SeLM
Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

Nº 4 - 6 Anno LVII 2019

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Alberta Novello • Victoriya Trubnikova • Maria Cecilia Luise*

Dal Convegno di Treviso *Cristina Gavagnin • Giulia Covarino • Alessandra Gramolini Adele Tomasi Scianò • Paola Corio • Vania Basso*

Le buone pratiche *Francesca Usberti*

Documentazione *Benedetta Garofolin • Melania Spinello • Clara Vella Tindara Martina De Pasquale • Giuseppa Giangrande Elena Grosso • Valentina Savietto*

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 4-6/2019, luglio 2019

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

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 4-6 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:
© Deagreez/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 luglio 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 **La formazione continua come parte del DNA del docente professionista**
Maria Cecilia Luise

{ RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Una proposta di formazione degli insegnanti di italiano L1 e L2 nella scuola italiana di base***
di Alberta Novello

12 **Suggerimenti e proposte pratiche per lo sviluppo della competenza pragmatica***
di Victoriya Trubnikova

18 **Recensione del libro *Insegnare le lingue on line e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico* di Laura Pederzoli**
di Maria Cecilia Luise

& DAL CONVEGNO DI TREVISO

20 **Plurilinguismo e didattica interculturale per i docenti di lingue romanze**
di Cristina Gavagnin

28 **Il carattere inclusivo della didattica per competenze: il caso dello studente religioso di italiano L2**
di Giulia Covarino e Alessandra Gramolini

34 **Dalla teoria alla pratica: la centralità dell'alunno nella didattica per competenze**
di Adele Tomasi Scianò

39 **Insegnare... a imparare la storia**
di Paola Corio

46 **Per una competenza plurilinguistica. Un'esperienza di apprendimento**
di Vania Basso

(LE BUONE PRATICHE

52 **Una proposta per introdurre l'argomentazione in classe di FLE (*Français Langue Étrangère*)**
di Francesca Usberti

DOCUMENTAZIONE

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

56 **I seminari della sezione rodigina: focus su DSA, lingua spagnola e bilinguismo precoce**
di Benedetta Garofolin

57 **Le lingue in fiera 2019: un viaggio nella vita linguistica dell'individuo e della nostra lingua.**
di Benedetta Garofolin

58 **Seminario *Buone pratiche per l'insegnamento del tedesco***
di Melania Spinello

59 **Seminario *Dante, Shakespeare e I. Bergman***
di Clara Vella

60 **Seminario *Metodologia INDEX: per una scuola inclusiva***
di Tindara Martina De Pasquale e Giuseppa Giangrande

62 **Seminario *Comment faciliter la prise de parole de mes élèves***
di Giuseppa Giangrande e Tindara Martina De Pasquale

63 **Seminario *Metodologie per una didattica attiva***
di Tindara Martina De Pasquale

64 **Seminario *Insegnare le lingue a studenti gifted***
di Elena Grosso e Valentina Savietto

La formazione continua come parte del DNA del docente professionista

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuole e Lingue Moderne

Scriviamo queste righe alla fine di un altro anno scolastico, e i soci le leggeranno all'apertura del prossimo; come sempre, è l'occasione per un bilancio di quello che è successo nei mesi scorsi e per uno sguardo ai progetti del prossimo futuro. Già negli editoriali degli scorsi *SeLM* abbiamo sottolineato con soddisfazione l'ampliamento del numero di soci e sezioni e l'allargamento dell'organizzazione dell'associazione, qui vogliamo invece soffermarci sulle iniziative di formazione che fanno capo ad ANILS.
È uno degli aspetti caratterizzanti dell'associazione, che infatti nel suo statuto ha come prima finalità "ricercare e perseguire le condizioni ottimali di professionalità dei docenti di lingue straniere per meglio adeguarle alle richieste della scuola e della società": la formazione va quindi vista non tanto come un obbligo/dovere, ma soprattutto come lo strumento per comprendere ed essere parte attiva di una scuola che da sempre è soggetta a cambiamenti continui, ma che in questi ultimi anni ha visto un'accelerazione dei processi di trasformazione e di innovazione. Mettere in discussione il proprio modo di trasmettere le conoscenze, trovare percorsi alternativi di comunicazione con gli studenti, confrontarsi con i colleghi, sperimentare nuove pratiche didattiche, non sono caratteristiche del "bravo" insegnante, ma azioni connaturate con la professionalità di ogni insegnante.
Come scrive Giancarlo Cerini, gli insegnanti sanno che la professionalità richiede una 'manutenzione' continua, perché i ragazzi cambiano e bisogna affinare gli strumenti per osservarli, conoscerli, capirli, per partire dai loro 'stili' di apprendimento e dalle loro motivazioni, che spesso vanno ri-costruite; cambiano anche i saperi da proporre agli allievi, perché c'è una evoluzione incessante della ricerca e aumentano le attese della società nei confronti della scuola; cambiano, infine, le tecniche della comunicazione e della mediazione didattica: non basta spiegare ed interrogare.

una proposta di formazione di qualità trova sempre partecipazione e apprezzamento nella scuola

Su questo ANILS investe da sempre e ha intenzione di investire con ancora maggiore impegno nel futuro.
Innanzitutto, in questo numero potete vedere che nella sezione "Informazioni e documenti" è stato dato largo spazio alle relazioni delle iniziative di formazione ANILS tenutesi negli scorsi mesi in tutta Italia. I nostri "fedeli lettori" avranno notato come di numero in numero *SeLM* dedichi sempre più spazio a questo settore della

rivista: da una parte questo testimonia il crescente impegno delle sezioni a organizzare iniziative formative sul territorio, dall'altro è la riprova che, pur nelle mille difficoltà che caratterizzano il lavoro dell'insegnante, una proposta di formazione di qualità trova comunque partecipazione e apprezzamento nella scuola.
Ed ora guardiamo al futuro...
Facendo tesoro dell'ottimo risultato del 2018 a Treviso, all'inizio del 2020 ci sarà l'annuale Convegno nazionale ANILS a Napoli; il tema è attuale: *Il CLIL dalla scuola primaria al quinto anno della scuola secondaria. Prospettive ed esperienze a confronto*, ed è stato scelto in quanto riteