicazione didattica, avrei potuto continuare il percorso osservando la permanenza dei concetti nel tempo. Grazie allo *storytelling* introdotto nella routine scolastica, il bambino è talmente coinvolto nelle storie che non si accorge di apprendere contemporaneamente la lingua straniera. Egli attiva le stesse strutture mentali che avrebbe attivato se avesse vissuto in prima persona queste situazioni e, in questa maniera, inizia a familiarizzare con la lingua inglese. Questa viene quindi appresa attraverso il format, che diventa CLIL in quanto la drammatizzazione della storia pone l'enfasi sul contenuto e implicitamente sulla lingua. Grazie all'unione di *storytelling* e CLIL, viene creato in classe un mondo fantastico nella nuova lingua, resa ancora più semplice dalla pratica della narrazione già familiare ai bambini poiché l'ascolto di storie, anche se in lingua materna, appartiene alla loro quotidianità.
Tramite il linguaggio delle storie, viviamo esperienze che potremmo difficilmente vivere eppure sembrano concrete; infatti si tratta di esperienze *embodied* che ci coinvolgono completamente, attraverso tutti i sensi. Sembra proprio che la struttura cerebrale, durante la narrazione, si modifichi come quando si vive un'esperienza diretta (Sisti 2016). Quindi il bambino, attraverso le storie di Puck, immagina e vive la quotidianità della sua famiglia e viaggia imparando come se fosse lui in prima persona il protagonista delle vicende narrate. In questa maniera impara implicitamente e senza innalzare alcun filtro affettivo perché concentrato sugli eventi.
Le ipotesi di partenza di questo studio riguardavano l'efficacia dell'applicazione del metodo format nell'apprendimento della LS in età precoce e la realizzazione di due obiettivi: l'innalzamento della motivazione nell'apprendimento della LS e la permanenza nel tempo della conoscenza concettuale appresa con ogni format applicato. Di seguito sono delineate le modalità per raggiungere questi obiettivi.

2. La motivazione degli alunni

Per motivare i bambini alla produzione linguistica e per creare l'intenzione comunicativa, ho applicato i principi del metodo format di Bruner alla lingua straniera attraverso l'approccio di Taeschner. Dal punto di vista cognitivo, l'impiego del format narrativo genera la motivazione all'apprendimento negli alunni, che riattivano lo stesso processo utilizzato durante l'acquisizione della L1, grazie alla routine e alla ripetizione.
Riprendendo quindi la teoria di acquisizione della L1 di Bruner, l'interazione tra adulto e bambino durante le micro-situazioni abituali del format si dimostra essere un meccanismo di supporto allo sviluppo linguistico che egli definisce LASS (*Language Acquisition Support System*).
Bruner riprende la grammatica dei casi di Fillmore, infatti ritiene che nel bambino le basi del linguaggio, quindi i dati semantici dell'azione, siano innate. L'aspirante parlante conosce già gli argomenti dell'azione, ma è solo il contatto con il mondo degli adulti a favorire lo sviluppo della competenza linguistica matura. Si tratta perciò di una necessaria cooperazione tra natura (i dati semantici dell'azione) e cultura (l'ambiente esterno).
Il bambino è portato ad acquisire la lingua per imitazione e per esposizione

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

alla stessa e senza interazione sociale non è possibile lo sviluppo linguistico (Sisti 2012). Ecco che, grazie a una programmazione per format narrativi, il bambino vivrà delle azioni routinarie che si sviluppano in una storia e sarà quindi esposto alla lingua straniera da apprendere.
Il tutto in maniera naturale, spontanea, senza la percezione di imparare qualcosa di nuovo. La didattica ludica permette infatti di annullare l'ansia da apprendimento e abbassare il filtro affettivo. Balboni (2006:36) spiega questa nozione utilizzando la metafora di un interruttore lungo un cavo elettrico, illustra quindi il filtro affettivo come

> un interruttore che può interrompere il flusso, per cui ciò che si comprende viene collocato nella memoria a breve o medio termine ma non passa ai centri dell'acquisizione stabile e definitiva.

Un'altra strategia che ho messo in atto per sviluppare una motivazione autentica nei bambini è stata promuovere un'interazione comunicativa interamente in LS che sfrutta la voglia e il desiderio di comunicare con l'insegnante. Fingendomi madrelingua inglese, ho fatto in modo che gli alunni dovessero sforzarsi a comprendere e a comunicare con me, anche solo per parole-frase, in inglese. Non ho dato importanza alla forma o alla pronuncia dei singoli lessemi, se non nei momenti di *modeling* o *scaffolding* in cui i bambini dovevano limitarsi a formulare parole o brevi frasi corrette, a partire dal mio modello. Il focus principale è però stato collocato sulla comprensione degli input dati attraverso le storie in inglese. Per facilitare il tutto, ho associato alla narrazione di storie la mimica facciale, la gestualità, le immagini e le routine del format. Grazie a questi supporti didattici i bambini non hanno richiesto la traduzione in L1 perché sono riusciti a compiere inferenze e a ipotizzare il significato delle nuove parole straniere introdotte. La L1 viene usata come sostegno, solo di fronte a problemi non risolvibili nella LS, ma anche in questo caso con apposite modalità: per la spiegazione delle attività mi avvalevo di un foglio e facevo finta di leggere le indicazioni in L1. I bambini, infatti, erano convinti che stessi imparando a leggere l'italiano.
L'utilizzo del *code-switching* per spiegare gli esercizi non è andato contro gli obiettivi del percorso, in quanto il mio obiettivo non era la comprensione da parte degli alunni dei complessi periodi in LS utilizzati per spiegare un'attività. L'obiettivo era l'attività stessa, non la comprensione delle indicazioni per svolgerla. Ecco che, in

© FatCamera/iStockphoto LP

questa tipologia di alternanza, la L1 svolge un ruolo di servizio, aiuta a comprendere i nuclei concettuali della disciplina. Secondo Wildhage, il bilinguismo presuppone che la L1 abbia comunque il suo posto ben definito, ma quanta L1 è consentita? "Quanta L2 possibile, quanta L1 necessaria" (Wildhage 2002:3).
Fingendomi insegnante madrelingua inglese la paura di proporre troppa LS c'è stata, temevo di procurare uno shock linguistico ai bambini, eppure ho avuto modo di constatare che, con l'approccio ludico del format, l'esposizione alla LS non solo non traumatizzava gli studenti, ma li rendeva molto più sicuri delle loro abilità. Ricordiamo infatti che il *dual-focused aim* (Coyle, Hood, Marsh 2010) e quindi la visione dell'apprendimento come combinazione di linguaggio e contenuto integrati, implica il vantaggio di non realizzarsi a vuoto, ma in una situazione autentica, in quanto parte della quotidianità del bambino e del suo mestiere di studente (Coonan 2012). Grande fonte di motivazione all'apprendimento della LS è stata quindi la presenza dell'insegnante madrelingua, che sfrutta la necessità del bambino di instaurare un rapporto con il docente e la voglia di comunicare intrinseca.
A questo scopo, ha avuto un ruolo fondamentale anche l'utilizzo di un ciondolo, oggetto che aveva la funzione di creare un clima dedicato alla lezione di inglese: all'inizio di ogni incontro distribuivo a ciascun alunno questo oggetto con due facce: una con il proprio nome e l'altra con la bandiera inglese, incentivo a parlare solo LS durante le lezioni insieme. "With the medal you have to speak English. Without it you can speak Italian": attraverso questa frase ricorrente, i bambini avevano imparato i tempi di utilizzo della L1 e quelli di utilizzo della LS. Era una specie di magia: con la medaglia si parlava solo inglese. Tutto ciò ha giocato un ruolo fondamentale nell'innalzamento della motivazione degli apprendenti, così come la creazione di un clima familiare, grazie alla magia dei racconti di Puck e alla "routine" del format, ha reso prevedibili e familiari i temi narrati nelle storie e la lingua utilizzata.

> grazie a una programmazione per format narrativi, il bambino vivrà delle azioni routinarie e sarà esposto alla LS in modo naturale

3. La permanenza dei concetti nel tempo

Per facilitare l'apprendimento dei concetti in LS presenti nelle storie di Puck e l'applicazione degli stessi in altri contesti linguistici, ho applicato le tre fasi del metodo format aggiungendo delle attività integrative per rinforzare i termini imparati.

1. *Storytelling e mini acting out*. È la fase di lavoro in cui la storia è mimata dall'insegnante, dove gesti e parole si sommano per raccontare gli eventi della storia che gli alunni ripeteranno a loro volta. Questo è il momento del mini *acting out*, in cui, a seguito di un gesto dell'insegnante, saranno i bambini stessi a riprodurre le azioni narrate attraverso gesti, espressioni facciali e movimento del corpo. In questa fase del format i bambini compiono inferenze sul possibile significato di quanto mimato e immaginano i protagonisti della storia in azione. Durante entrambe le storie proposte ai bambini – *Read Me a Story, Please* e *A Brave Pilot*, tratte dal pacchetto *Puck's Stories* (Sisti 2010), ho recitato e mimato la storia con il supporto dei bambini. I bambini, a seguito di un segnale, erano chiamati a ripetere i suoni onomatopeici e i gesti appena osservati. Un esempio esplicativo: per la prima storia riguarda la camminata di Puck mentre esce dalla cucina, quando, per concludere la scena recito la frase: "Puck leaves the kitchen" a cui seguono il movimento della camminata e la riproduzione dell'onomatopea "tip-tap-tip-tap". Dopo il segnale i bambini svolgono quindi un *mini acting out* del movimento corporeo e dell'onomatopea a esso collegato. Per quanto riguarda la seconda storia, uno dei gesti e delle onomatopee maggiormente significativi segue la frase recitata: "He was flying an aeroplane" accompagnata dal movimento dell'aeroplano e dalla riproduzione, anche da parte dei bambini, dell'onomatopea "brrrrrrr".

2. *Storia illustrata*. È la fase che coinvolge non solo il canale uditivo, ma anche quello visivo, da cui l'acquisizione linguistica trae beneficio. L'insegnante legge la stessa storia con l'ausilio delle immagini, quindi il bambino potrà disambiguare i significati ipotizzati. I bambini

hanno aggiunto significato alle loro inferenze grazie alla visione del libro e delle immagini durante la recita dell'insegnante. Mostrando loro le figure si eliminano i dubbi che possono emergere sul significato del testo in lingua inglese. Ora i bambini hanno uno strumento in più oltre ai gesti e alle onomatopee per comprendere la storia narrata in lingua straniera e apprendere le strutture linguistiche proposte in precedenza. Per rendere maggiormente efficace la fruizione del materiale da parte dei bambini ho creato delle *flashcard* ingrandendo le immagini presentate nel testo.

3. *Mini-musical*. La terza ripetizione della storia, secondo il format proposto, avviene attraverso il mini-musical. Con l'ausilio di un CD-rom presente nel kit multimediale, i testi-copione rielaborati per adattarsi alla versione musicale vengono riproposti. Durante il mini-musical il bambino canta un testo simile a quello recitato e continua a drammatizzarne le azioni. In questa fase oltre al canale uditivo e visivo, viene quindi coinvolta la musica che dovrebbe favorire la naturale memorizzazione del testo cantato. Musica e canto sono infatti espedienti che aiutano l'acquisizione linguistica (Sisti 2012), ma, non avendo notato grande interesse da parte dei bambini in questa fase, l'ho attuata poche volte, lasciando maggior spazio a quella successiva.

4. *Attività integrative*. La fase che ritengo essere la più importante è infatti quella delle attività integrative, in cui i bambini hanno modo di applicare il lessico e le strutture apprese in altre situazioni. La lingua straniera non è solo lingua delle storie di Puck, bisogna portare i bambini a consolidare e trasporre le stesse funzioni comunicative trovate nelle narrazioni in altri contesti. Utilizzare le parole del format attraverso delle attività integrative permette quindi di raggiungere una familiarità con la lingua straniera che promuove l'intenzionalità comunicativa. Ecco che *flashcard*, poster e tessere diventano stimolo per l'apprendimento linguistico mediato da attività ludiche e sfidanti. Durante le attività integrative, i bambini hanno giocato a riordinare le sequenze temporali della storia attraverso i disegni del racconto, hanno associato le *flashcard* con l'immagine dei personaggi alle azioni svolte nei luoghi della casa

© kalig/iStockphoto LP

TABELLA 1 – INTERVISTE A GIUGNO, DOPO L'APPLICAZIONE DEL FORMAT 1

	Interviste format 1: "Read me a story" (a fine giugno, subito dopo le attività)						
	Esercizio 1: Rispondi alle domande indicando la flashcard corretta in base alle opzioni date.			Esercizio 2: Conferma e correggi le mie affermazioni orali in base alle flashcard mostrate.			Esercizio 3:
	Domanda 1: Indica qual è la flashcard che rappresenta ***kitchen*** tra le due (scelta tra *kitchen* e *bedroom*)	**Domanda 2:** Indica qual è la flashcard che rappresenta ***bedroom*** tra le due (scelta tra *bedroom* e *garage*)	**Domanda 3:** Indica qual è la flashcard che rappresenta ***bathroom*** tra le due (scelta tra *bathroom* e *kitchen*)	**Domanda 4:** *Dad is in the* ***bedroom****. Yes or no?*	**Domanda 5:** *Sue is using her* ***power drill****. Yes or no?*	**Domanda 6:** *Rita is putting on some* ***perfume****. Yes or no?*	Con l'aiuto del cartellone, indica il percorso compiuto da Puck durante la storia.
Leonardo B.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Giovanni	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Alberto	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Gabriele	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Simone	✔ –	✔	✔ –	✔ –	✔	✔ –	✔ –
Antonio	✔	✔	✔	✔ –	✔	✔	✔
Francesco	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Mattia D.N.	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔
Evan	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔
Aurora	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Leonardo R.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Christian	✔ –	✔ –	✔	✔ –	✔	✔	✔
Alvise	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Andrea	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Christopher	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔

TABELLA 2 – INTERVISTE A SETTEMBRE, A DUE MESI DALL'APPLICAZIONE DEL FORMAT 1

	Interviste format 1: "Read me a story" (a settembre)						
	Esercizio 1: Rispondi alle domande indicando la flashcard corretta in base alle opzioni date.			Esercizio 2: Conferma e correggi le mie affermazioni orali in base alle flashcard mostrate.			Esercizio 3:
	Domanda 1: Indica qual è la flashcard che rappresenta ***kitchen*** tra le due (scelta tra *kitchen* e *bedroom*)	**Domanda 2:** Indica qual è la flashcard che rappresenta ***bedroom*** tra le due (scelta tra *bedroom* e *garage*)	**Domanda 3:** Indica qual è la flashcard che rappresenta ***bathroom*** tra le due (scelta tra *bathroom* e *kitchen*)	**Domanda 4:** *Dad is in the* ***bedroom****. Yes or no?*	**Domanda 5:** *Sue is using her* ***power drill****. Yes or no?*	**Domanda 6:** *Rita is putting on some* ***perfume****. Yes or no?*	Con l'aiuto del cartellone, indica il percorso compiuto da Puck durante la storia.
Leonardo B.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Giovanni	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Alberto	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Gabriele	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Simone	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Antonio	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Francesco	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Mattia D.N.	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔
Evan	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔
Aurora	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Leonardo R.	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Christian	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Alvise	✔	✔	✔	✔	✔	✔	✔
Andrea	✘	✘	✘	✘	✘	✘	✘
Christopher	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔	✔✔

e agli oggetti della storia, le tessere con i colori agli elementi naturali del tempo atmosferico e alle rispettive parole in LS. Hanno inoltre corretto i miei errori (compiuti appositamente) di associazione tra *flashcard* ("Dad is cooking in the kitchen": associazione errata tra immagine del papà e quella della cucina) e hanno eseguito oralmente attività di *cloze*.

Questi esercizi, svolti in plenaria come ultima fase del format, sono stati gli stessi (cambiando le domande) su cui ho intervistato i bambini individualmente, per analizzare la comprensione del singolo alunno, dopo aver utilizzato il format di ciascuna storia per circa due settimane. Per rilevare la permanenza nel tempo dei concetti appresi, dopo due mesi dalla fine della scuola, a inizio del nuovo anno scolastico, ho ripresentato agli alunni le stesse domande poste nelle interviste individuali di fine giugno. Ho tabulato i risultati finali paragonando quelli di settembre con quelli di fine anno scolastico, e ho potuto verificare come i concetti fossero rimasti impressi nella memoria a lungo termine. I bambini infatti avevano memorizzato non solo le fasi della storia, ma anche i significati delle singole parole in LS.

4. La valutazione

Due sono le tipologie di valutazione che ho considerato nel percorso didattico: sommativa e formativa.
La verifica sommativa, attraverso le interviste finali individuali, ha la funzione di analizzare le capacità di un alunno in un certo stadio del processo di apprendimento o serve per dare un feedback oggettivo finale.
La verifica formativa invece è più complessa in quanto il suo obiettivo primario è essere diagnostica, utile quindi per una comprensione da parte del docente del livello di apprendimento dell'alunno. L'insegnante, grazie anche alla rilevazione della partecipazione in classe, riesce a comprendere l'andamento dei processi cognitivi e l'apprendimento concettuale degli alunni. Tabulare progressivamente la partecipazione in classe dei bambini mi ha permesso di variare le modalità di insegnamento in base al reale livello e alle necessità degli apprendenti, durante l'intero percorso. Ho verificato quindi la comprensione degli alunni attraverso la partecipazione e la correttezza delle attività svolte oralmente in aula. Inoltre, dopo le molteplici ripetizioni delle tre fasi del metodo format, a giugno e a settembre ho intervistato individualmente gli alunni in maniera tale da stilare una valutazione sommativa per ciascuna storia. Per comprendere la permanenza nel tempo dei concetti appresi in LS, dopo le vacanze estive ho intervistato individualmente gli alunni, senza far fare loro un ripasso delle storie di Puck. Ho potuto così verificare che, nella maggior parte dei casi, se contestualizzati nella storia, gli alunni ricordavano il significato dei concetti in LS, sapendo collegare il suono di una parola alla *flashcard* corrispondente.

5. Riflessione sui dati emersi e conclusioni

Attraverso questo studio ho potuto testare quanto un percorso di insegnamento-apprendimento in lingua veicolare attraverso il format narrativo incrementi

l'apprendimento linguistico ma anche la motivazione degli alunni, innescando un circolo virtuoso che a sua volta influisce positivamente sull'acquisizione linguistica in generale.
Dall'analisi dei risultati delle interviste individuali svolte dopo la sperimentazione, emerge un generale raggiungimento degli obiettivi previsti dalla ricerca e l'assenza di variazioni rilevanti tra giugno e settembre durante le interviste di verifica finale per entrambe le storie. In alcuni casi, i bambini che avevano dimostrato qualche incertezza nel rispondere alle domande poste individualmente a giugno hanno manifestato a settembre la stessa sicurezza di chi aveva dimostrato fin dall'inizio una piena comprensione.
Alcuni bambini inoltre avevano compreso talmente bene le storie da anticipare le mie domande e specificare le risposte, senza limitarsi a indicare la *flashcard* corretta o a pronunciare *yes/no*. Questi alunni stavano già uscendo dal periodo di silenzio in LS, e cercavano di riprodurre quanto ascoltato durante lo svolgimento del format. Non solo quindi comprensione ma anche produzione linguistica.
Intersecando i risultati della valutazione sommativa con quelli della valutazione formativa svolta *in itinere*, ho inoltre notato come i bambini che durante le interviste avevano dimostrato difficoltà sono stati quelli che durante la realizzazione del percorso non erano stati particolarmente partecipi e attenti: il percorso di ciascun bambino risulta perciò lineare e si può notare come, in questo caso, la partecipazione sia stata lo specchio del reale apprendimento dei bambini.
Riportiamo nelle Tabelle 1 e 2 i risultati delle interviste ai bambini, relative al format 1.

> i bambini hanno memorizzato non solo le fasi della storia, ma anche i significati delle singole parole in LS

Uno dei punti di forza di questa sperimentazione riguarda inoltre l'applicazione del format da parte di un insegnante (che si finge) madrelingua, che ha comportato un aumento della quantità e una maggiore qualità di esposizione alla lingua straniera, ma anche una maggiore autenticità delle attività: il rivolgersi a un'insegnante madrelingua supera la finzione del "come se" svolto dall'insegnante di classe e proietta i bambini in uno scambio comunicativo reale e naturale in LS. Questo, abbinato al coinvolgimento psico-affettivo e motivazionale del bambino, influenza positivamente l'apprendimento.
Per concludere sottolineiamo l'importanza dell'osservazione e dell'imitazione nel metodo format: i bambini osservando e imitando l'insegnante apprendono. Ciò che ci permette di imparare per imitazione è il sistema *mirror*, che, attraverso la percezione di ciò che ci accade intorno, ci fa immedesimare nell'altro ed entrare in empatia.
L'osservazione altrui è già uno sviluppo del fare: durante l'osservazione infatti nel nostro cervello si attivano i neuroni-specchio proprio come se fossimo noi stessi a compiere quell'azione.
Vedere è, in un certo senso, come fare: per questo motivo l'osservazione, durante l'applicazione del metodo format alle storie di Puck, ha avuto un ruolo fondamentale nell'apprendimento del bambino. Si può imparare con l'osservazione, che è la base dell'imitazione, che è a sua volta la chiave dell'apprendimento e della memorizzazione.

Bibliografia

– BALBONI P. (2006), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
– BRUNER J.S. (1975), "The Ontogenesis of Speech Acts", in *Journal of Child Language* 2, pp. 1-19.
– COONAN C. M. (2012), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
– COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
– SISTI F. (2010), *Puck's Stories*, Multidea, Roma.
– SISTI F. (2012), *Studi di glottodidattica per la formazione primaria. Raccontami una storia*, Roma, Edizioni Multidea.
– SISTI F. (2016), "Narrative Thinking and Storytelling for Primary and Early FL/SL Education", in *Fictions - Studi sulla narratività* 15, pp. 53-66.
– WILDHAGE M. (2002), "Von Verstehen und Verständigung", in *Praxis Geschuchte* 1, pp. 4-10.
– TAESCHNER T. (1991), *A Developmental Psycholinguistic Approach to Second Language Teaching*, Ablex, Norwood, NJ.
– TAESCHNER T. (2002), *L'insegnante magica*, Edizioni Borla, Roma.

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

Insegnare l'Italia di oggi. Guida a una didattica dell'InterCultura italiana

di Tiberio Snaidero, Marcovalerio Edizioni, Torino 2019

Recensione di Maria Cecilia Luise

Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Tiberio Snaidero ha scritto un libro ambizioso, frutto di dodici anni di ricerca e di prassi didattiche nell'ambito della didattica dell'italiano L2. Gli obiettivi sono fornire a studenti e a docenti di italiano lingua straniera un quadro teorico aggiornato degli studi sull'insegnamento/apprendimento interculturale delle lingue e guidare il lettore alla costruzione di unità didattiche di lingua/cultura italiana.

Il fulcro della ricerca è l'assunto che la Competenza Comunicativa InterCulturale in contesto scolastico si può insegnare. Ci si augura che essa arrivi a costituire il fine ultimo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, e si auspica che la formazione e l'autoformazione dei docenti di italiano LS metta al centro della riflessione lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale; che la prassi scolastica si nutra delle due nozioni-chiave di "interculturalità" e "plurilinguismo"; che, infine, i programmi e i sillabi dei corsi di lingua/cultura italiana nel mondo vengano radicalmente aggiornati nei contenuti, in modo da permettere agli studenti di formarsi un'idea realistica della società italiana contemporanea, delle sue dinamiche e della sua storia recente.

La Competenza Comunicativa InterCulturale che l'autore vorrebbe che gli studenti di italiano sviluppassero ha quindi a che fare con l'acquisizione ("sapere") e la comprensione ("comprendere") di macroelementi della cultura e della società italiane – come le conoscenze aggiornate di tipo politico e sociale – e con la capacità di porli criticamente a confronto ("saper porsi") con elementi delle proprie cultura e società, per diventare cittadini consapevoli ("saper proporsi").

Nel capitolo 1, Snaidero dà spazio alla didattica della letteratura e al metodo etnografico, mentre illustra il modello che rappresenta il punto di riferimento della sua proposta: l'*Intercultural Communicative Competence Model* di Michael Byram.

> la nozione di "InterCultura" si contrappone all'obsoleto concetto di "civiltà"

A seguire, vengono riportate esperienze significative di traduzione in prassi didattica di modelli teorici, si dà conto di metodologie quali il *Tandem Learning* e la drammatizzazione a fini interculturali, si indaga il concetto di "transculturale", la nozione di "identità", l'educazione alla cittadinanza, la proposta pedagogica del *Service Learning* e l'affermarsi nei curricoli di insegnamento delle lingue della competenza comunicativa interculturale.

Il capitolo si conclude con l'individuazione dei criteri da seguire per favorire a lezione lo sviluppo della Competenza Comunicativa InterCulturale.

Il capitolo 2 è dedicato al format ritenuto più adatto alla costruzione di compiti che sviluppino la Competenza Comunicativa InterCulturale degli studenti: il *task*. Si individua nella "Didattica per compiti" (*Task-Based Language Learning*) la metodologia più

efficace al raggiungimento di obiettivi sia linguistici sia (inter) culturali in contesto scolastico e vengono evidenziati i tratti specifici che i *task* devono avere nella lezione di Italiano.
Il capitolo 3 tratta il tema dei contenuti: quali temi e quali testi sono adatti allo sviluppo della Competenza Comunicativa InterCulturale? Vengono dapprima determinati i criteri per la loro selezione, identificati nel discorso sui fenomeni migratori e sulle identità culturali da un lato, sui sintomi, le cause e le conseguenze della crisi dell'Italia contemporanea dall'altro. Delle due macrocategorie vengono scandagliate le risorse messe a disposizione dall'editoria, dal cinema e da internet.
Il capitolo 4, infine, fissa i criteri per la costruzione di *task* comunicativo-interculturali sull'Italia di oggi e illustra due moduli completi di unità di apprendimento e di attività.
Il primo modulo presenta una possibile declinazione della macrocategoria "Fenomeni migratori ed identità culturali", l'altro della macrocategoria "L'Italia, un Paese in crisi".
Di ogni modulo si analizzano i materiali selezionati, la tipologia dei "compiti", le indicazioni operative e lo svolgimento di ogni singolo *task*.
Il saggio di Snaidero risulta coeso e consequenziale. Alla panoramica sulla ricerca nel campo della didattica della cultura fa seguito una proposta teorica tradotta in indicazioni operative. Individuare le questioni sociopolitiche dell'Italia contemporanea come temi ideali da trattare nella lezione di cultura italiana rappresenta una scelta coraggiosa e innovativa, così come pure l'architettura dei moduli appare efficace e funzionale, mentre l'insistere sull'opportunità di un approccio plurilingue trova la sua "ratio" sia nei curricoli scolastici che nella didattica dell'intercomprensione delle lingue romanze. La nozione di "InterCultura" come disciplina di studi che si contrapponga all'obsoleto concetto di "civiltà" suggerisce infine un'interpretazione dell'insegnamento dell'italiano in grado di coniugare lo sviluppo delle competenze linguistiche e culturali degli studenti con quello della capacità di esercitare il senso critico e una cittadinanza consapevole.

Fabio Caon, Camilla Spaliviero

EDUCAZIONE LETTERARIA, LINGUISTICA, INTERCULTURALE: INTERSEZIONI

www.bonaccieditore.it

Bonacci editore

How Languages Are Learned

di Patsy M. Lightbown e Nina Spada, Oxford University Press, Oxford 2013, quarta edizione

Recensione di Paola Celentin
Università di Verona

La collaborazione fra Patsy M. Lightbown e Nina Spada è una delle più conosciute e rispettate nel campo degli studi sull'acquisizione della seconda lingua. Le due ricercatrici sono anche scrittrici altamente prolifiche, coautrici di numerosi saggi e volumi sull'argomento. I loro scritti spaziano dalla correzione dell'errore all'interazione orale, dallo sviluppo dell'acquisizione della seconda lingua alla consapevolezza degli studenti dell'influenza della L1 sulla L2, solo per citarne alcuni. Il loro manuale *How Languages are Learned,* ampiamente diffuso e apprezzato, è giunto alla quarta edizione. Pur non essendo un volume appena pubblicato, riteniamo costituisca ancora oggi uno strumento prezioso per la formazione e l'autoformazione del docente e dello studente di lingue straniere o seconde.
Il libro è organizzato in sette capitoli.
Nel primo capitolo viene affrontato il tema dell'acquisizione della lingua materna. Dopo aver individuato le tappe essenziali dello sviluppo tipico, le scrittrici prendono in considerazione le posizioni teoriche relative alle modalità con cui lo sviluppo avviene, passando in rassegna la prospettiva behaviorista, quella innatista e quella interazionista, sempre attraverso l'analisi di campioni di produzione linguistica. Il capitolo introduce anche la questione dei disturbi e dei ritardi del linguaggio e accenna alle tematiche del bilinguismo infantile.
Nel secondo capitolo, il focus passa all'apprendimento della seconda lingua. Dopo aver introdotto le nozioni di contesto e condizioni di apprendimento, le autrici guidano il lettore a prendere dimestichezza con le metodologie che permettono di rilevare e analizzare l'acquisizione della seconda lingua (analisi contrastiva, dell'errore e teoria dell'interlingua). Il capitolo presenta le sequenze di sviluppo nell'acquisizione dell'inglese come seconda lingua, ma le considerazioni possono essere agevolmente adattate all'acquisizione delle altre lingue.
Il terzo capitolo introduce le differenze individuali nell'apprendimento della seconda lingua, passando in rassegna il ruolo dell'intelligenza, l'attitudine, gli stili di apprendimento, la personalità, la motivazione e gli atteggiamenti, l'identità e l'affiliazione al gruppo etnico. Uno spazio particolare viene riservato alla variabile "età" e ai falsi miti collegati a questa variabile.
Il quarto capitolo approfondisce l'acquisizione della seconda lingua e passa in rassegna le teorie che cercano di spiegare come avviene questa acquisizione. Dopo un rapido ma puntuale excursus attraverso le prospettive behaviorista e innatista, le autrici approfondiscono i modelli derivanti dalla prospettiva cognitivista, dedicando spazio alle ipotesi interazionista, del *noticing*, del processamento dell'input e della processabilità. Il capitolo

> il volume è uno strumento prezioso per la formazione e l'autoformazione del docente e dello studente di lingue

si conclude con un'apertura sulla prospettiva socioculturale e le considerazioni legate al ruolo della pratica e dell'interazione nell'apprendimento delle lingue seconde.
Con il quinto capitolo le autrici intendono fornire al lettore gli strumenti per osservare l'apprendimento e l'insegnamento nella seconda lingua. Dopo aver presentato le caratteristiche degli ambienti di apprendimento, formali e naturali, vengono introdotti degli schemi di osservazione (interazione insegnante-studente, interazioni studente-studente, il ruolo del feedback correttivo, il modo di porre le domande) e forniti numerosi studi di caso.
Il sesto capitolo si propone come una disamina delle pratiche di insegnamento della lingua seconda e passa in rassegna sei proposte per l'insegnamento in classe. Interessante il criterio di esposizione scelto dalle autrici: anziché adottare una prospettiva cronologica, l'esposizione si basa su una serie di "intuizioni" dell'insegnamento delle lingue (ad esempio: "per far imparare bene una lingua straniera bisogna correggere tutto subito" oppure "basta leggere e ascoltare") a cui vengono giustapposte le evidenze della ricerca scientifica in merito.
Il settimo e ultimo capitolo prende spunto da alcune idee popolari sull'apprendimento delle lingue per sfatare dei luoghi comuni ("le lingue si imparano più che altro attraverso l'imitazione", "le persone molto intelligenti sono ottimi apprendenti di lingua", "la maggior parte degli errori in lingua straniera derivano dall'interferenza della lingua materna", eccetera) fornendo una prospettiva personale delle autrici su alcune credenze relative all'apprendimento delle lingue.
Al termine è presente un

il libro è ricco di studi di caso ed esempi che permettono di calare in un contesto pratico e operativo i contenuti teorici esposti

Glossario che spiega i termini nuovi e tecnici utilizzati nel libro. Alla fine di ogni capitolo viene offerto un elenco di suggerimenti per ulteriori letture e al termine del libro vi è una bibliografia esaustiva.
How Languages Are Learned ha sicuramente il pregio di mettere in relazione la teoria dell'acquisizione linguistica con l'insegnamento e l'apprendimento in classe e di trarre dalla ricerca implicazioni pratiche per l'aula di lingue.
Uno dei punti di forza è l'enfasi sull'importanza della ricerca in classe, volta ad analizzare particolari aspetti delle dinamiche sociali e didattiche. Attraverso l'esame degli studi di altri ricercatori, vengono sviluppati vari argomenti relativi all'acquisizione delle lingue seconde, come le dinamiche del lavoro di coppia, l'interazione orale fra gli studenti, il ruolo del feedback correttivo orale e scritto e le pratiche di interrogazione dell'insegnante.
Di particolare utilità si rivela la sezione, presente alla fine di ciascun capitolo, "Domande per la riflessione" che aiuta il lettore a personalizzare i contenuti del libro, invitandolo a stabilire connessioni più significative tra i contenuti del libro e le proprie esperienze di apprendimento/insegnamento linguistiche.
Il libro prevede inoltre varie attività che danno ai lettori l'opportunità di esplorare gli argomenti in modo più dettagliato e riflessivo, anche attraverso la discussione in gruppi di studio/lavoro. È inoltre presente un sito web complementare che contiene attività extra, letture, materiale e risorse digitali che consentono al lettore di approfondire la comprensione dei contenuti del libro, oltre a fornire opportunità di interazione per condividere le proprie idee ed esperienze di insegnamento e di apprendimento delle lingue.
Per venire incontro in particolare alle esigenze degli studenti, rispetto alle edizioni precedenti è stato ridotto il numero di suggerimenti per ulteriori letture alla fine di ogni capitolo, preferendo offrire una bibliografia ragionata di tre o quattro libri che meglio corrispondono al contenuto di ogni capitolo.
How Languages Are Learned è un'introduzione molto leggibile alla ricerca sull'acquisizione delle lingue per insegnanti di lingue straniere e seconde, in servizio e in formazione. A differenza di altre introduzioni nel campo della ricerca sull'acquisizione del linguaggio, questo libro non presuppone familiarità con i metodi o le teorie di ricerca ma accompagna il lettore passo passo attraverso esempi e spiegazioni. Questo taglio lo rende particolarmente adatto anche agli insegnanti di ambito non linguistico che vogliono autonomamente sviluppare le proprie conoscenze professionali in campo glottodidattico.
Il libro è ricco di studi di caso ed esempi che permettono di veder calate in un contesto pratico e operativo le linee di ricerca esposte. Vengono inoltre offerti numerosi spunti e strumenti per praticare alcune delle tecniche di osservazione e analisi utilizzate nelle ricerche descritte.

A Writing Workshop: A Case for Genre Analysis

Michael Tooke
Università di Udine, Centro linguistico e audiovisivo

Abstract

Nell'insegnamento della lingua scritta ci si può focalizzare su diversi aspetti: strutture grammaticali, contenuto, processo di scrittura o "genere". Questo articolo vuole dimostrare che partendo dal "genere" si possono sviluppare efficacemente tutti gli altri aspetti. Viene presentata una lezione tenuta all'Università di Udine basata su quest'idea. Gli studenti nel loro feedback hanno apprezzato l'insieme dei vari aspetti, confermando l'uso del "genere" come valido principio organizzativo di base.

In teaching writing one can focus on factors such as grammar, content, process or genre. This article, however, argues that a genre approach provides a more comprehensive frame to organise all the others. To argue the case, it looks at a course designed for language students at the University of Udine. In their feedback students appreciated the inclusion of grammar, content and process within the genre framework, thus confirming the use of genre as a basic organising principle.

Introduction

There are numerous ways to teach writing. Arguably, these can be broken down into five approaches (Hyland 2003). We can start with sentence level grammar (the language approach), see how texts are organised (texts), encourage research skills and the organisation of information (content), develop stages of writing through brainstorming, outlining, drafting and redrafting (process) or look at the social expectations of a text expressed in particular textual forms (genre). However, though such approaches start out from different premises, it is important for a complete pedagogy to draw on all of them (Hyland 2003). The problem thus arises as how to do this in any particular situation.

It is often claimed, for example, that process and genre approaches are incompatible (see Hairston 1982). A process approach encourages students to start from their own resources and create writing out of their own ideas, writing and rewriting as they consider appropriate. A genre approach, on the other hand, focuses on a text as a model for students to follow, thus emphasising the product rather than the process. However, for the very reason that they highlight different aspects of writing, these two approaches can be seen as complementary rather than incompatible (Hyland 2003). This said, it remains to see if there is a way to combine all perspectives effectively: it is argued there that genre analysis is, in effect, ideal for this, at least in certain situations; for, far from encouraging students to copy texts closely and thus focus on the end product rather than the process, it is a process in itself. It requires students to enter into a context, identify a texts' purpose and audience, recognise how its form expresses such a purpose

> genre analysis provides an ideal framework to organise the various approaches to writing

and be able to draw upon such knowledge to create their own texts. In other words, it calls for a process of brainstorming, analysis, writing and rewriting as well as paying attention to content and language on the way.
The aim of this article is to demonstrate how a writing syllabus can be organised around genre while including the other approaches mentioned above. It focuses on one course. First, it explores the idea of a genre, goes on to describe the course, focuses on an example lesson, and finally analyses feedback from the students. It argues that genre analysis in many ways provides an ideal framework to organise the various approaches to writing.

1. Genre analysis

The key definition of genre for many researchers remains that of Swales (1990:58), the beginning of which is quoted here:

> A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognised by the expert members of the parent discourse community and thereby constitute the rational for the genre This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style.

This definition has become: "arguably, the most influential approach to the analysis of language use in ESP to date" (Basturkmen 2010:44, quoted in Cheng 2015).
From the above a genre can be said to operate on two levels. On one level it can be seen as a sociably recognised form whose structure and

> it was good to use model texts as spring boards for discussion rather than as models to imitate

language are indicated by the social expectations a particular community have of it. Any writing, as, for example, an application for a job, usually requires a set format and organisation of ideas. On another level, however, a genre can be seen as referring to the cognitive procedures required within the form. Thus, an application for a job may call forth a short list of the writer's experience in a certain field. The cognitive procedure for listing such experience could be called "recounting" – that is retelling what one has achieved. Such procedures have been named in a variety of ways including [macro]functions (Council of Europe 2001), text types (Biber 1988) and cognitive genres (Bruce 2008). The advantage, however, of identifying them is that, at least according to some researchers, there are only a few which are in common use, especially in academic writing. Bruce suggests that academic texts tend to use only five of them: in Derewianka's terms (Derewianka 1990) they either inform, explain, discuss, recount, or argue (Bruce 2008). This narrows the number of genres students need to learn and provides a clear organising principle for a syllabus.

2. The course

For the reasons outlined above, it was decided to organise the course around cognitive genres keeping the idea of social genre as a guiding background principle.
The course was a workshop held once a week for three weeks with sessions of three hours each, to a total of nine hours in the Spring of 2017. There were two classes with about 16 students in each class. The students were high intermediate and advanced level undergraduates in one class and master students of language in another, all at Udine University in Italy. The genres chosen to organise the syllabus were describing, explaining and discussing. These seemed to me to provide a progression from more straightforward description through explaining to the, arguably, more complex discussion. The rhetorical or discourse structures were problem-solution, cause and effect and comparison –contrast respectively. Grammar and vocabulary likewise covered a range so as to focus on some key aspects of academic writing.
The final syllabus is shown in Table 1.

TABLE 1: CONTENTS (AUTHOR'S OWN)

Cognitive Genre	Rhetorical Structure	Grammar	Vocabulary
Describing	Problem - solution	Passive voice	Linkers
Explainin	Cause - effect	Past tenses	Adverbs
Making an argument	Compare - contrast	Reporting verbs	Collocations

3. An example lesson

The second lesson was, for example, based on explaining, using a cause and effect structure. The participants were asked beforehand to find short (half to one page) cause and effect texts from the Internet on topics that interested them. They were to send them to me and bring them to class.
The lesson started with a discussion of one piece of writing they had done in groups (selected for its typicality) from the previous lesson. They were encouraged to suggest ways the writing could be taken on to a more academic level. They then talked in groups about cause and effect in their fields, how easy it is to make cause and effect connections and why and when it is used in academic writing. They then feedback their ideas in a brief feedback session. This opening focussed their attention on the texts they had discovered on the internet and their own experience with cause – effect texts in their faculty.
After a while they were asked how they thought weather might affect history. In groups of three they then read one paragraph each in a short three paragraph text (the central paragraph being reproduced in Table 2), and then pooled their reading together to understand the main ideas. They had also to decide together on the possible purposes and intended audience of the text, plus the network of discourses that might be envisaged as surrounding it. The central paragraph is given in Table 2.

TABLE 2: EXTRACT FROM A CAUSE AND EFFECT TEXT

In the early years of America's Revolutionary War, which began in 1775, it appeared likely that the British **would crush** the armies of her colonial territory and incorporate it back into the empire. The British troops were a well-trained and disciplined army that was feared worldwide. In contrast, the American troops were ne_____ trained, sometimes po_____ organized, and lacked sufficient resources to fight ef_____. General George Washington **could have** ea_____ **been defeated** in the Battle of Long Island on August 22, 1776. Historical records show that Sir William Howe, the British commander, **was** cl_____ **defeating** Washington on Long Island and **was** ac_____ **winning** handily (Seymour,1995). Nonetheless, the weather intervened when a heavy fog rolled in, so the American forces were able to retreat, regroup, and survive to fight another day. Because of this fog, the United States was not defeated in its struggle for freedom. Co_____, today's United Kingdom of England, Wales, Scotland, and Northern Ireland does not include the United States. The United States is not a commonwealth of a mother country, as Canada and Australia are, though the United States still has strong ties to its colonial past.

Answers that might have been given for the purposes of the text are that it seeks to show that human beings may not always be masters of their fate. Despite our motives or intentions, external factors can change our destinies. Our conscious motives frequently conflict with hidden ones and perhaps such hidden forces are not random, but are in some way destined. As such it could be a contribution to a theory of history. The audience might have been a community of academic historians or philosophers interested in the topic of freedom and determination. The text was in fact taken from a chapter in an ELT book aimed at helping students to write cause and effect texts (Cause-Effect Essays 2018).
The class was then asked to supply missing adverbs, the first two letters being provided for each one, in the spaces. This was followed by a discussion on the use of adverbs, there being two in the text above. First a concentration of adverbs gives colour to the account of the battle, while others (in the other two paragraphs), but also with the final one above [consequently] mark the voice of the writer in the text. The writer focusses on the cause and effect relationship and argues for its centrality in the American war of Independence. This helps the participants to realise that the author is always present in organising the argument within a text.
After a plenary discussion about and an exercise on cause – effect language, the participants talked in groups about the cause effect texts they had brought with them identifying their purposes, audience and rhetorical features. They then chose one topic to write about themselves and created an outline for it. They formed new groups and told others what they intended to write and why and then reformed in their original group to write up to a maximum of three paragraphs together. They sent this to another group who role played the intended audience and gave them feedback.
During the week an electronic copy was sent to me, which I sent back with comments. Each group had to rewrite their work and send it back to me again, at which point I gave them a final comment.

4. Example writing

A particularly clear example of "progress" from one draft to the next is shown in the example below. The paragraph

talked about the influence of deforestation in Malaysia on the incidence of malaria in the human population. The aim was to give some basic information in a simple scientific manner to be placed in a magazine communicating scientific discoveries to a general, but educated audience.

Malaria outbreaks in Malaysia (first draft)
Recent studies have shown that in Malaysia deforestation has led to a new wave of malaria. Malaria is a mosquito-borne infectious disease affecting humans and other animals.
In this country the disease is carried by macaques who, because of the massive destruction of their habitat, have been forced to move in closer proximity to human settlements. Due to the close contact between infected macaques and humans, the number of people affected by malaria has been steadily increasing.

The first draft was sent back with the following comments:

I would suggest that the main problem here is the organisation of the message. First we need a general statement to introduce the topic. Then we need to decide what the topic is. Presumably it is malaria. Next the topic moves to the new wave of malaria in Malaysia, then to the fact that this is caused by deforestation. It is this that has caused Macaques [you need to say here what they are] to move nearer to human settlements [...]
This example follows the above order:
Malaria is a world-wide problem that kills many people every year. It is an infectious, mosquito borne disease that affects both humans and animals. Recent studies [where?] have shown that it is increasing in Malaysia [by how much??]. The reason for this seems to be the deforestation that has destroyed the habitat ...
Can you rewrite in this way and send back?

Over the following week a rewrite was submitted as follows:

Malaria outbreaks in Malaysia (second draft)
Malaria is a world-wide problem that kills many people every year. It is an infectious, mosquito borne disease that affects both humans and animals. An article published by the London School of Hygiene and Tropical Medicine, with, among others, the Malaysian Infectious Disease Society in 2016 has shown that it is increasing at an alarming rate in Malaysian villages. The reason for this seems to be the deforestation that has destroyed the habitat of primates like macaques, who are forced to move in closer proximity to human settlements. These animals, scientists confirm, carry the parasite Plasmodium Knowlesi, which is transmitted by mosquito bites and which is the main organize that is responsible for malaria. As a result, macaques that seek refuge near villages tend to spread the parasite to humans. Scientists agree that a possible solution would be environmental planning, to avoid further transmission of the disease.

In this way the participants came closer to a possible

academic style over two drafts. Clearly, this would need to be extended to a series of drafts in any ideal situation, but, given the substantial revision shown above, it could be predicted that the writers should feel better equipped than before to develop further drafts in the future.

5. Participant feedback

The participants gave both oral and written feedback, taking their cue from the following three questions (and thus, in a sense, doing a genre analysis of the course as they had to critique its aims and structure as if it were a text):

1. What were the aims of the course?
2. How far did the course achieve these aims?
3. What was missing?

The most pertinent comment was the observation that it was good to use model texts as spring boards for discussion rather than as models to imitate, as it sensitized them to ways of constructing texts while allowing them the freedom to develop their own. In line with this, they enjoyed the opportunity to discuss rather than only do writing:

> I expected that the focus would be specifically on writing skills, but I like the fact that we actually had discussions about writing itself where we could practice our communication skills, too. (D)

Further, they liked being able to choose their own topics. These in effect were very varied. In one class alone they ranged from the idea of the "pedibus" to unemployment in Italy, sexual harassment, the overuse of mobile phones and climate change (problem-solution); from obesity, drugs, alcoholism, the internationalisation of English to the spread of diseases (cause and effect), the effects of vegetarianism as compared to meat eating on the environment to the weather in Russia and Italy (compare and contrast). They were also generally positive about working in groups both for discussions and writing. They tended to create a home group for the entire workshop, but moved around for various activities in the class to share ideas and do language work:

> From this course I learned that teamwork helps me perform better. (A)
> I learned also that I work every well in

Læscher dialoga

SU FACEBOOK

Formazione • Webinar • Didattica

Iscriviti alla LŒSCHER COMMUNITY
Lœscher Community

News dall'editore
@Loescher.Editore

Le lingue straniere
@LoescherEditore.LingueModerne

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

a team sharing ideas and opinions. (I)
The thing I have appreciated the most is we have had the opportunity of talking to each other and sharing our opinions, dealing with interesting topics. (I.B.)

However, this was not true of everyone:

I also learned that I am not a big team player and that I function better alone, even though I valued the input and feedback of all my classmates a lot. (An)

In addition, they also enjoyed specific work focussed on rhetorical organisation and the structuring of texts.

I personally found the text analysis approach very interesting and useful because it helped me to identify more clearly the different parts in which a text is usually devided [sic], the main topic and the aim of the writer. (M)

As they worked together, they made a number of discoveries about writing and themselves. They realised it was not so easy to structure a text and the paragraphs within it, not only because academic convention requires certain rhetorical structures but that such structures are often difficult to identify in the example texts, and that a genre, as well as the place of a text within a genre, can be difficult to define.

I learned that I'm not nearly as well versed in academic writing as I thought I was, and that there is still a lot for me to discover. (An)
I also learned that working with different types of texts is not as easy as I thought it was. (A)
I have learned that my preparation was mostly insufficient on various degrees of topics, but this is not related to the course. (R)

They appreciated the "review" of compare and contrast language and the focus on language though one student had expected more on this:

I expected that we would improve our vocabulary and discuss differences between words more. (B)

Yet, finally, many pointed out that there was too little time to allow them to develop their discoveries in the best way:

I [...] believe that, with a little more time, we could have clarified some doubts and learned more about writing and structuring. [...] I believe that, for those of us who plan on writing our dissertation in English, the whole topic of structure was very important and I am afraid that, unfortunately, we did not have enough time to explore that. (An)

6. Conclusion

It has been argued that there are at least five main approaches to writing – focussing on language, texts, content, process or genre – but that they can be combined effectively by means of a genre analysis. The syllabus described above was, thus, genre based, being organised around three cognitive genres (description, explaining and discussion) that required ever more sophisticated thinking skills.
In their feedback the students showed that they saw the course not only as a study of genre but as combining all five approaches above. They commented favourably on being allowed to choose the subjects they talked about and starting the lesson with their ideas. They felt the team work required of them throughout was rewarding, if demanding. They understood that they had not thought enough about structure and text organisation before, but they appreciated the vocabulary work and expressed the opinion that this kind of workshop would be useful if repeated on other occasions.
The value the participants in these workshops placed on discussion, freedom to choose their own topics, group work, structuring practice with language development as part of a writer's structuring process and their sense of personal discovery freed the idea of genre analysis from an over-emphasis on form to a means for re-finding the living processes at work within it.

References

– BASTURKMEN H. (2010), *Developing Courses in English for Special Purposes*, Palgrave Macmillan, London.
– BIBER D. (1988), *Variation across Speech and Writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
– BRUCE I. (2008), *Academic Writing and Genre*, Continuum International Publishing Group, London.
– CAUSE-EFFECT ESSAYS (2018), *Unit 6*, National Geographic Learning, https://ngl.cengage.com/assets/downloads/greatwi_pro00000000335/gw5_unit6.pdt (last accessed: 02/01/2019).
– CHENG A. (2015), "Genre Analysis as a Pre-instructional, Instructional, and Teacher Development Framework", in *Journal of English for Academic Purposes* 19, pp. 125-136.
– COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
– DEREWIANKA B. (1990), *Exploring How Texts Work*, Primary English Teaching Association, Sydney.
– HAIRSTON M. (1982), "The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing", in *College Composition and Communication*, 33(1), pp. 76-88.
– HYLAND K. (2003), *Second Language Writing*, Cambridge University Press, Cambridge.
– SWALES J.M. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.

Il CLIL nelle scienze naturali: un'esperienza di attività CLIL in lingua inglese

Claudia Zirilli

Abstract

In questo articolo viene presentata una attività didattica di scienze in lingua inglese, secondo la metodologia CLIL. L'esperienza è stata svolta su un campione di alunni frequentanti una scuola secondaria di primo grado, con lo scopo di determinarne il raggiungimento di obiettivi disciplinari e di attitudini positive.

This article presents a CLIL-science activity in English. The experience was carried out on a sample of secondary school students, with the aim of determining the level of their abilities and positive attitudes.

Introduzione

Tra i modelli di educazione al bilinguismo o al multilinguismo, il CLIL prevede un uso veicolare della lingua (Baker 1996), ossia un apprendimento "integrato" della lingua e del contenuto disciplinare: è un metodo che pone enfasi sull'uso della lingua come mezzo di acquisizione di contenuti, attraverso un contesto di apprendimento collaborativo (Marsh 1994).
La metodologia CLIL consiste in lezioni di biologia, matematica, italiano, geografia, o altre materie, tenute in lingua straniera. In tal modo l'attenzione degli studenti si concentra più sul contenuto anziché sul fatto che le istruzioni e i commenti sono in lingua straniera e impareranno lingua e contenuti facendo (*learning by doing*). La lingua diventa autentica perché utilizzata per parlare delle discipline; l'utilizzo di materiali e strumenti propri della disciplina veicolata, quali mappe, grafici, immagini, aiuta la comprensione dei contenuti potenziando la lingua stessa, e rende il contenuto comprensibile (Serragiotto 2003).

1. Struttura metodologica

L'obiettivo del presente studio è capire se somministrando a un campione di alunni un modulo di scienze in modalità CLIL gli obiettivi disciplinari minimi prefissati vengono raggiunti dalla maggioranza del campione. Lo studio è stato svolto in tre classi della scuola secondaria di primo grado "Garibaldi" di Milazzo, dove gli studenti studiano inglese come seconda lingua straniera e si trovavano al livello A1. Il campione era composto da un gruppo omogeneo di un totale di 74 alunni, sia maschi sia femmine, di età compresa tra gli 11 e i 14 anni. All'interno del gruppo era presente 1 allievo con Disturbo specifico dell'apprendimento (DSA).

2. Descrizione del modulo

Il modulo è intitolato *The human body*: l'argomento è stato scelto in quanto rilevante nella pianificazione curriculare e adatto al livello di inglese degli studenti. Inoltre, questo modulo è in coerente con il PTOF (Piano triennale dell'offerta formativa) della scuola, che persegue le competenze chiave, gli obiettivi, i contenuti e applica i criteri di valutazione definiti dalla legge 13 luglio 2015, n. 107.
Gli argomenti del modulo sono: la descrizione del corpo umano, parti e organi interni; il sistema circolatorio; l'anatomia del cuore e la misurazione del battito cardiaco.

3. Obiettivi

Nella Tabella 1 sono schematizzati gli argomenti affrontati, e per ognuno di

TABELLA 1

Argomento	Obiettivi disciplinari	Obiettivi linguistici
Where are your organs?	Identificare e localizzare gli organi interni. Riconoscere parti del corpo conosciute.	Comprensione delle conversazioni orali selezionando informazioni generali e specifiche. Descrizione degli organi e della loro posizione all'interno del corpo umano.
What do your organs do?	Capire le funzioni dei principali organi del corpo.	Descrizione della funzione di alcuni organi.
Muscles. What can I do with my body?	Imparare la localizzazione e le funzioni dei principali muscoli del corpo.	Descrizione di "Cosa posso fare con il mio corpo".
How do you breathe?	Imparare il sistema circolatorio e la struttura del cuore.	Descrizione del sistema circolatorio.
Measure your pulse	Capire gli effetti dell'esercizio fisico e del riposo sul battito cardiaco. Fare previsioni, eseguire un test di misurazione del battito corretto e registrare i risultati.	Comprensione generale dei contenuti della lezione. Partecipazione ad una attività sperimentale in classe dando anche opinioni personali.

essi gli obiettivi disciplinari e linguistici perseguiti.

4. Competenze

Uno degli obiettivi del modulo, è far acquisire agli allievi le competenze chiave per l'apprendimento permanente stabilite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione Europea nella raccomandazione del 18 dicembre 2006. In particolare, sono state coinvolte le seguenti competenze chiave:

- *Competenza nella comunicazione linguistica (CLC)*. "Le abilità essenziali per la comunicazione in lingue straniere consistono nella capacità di comprendere messaggi, di iniziare, sostenere e concludere conversazioni e di leggere, comprendere e produrre testi appropriati alle esigenze individuali" (Figel 2007:5). Gli studenti hanno usato l'inglese esercitando tutte le abilità linguistiche.
- *Competenza matematica (MC)*. "Le abilità comprendono la capacità di utilizzare e maneggiare dati scientifici per raggiungere un obiettivo o per formulare una decisione o conclusione sulla base di dati probanti" (Figel 2007:6). Gli studenti hanno compiuto attività di misurazione del battito cardiaco.
- *Competenza digitale (DC)*. "Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale, pur riconoscendone le correlazioni" (Figel 2007:7). Gli studenti hanno utilizzato il web per la visione di video e per approfondire i vari argomenti trattati nell'unità; inoltre hanno utilizzato la LIM per le attività interattive.
- *Imparare ad apprendere (L2L)*. "Le abilità per imparare a imparare richiedono anzitutto l'acquisizione delle abilità di base come la lettura, la scrittura, il calcolo e l'uso delle competenze TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) necessarie per un apprendimento ulteriore. A partire da tali competenze una persona dovrebbe essere in grado di acquisire, procurarsi, elaborare e assimilare nuove conoscenze e abilità" (Figel 2007:8). Gli studenti hanno applicato diverse strategie per apprendere e per cercare informazioni utili. Hanno imparato a essere autonomi e sono stati in grado di acquisire i contenuti.
- *Competenze sociali e civiche (SCC)*. "La base comune di questa competenza comprende la capacità di comunicare in modo costruttivo in ambienti diversi, di esprimere e di comprendere punti di vista altrui, di negoziare, di creare fiducia e di essere in assonanza con gli altri" (Figel 2007:9). Gli studenti hanno lavorato in coppia o in gruppo, sviluppando tolleranza, capacità d'iniziativa, senso di responsabilità, rispetto e accettazione degli altri.

5. Contenuti

- Grammatica. Verbi: *essere* e verbi regolari al presente (*breathe, hold, move, process, pump, send, store, cycle, draw, read, run, sit, beat, measure, etc.*); Questions: *Where is/are...?, What do/does your... do?, What can I do?, What's this?*; Instruction: *Touch your...*;

© MachineHeadz/iStockphoto LP

Prepositions: *above, behind, in, next to, on, under*; Directions: *from, to, etc.*

- Vocabolario. Nomi degli organi: *bladder, brain, chest, heart, intestine, kidneys, liver, lungs, stomach*; *artery, blood, biceps, CO_2, muscles, oxygen, pulse rate, triceps, vein*.

6. Obiettivi socio-culturali

- Collaborare per utilizzare diverse fonti per ottenere informazioni pertinenti.
- Avere un atteggiamento tollerante e rispettoso nei confronti delle altre opinioni.

7. Collegamenti cross-curricolari

Questa unità è collegata alle materie letterarie per la lettura e scrittura (*matching questions and answers, gap-fill exercise, true-false statement, record survey results, write conclusions*); all'educazione musicale (*song: "Brain, heart, lungs and liver"*); all'arte (*cut and stick to create a display and to make a moving body, coloring pictures and the circulatory system*); alla matematica (*display survey results in a bar graph/pie chart, measure pulse, measure a minute using a second hand, record results*); all'educazione motoria (*jumping for 5 minutes*).

uno degli obiettivi
del modulo
è far acquisire
agli allievi
le competenze chiave
per l'apprendimento
permanente
stabilite dall'Europa

8. Metodologia

La metodologia si è basata principalmente sull'approccio comunicativo: si sono svolte attività in coppia e in gruppo, facendo uso di materiale autentico in situazioni che emulavano quelle reali.
È stato inoltre utilizzato un CD-rom con la LIM, in cui sono registrate canzoni, poesie, dialoghi e testi. Queste attività di ascolto hanno fornito un esempio di voce parlante la lingua nativa inglese, in aggiunta al modello fornito dall'insegnante. L'utilizzo di canzoni ha aiutato a migliorare pronuncia, grammatica e vocabolario, abilità sociali, conoscenza della materia.
Oltre a questo, sono state svolte una serie di attività proposte dai supporti e dai testi utilizzati.
In particolare, le lezioni sono state strutturate in tre fasi: la "sessione di riscaldamento"

(*warm up*), con le attività di revisione e le attività di pre-insegnamento come nel caso di un vocabolario difficile; la "procedura" (*procedure*), che presenta le principali fasi della lezione utilizzando i fogli di lavoro (*activity sheets*), i file audio e i materiali per la LIM; infine le attività di *follow-up*, che includono suggerimenti e idee per estendere e rafforzare l'apprendimento. I materiali interattivi utilizzati alla LIM hanno avuto benefici diversi: hanno motivato e impegnato i ragazzi; hanno incrementato la durata dell'attenzione; hanno ridotto il tempo di preparazione delle lezioni; hanno fornito divertimento e gioco; hanno ampliato il materiale disponibile.

9. Materiali e risorse

Le attività didattiche sono state scelte dai libri *The CLIL Resource Pack* (Grieveson, Superfine 2012:12-23) e *Percorsi CLIL di matematica e scienze* (Balboni 2014: 19-20). I video, i giochi e gli approfondimenti provengono dalle pagine web:

- www.cricweb.co.uk/ks1/science (*ourselves, body parts*);
- www.cricweb.co.uk/ks2/science (*move and growing*);
- www.primaryresources.co.uk/science/powerpoint/scienceheart.ppt;
- www.kidshealth.org/kid *(heart and lungs*);
- www.bbc.co.uk/bitesize/ks2/science/living_things/keeping_healthy/play/.

Gli studenti sono stati incoraggiati a utilizzare il dizionario bilingue e il web per cercare il significato di parole sconosciute e approfondire i contenuti. L'insegnante ha utilizzato inoltre un laptop e una lavagna luminosa per presentare le attività, per ascoltare file audio o per guardare i video.

10. Pianificazione delle attività: *day by day planning*

Il modulo è stato svolto nei mesi ottobre-dicembre 2017, in sei sessioni di 60/90 minuti circa ciascuna per ogni classe (v. TABB. 2-7).

TABELLA 2

Unit 1: The Human Body Session 1: Where are your organs?						
Sequence	Task	Skills	KC	Content	Resources	Expected time
1	Warm up	Listening Speaking	CLC DC	Revising the body part	IWB	5'
2	Procedure	List. Sp. Writing	CLC DC SCC	Identifying and locating organs (see annex n. 1)	IWB Blackboard Activity sheet Book	45'
3	Follow up	Writ.	CLC SCC	Organs' position	Activity sheet	10'

TABELLA 3

Unit 1: The Human Body Session 2: What do your organs do?						
Sequence	Task	Skills	KC	Content	Resources	Expected time
1	Warm up	List. Sp.	CLC DC	Revising the names of the body organs	IWB	5'
2	Procedure	List. Sp. Writ.	CLC DC SCC	Functions of the body organs (see annex n. 2)	IWB Blackboard Activity sheet Book	45'
3	Follow up	Reading	CLC SCC	Memory game	Activity sheet	10'

TABELLA 4

Unit 1: The Human Body Session 3: What can I do with my body?						
Sequence	Task	Skills	KC	Content	Resources	Expected time
1	Warm up	List. Sp.	CLC	Miming actions	Blackboard	5'
2	Procedure	List. Sp. Writ.	CLC DC SCC	Functions of the body muscles (see annex n. 3)	IWB Blackboard Activity sheet Book Web[1]	30'
3	Follow up	Writ.	CLC SCC	Making a paper body model	Activity sheet	25'

TABELLA 5

Unit 1: The Human Body Session 4: How do you breathe? (part 1)						
Sequence	Task	Skills	KC	Content	Resources	Expected time
1	Warm up	List. Sp.	CLC	Circulatory system	Blackboard IWB	20'
2	Procedure	List. Sp. Writ. Read.	CLC DC SCC	Learning about circulatory system (see annex n. 4)	IWB Activity sheet Book[1] Web[2]	50'
3	Follow up	Writ.	CLC SCC	Coloring the circulatory system	Activity sheet IWB	20'

TABELLA 6

Unit 1: The Human Body Session 5: How do you breathe? (part 2)						
Sequence	Task	Skills	KC	Content	Resources	Expected time
1	Warm up	List. Sp.	CLC	Circulatory system	Blackboard IWB	10'
2	Procedure	List. Sp. Writ. Read.	CLC L2L SCC	The heart (see annex n. 5)	Book[1]	40'
3	Follow up	List.	CLC DC	Heart and Lungs	IWB Web[2]	40'

TABELLA 7

Unit 1: The Human Body Session 6: Measure your pulse						
Sequence	Task	Skills	KC	Content	Resources	Expected time
1	Warm up	List. Sp.	CLC	Circulatory system	Blackboard IWB	10'
2	Procedure	List. Sp. Writ.	CLC MC DC SCC	Making a test (see annex n. 6)	IWB Activity sheet Book[1] Web[2]	65'
3	Follow up	Writ.	CLC DC	Finding words	IWB Activity sheet	15'

11. Criteri di valutazione (rubrics)

Come modalità di verifica e di valutazione dei contenuti acquisiti sono stati utilizzati questionari e prove semistrutturate. È stata inoltre utilizzata una griglia validata che incrocia i dati relativi alla conoscenza dei contenuti, alla pertinenza lessicale e terminologica e infine al comportamento degli allievi (*ability to focus, activity level, creativity, eye contact, following directions*) che restituisce un unico voto che tiene conto di tutti gli aspetti propri dell'attività CLIL.

12. Conclusioni

Dall'analisi dei dati ottenuti dall'incrocio dei voti delle prove scritte con i voti relativi al comportamento degli allievi, si può concludere che l'obiettivo dello studio è stato raggiunto, in quanto il numero di alunni che ha ottenuto e superato l'obiettivo minimo è risultato di 63 su 74 (85%). Inoltre, dall'analisi dei sondaggi sottoposti agli allievi in due momenti del percorso, quella iniziale e quella finale, in cui sono state valutate le preferenze di studio rispetto alle scienze e all'inglese e il livello di gradimento e di soddisfazione rispetto alla metodologia utilizzata, si è evidenziato che gli allievi all'inizio del progetto erano molto motivati nell'affrontare tale percorso e che al termine dello stesso erano molto soddisfatti del lavoro svolto.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (a cura di) (2014), *Percorsi CLIL di matematica e scienze*, Centro di ricerca sulla didattica delle lingue, Università Ca' Foscari, Venezia, Loescher, Torino.

– BAKER C. (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.

– FIGEL J. (2007), *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un Quadro di riferimento europeo*, Pubblicazioni ufficiali delle comunità europee, Lussemburgo.

– GRIEVESON M., SUPERFINE W. (2012), *The CLIL Resource Pack*, Delta Publishing, Londra.

– MARSH D. (1994), *Bilingual education & content and language integrated learning. International Association for Cross-cultural Communication. Language Teaching in the Member States of the European Union*, University of Sorbonne, Paris.

– SERRAGIOTTO G. (2003), *Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra, Perugia.

Allegato n. 1 - Session 1: Where are your organs? (adattato da Grieveson, Superfine 2012:12)

Warm up: Revising the body part

1. Revise the body part from song 1. Point to each body part and ask *What's this?*
2. Display audio text for track 2. Play audio track 2 and sing the song with the pupils, pointing to each body part.
3. Play "Simon says", touching body parts as you name them. Say *Simon says Touch your head/chest/stomach*, etc. and pupils touch the named part, too. Say *Touch your arm/heart*, etc. and pupils ignore the instruction.

Procedure: Identifying and locating organs

1. Display audio text for track 3. Play audio track 3 and sing the song with the class, pointing to the organs.
2. Now ask *Where is your ...?* Pupils respond *in/next to/under/above my ...* E.g. *Where is your brain? In my head.*
3. Display the IWB for the pupils to complete the activity.
4. Give out the activity sheets. Tell the pupils to cut out the organs first and stick them in the correct place on the body and then to cut out the text labels and stick them in the correct boxes.

Follow up: Organs' position

1. Look at the crossword puzzle on the activity page.
2. Tell the class to write their answers in the correct spaces.
3. Go through the answers with the class.

Allegato n. 2 - Session 2: What do your organs do? (adattato da Grieveson, Superfine 2012:14)

Warm up: Revising the names of the body organs

1. Play audio track 3 and sing song 2 again.
2. Ask pupils to look at the completed body from session 1 and to point and say what each organ is called.
3. Revise names of the body organs by repeating the questions in session 1 procedure 2.

Procedure: Functions of the body organs

1. Give out the activity sheets. Point to the organs at random and ask each pupil to say then spell its name.
2. Ask pupils to write correct organ names in the spaces.
3. Talk about the functions of the organs. Ask *What does your heart do?* Accept any correct answers, then repeat the procedure for the other organs.
4. Display the IWB for the pupils to complete the activity.

Follow up: Memory game

1. Put class into pairs, A and B. A cuts out cards with organs and B cuts cards with organ functions.
2. Tell them to match each organ to the work it does.
3. Tell pupils pairs to put the cards face down, mix them up and play the Memory game.

Allegato n. 3 - Session 3: What can I do with my body? (adattato da Grieveson, Superfine 2012:16)

Warm up: Miming actions

1. Ask the class which part of their body they use when they run, sit down, watch TV, swim, cycle, draw, etc.
2. Explain that when they move, their brain is sending a message to the muscles in their body to move.
3. Ask pupils to stand up and mime these actions: running, sitting in a chair reading a book, watching TV, swimming, cycling, drawing a picture.

Procedure: Functions of the body muscles

1. Give out the activity sheets and ask pupils to look at activity 1.
2. Say *Look at these pictures*. Ask *Which parts of your body do you use for each activity? Choose from your head, legs, arms, hands, eyes, ears and your whole body*. Put the pupils into pairs, A and B. Tell them to take turns to ask and answer *Which part of your body do you use for number 1/2/3/4/5/6?*
3. Tell them to write the names of the body parts used for each activity in the space next to the picture.
4. Display the IWB and the Web for the pupils to complete the activity.

Follow up: Making a paper body model

1. Show the pupils how to clench a fist and feel the muscles in their arm. Teach the names of the arm muscles: *biceps* and *triceps*.
2. Tell the pupils to write the words in the boxes to label the arm muscles in the activity page.
3. Explain that the pupils are going to make a body. Ask them to cut out the body parts and join them together with a split pin.

Allegato n. 4 - Session 4: How do you breathe? (part 1) (adattato da Grieveson, Superfine 2012:20)

Warm up: Circulatory system

1. Revise body vocabulary.
2. On the IWB show a diagram of the circulatory system and use it to illustrate the information.
3. Ask *What does your heart do? What do your lungs do?*
4. Tell the pupils to put a hand on their chest and feel their heart beating.
5. Tell them to take a deep breath and feel their lungs moving.

Procedure: Learning about circulatory system

1. Give out the activity sheets and teach/revise *true* and *false*.
2. Ask pupils to correct the false sentences.
3. Check the answer by displaying the IWB and completing the activity with the class.
4. Read and translate the Power Point extracted from the Web.

Follow up: Colouring the circulatory system

1. Look on the IWB at the diagram of the circulatory system again and discuss how the blood travelling from the lungs contains oxygen and the blood travelling to the lungs contains carbon dioxide.
2. Tell the pupils to look at the activity sheet and read the labels. Read the colouring instructions with the class and explain that the right side of the "rest of the body" will be red and the left side will be blue. Tell the pupils to colour their diagrams.

Allegato n. 5 - Session 5: How do you breathe? (part 2)

Warm up: Circulatory system

1. Revise the circulatory system

Procedure: The heart

1. Read and translate the text extracted from the Book.
2. Tell the pupils to label the diagram in group.

Follow up: Heart and Lungs

1. Display the video from the Web

Allegato n. 6 - Session 6: Measure your pulse (adattato da Grieveson, Superfine 2012:22)

Warm up: Circulatory system

2. Briefly revise the circulatory system.
3. Discuss why we do exercise. Ask *How do you feel after you have done exercise? What happens to your body when you exercise?*

Procedure: Making a test

1. Ask *What is pulse rate? How can we measure our pulse rate?* Put the pupils into pairs, A and B, explain that they are going to measure and record their partner's pulse rate at rest and then after jumping.
2. Give out he activity sheets and demonstrate how to count a pulse for a minute.
3. Tell the pupils to take turns to measure their partner's pulse while their partner is sitting down. Each pupil records his/her own pulse on the table.
4. Tell the pupil A to jump for 5 minutes and the pupil B to measure pupil's A pulse as soon as possible.
5. Swap the roles and do the same for pupil B. Each pupil records his/her own pulse on the table.
6. Ask pupils *Which is your fastest pulse rate? Which is you slowest pulse rate?*
7. Tell them to fill in the conclusion on the activity sheet. Discuss the answer with the class.
8. Display the IWB and the Web to complete the activity with the class.

Follow up: Finding words

1. Look at activity sheet and ask pupils to read a word from the list. After each word, ask the class to spell out the letters.
2. Tell them to find and mark the words.
3. Display the IWB to complete the activity with the class and check their answer.

Conferenza internazionale dei delegati dell'IDV

Lipsia, 28 luglio-2 agosto 2019

Melania Spinello
Rete ANILS-Tedesco

Dal 28 luglio al 2 agosto scorso si è tenuta a Lipsia, in Germania, la XXIII conferenza internazionale dei delegati dell'Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV), alla quale anche ANILS ha partecipato inviando un delegato.
La IDV, fondata nel 1968, è l'organizzazione ombrello nella quale si riuniscono le associazioni di insegnanti di tedesco: alla fondazione ne contava 16 provenienti da 15 stati, oggi sono diventate 95 situate in 86 paesi in tutto il mondo, e si stima che per loro tramite IDV raggiunga circa 250.000 insegnanti di tedesco nei cinque continenti.
L'edizione di quest'anno della conferenza internazionale portava il titolo *Deutsch im Wandel – 50 Jahre IDV. Im Dialog über neue Anforderungen an den DaF-Unterricht*, che ben esprime nel contempo la giusta riconoscenza alla storia di IDV, che da ormai più di mezzo secolo promuove lo studio della lingua tedesca nel mondo, e la manifesta volontà di dare un taglio attuale e innovativo al suo insegnamento.
L'articolato programma della settimana, organizzato da interDaF, insieme all'Herder Institut dell'Università di Lipsia, conteneva infatti seminari di altissimo livello, presentazioni di progetti internazionali e workshop di grande valore, che hanno dato spazio sia a temi classici della glottodidattica che a interventi più innovativi.
Tra i relatori dei seminari merita sicuramente una menzione particolare il prof. Hans-Jürgen Krumm, stimatissimo germanista ed esperto di glottodidattica, che nel suo intervento *Begegnungzone Deutsch - Möglichkeiten und Grenzen für das Fach DaF/DaZ. Ein Rück-und Ausblick* ha descritto sapientemente il ruolo che l'insegnamento delle lingue può e deve avere all'interno di un contesto educativo sempre più plurilingue. La prof.ssa Ursula Hirschfeld dell'Università di Halle ha ricordato agli insegnanti presenti l'importanza del lavoro sui suoni della lingua ai fini della realizzazione di un approccio glottodidattico che possa veramente dirsi comunicativo, permettendo agli apprendenti di comunicare in modo efficace. Attraverso l'intervento del prof. Nicola Würffel dell'Herder Institut dell'Università di Lipsia si è potuto infine riflettere sull'apporto che i nuovi

media possono offrire alla realizzazione di lavori cooperativi per l'apprendimento della lingua tedesca.
Molti i progetti internazionali presentati, uno tra tutti la Internationale Deutscholympiade - IDO 2020, che si terrà a Dresda tra il 26 luglio e l'8 agosto prossimi.
Le IDO, rivolte a studenti non madrelingua, non sono una mera competizione relativa alle competenze linguistiche, ma coniugano queste ultime con altre competenze trasversali come la capacità di risolvere problemi, di usare le TIC o di agire in gruppo; per questo motivo rappresentano per i giovani di tutto il mondo un'occasione unica di crescita formativa.
Un altro momento significativo della settimana sono stati i "Rundtische", delle vere e proprie tavole rotonde internazionali, nelle quali ciascun partecipante ha condiviso con gli altri, sotto la guida di un moderatore di IDV, le proprie considerazioni sulla situazione della lingua tedesca nel proprio paese di provenienza e sul sistema di formazione e reclutamento degli insegnanti. Si è trattato di un significativo momento di scambio interculturale, nel quale ciascuno ha potuto cogliere differenze e similitudini con altre realtà.

IDV
è l'organizzazione
nella quale
si riuniscono
le associazioni
di insegnanti
di tedesco

Da ultimo, ma non meno importante, va ricordato anche il programma culturale che ha dato ai partecipanti la possibilità di vivere Lipsia e di approfittare dell'ampia e varia offerta culturale che la città propone. Gli insegnanti presenti hanno avuto la possibilità di partecipare a passeggiate tematiche attraverso il centro della città, di approfondire aspetti storici, artistici, culturali, sportivi ed enogastronomici, e con l'occasione hanno potuto anche creare legami tra loro confrontandosi sui rispettivi ambienti di lavoro e culture di provenienza.
Prossimo appuntamento per IDV sarà l'Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer che si terrà a Vienna nell'agosto 2021 (https://www.idt-2021.at) e sul quale il comitato scientifico e organizzativo è già al lavoro da tempo.

Seminario *Restiamo in sintonia - Stay tuned - Bleib dran - Permanecer en sintonia - On reste en contact*

Campobasso, 20 maggio 2019

Amelia Piscolla
ANILS Campobasso

Nella sede della sezione ANILS Molise a Campobasso si è tenuta una conferenza dal titolo *Restiamo in sintonia - Stay tuned - Bleib dran - Permanecer en sintonia - On reste en contact*.
Il 20 maggio scorso un copioso numero di docenti di ogni ordine e grado della regione Molise ha affrontato argomenti e problematiche che spesso esulano dagli incontri riservati agli insegnanti di lingue straniere. Organizzare tale incontro è stato un lavoro di squadra, che ha portato a ottimi risultati e ci ha spinti a confrontarci su chi siamo, dove e come operiamo, cosa facciamo e cosa faremo nelle nostre classi e a chi sono i nostri studenti.
Il filo conduttore dell'incontro è stato la "comunicazione" per raggiungere prospettive positive e avere stimoli per sviluppare una "sintonia" sia con noi stessi sia con colleghi, ambienti, discipline e alunni.
Fra i relatori, Laura Tommaso, sul tema *Il Centro Linguistico UNIMOL: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*; la docente dell'Università degli Studi del Molise ha fatto il punto sulle attività del Centro linguistico dell'Ateneo molisano che negli ultimi anni ha risposto concretamente al variare delle esigenze accademiche, professionali e culturali degli utenti, prestando la massima attenzione alle sfide e ai cambiamenti che investono il mondo dell'educazione linguistica, mediante l'erogazione di servizi linguistici, formativi e favorendo occasioni di scambio e confronto nel contesto regionale. Il CLA organizza corsi di preparazione alle certificazioni Cambridge e ha partecipato a bandi competitivi per l'organizzazione e l'erogazione di corsi di formazione linguistica e metodologica in ambito CLIL.
L'intervento arricchisce di prospettive nuove i giovani che intraprendono il percorso conclusivo degli studi, trovando nell'Ateneo professionalità e competenze.

Giovanni Piscolla ha trattato il tema *Le Dictionnaire nell'opera di Vittorio Piscolla per lo studio della lingua francese*. Vittorio Piscolla – docente all'Orientale di Napoli e all'Università D'Annunzio di Pescara – ha dedicato tutta la sua vita professionale alla lingua francese anche attraverso una serie di pubblicazioni che attraversano quarant'anni, dal 1959 al 1999. La sua opera principale, *Dictionnaire comparé des difficultés des verbes français*, ha avuto sette edizioni e ha ricevuto numerosi premi. Questo intervento ha aperto nuove prospettive nell'approccio della lingua francese nei suoi aspetti prettamente linguistici e morfosintattici.
La musicoterapeuta e docente di pianoforte Rosanna Fanzo col tema *Come la musica sa fare. Comunicazione e dinamiche emotivo-relazionale* ha voluto rispondere alla domanda: qual è l'analogia che può guidarci nel rapporto con l'alunno e costruire un dialogo pervaso di empatia, dinamismo, fluidità, autentico, per entrare in contatto con l'altro preservando lo stile del nostro personale stare al mondo?

> l'intervento ha aperto nuove prospettive nell'approccio della lingua francese nei suoi aspetti linguistici e morfosintattici

L'analogia è la musicalità, che consente al docente e al discente di stare nella relazione didattica sentendosi appagati, competenti, soddisfatti nel bisogno di riconoscere, riconoscersi e sentirsi riconosciuti.
Angela Piscolla, formatrice autorizzata per il corso "Insegnanti Efficaci" di Thomas Gordon, ha trattato il tema *L'empatia secondo il metodo di Thomas Gordon*. L'autore propone "training brevi" sulle abilità di comunicazione, di risoluzione dei conflitti e sulla qualità della relazione. Gli insegnanti imparano a comunicare in modo efficace e a facilitare l'autoapprendimento, creando le condizioni affinché si realizzi la massima di Carl Rogers: "Gli essere umani sono dotati di una naturale tendenza a conoscere, a capire, ad apprendere". Piscolla ha fatto riferimento ad alcune sue esperienze a scuola, nelle quali i ragazzi si sentono ascoltati e aiutati a esprimere i propri sentimenti riguardo le difficoltà nel loro approccio nello studio delle singole discipline e nel rapportarsi con docenti e compagni.
In conclusione, un momento canoro apprezzatissimo dal pubblico, che ha visto la cantante Annalisa Tanno eseguire tre brani: "La vie en rose" di Edith Piaf, "Quizás quizás quizás" di Osvaldo Farrés e "Somewhere Over the Rainbow" di Yip Harburg e Harold Arlen.
La conferenza è stata gradita da tutto il pubblico che ha richiesto altri incontri che stimolino a vivere al meglio la scuola per essere al passo con le nuove generazioni di utenti assetati di curiosità, saperi, attività.

LA RICERCA

Da oltre 150 anni Læscher Editore promuove la ricerca didattica.

LÆSCHER EDITORE – È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

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.

Seminario
Un mondo di favole

Firenze, 11 e 17 aprile 2019

Stefania Chiari, Massimo Seriacopi
ANILS Firenze

Nei giorni 11 e 17 aprile 2019 presso il liceo scientifico "Leonardo da Vinci" di Firenze si sono tenuti due incontri sulla fiaba organizzati dalla sezione ANILS fiorentina.
L'evento è stato realizzato grazie alla collaborazione di Franco Marucci dell'Università Ca' Foscari di Venezia, di Clara Vella, presidente di ANILS Firenze, e di un team di docenti dall'istituto "Russell-Newton" e dell'ITT "Marco Polo"; ha partecipato inoltre Armand Thierry Kouhaou Ngaindjo, lettore di francese di origine camerunense e nella seconda parte del seminario hanno relazionato gli allievi della professoressa Chiari della IV F del liceo linguistico dell'istituto "Russell-Newton".

Nel primo incontro i docenti hanno presentato alcuni temi e motivi cari al mondo fiabesco e hanno analizzato come questi temi sono stati declinati in diverse letterature: egiziana, greca, latina, danese, italiana, francese, tedesca, spagnola, inglese. Spesso l'esposizione è stata arricchita da letture in lingua straniera: ha particolarmente incuriosito la lettura dei caratteri in geroglifico.
Via via che il seminario prendeva vita si mostrava sempre più chiaramente come la fiaba si prestasse a un'analisi interculturale, e non sono mancate indicazioni didattiche e sugli strumenti d'analisi utilizzabili, siti e libri.

La seconda parte ha visto protagonisti i giovani relatori di IV F che hanno fatto un lavoro di confronto tra le versioni delle fiabe di Perrault (*I racconti di mamma Oca,* e, in lingua francese, *Les contes de ma mère l'Oye*) e fiabe analoghe nelle loro lingue madri e culture d'origine.
Il lavoro è stato ulteriormente valorizzato dalla lettura in lingua originale di brevi estratti delle fiabe in rumeno, portoghese, cinese, spagnolo, tedesco, arabo, italiano, dialetto napoletano.
Il lavoro di docenti e allievi, un'occasione di intercultura sulle ali della fantasia, è stato molto apprezzato da tutti i partecipanti.

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

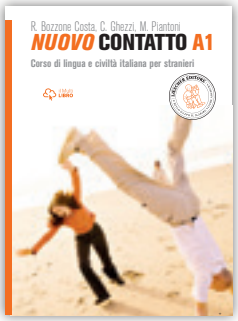
DISPONIBILE SU Google Play

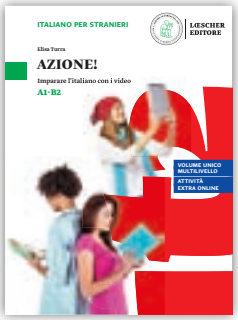
www.loescher.it/scopripiu

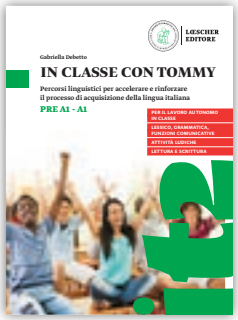
RA20

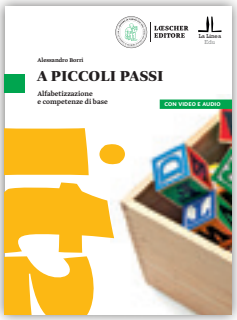
LŒSCHER e BONACCI EDITORI

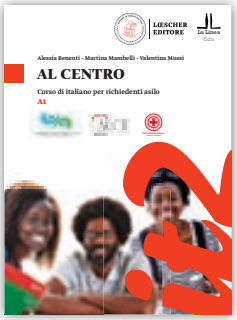
*Insieme con passione per insegnare l'**italiano***











www.loescher.it/italianoperstranieri

www.loescher.it/newsletter

www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri

https://twitter.com/Loescher_itaL2

LOESCHER EDITORE

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

LŒSCHER EDITORE — È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Bonacci editore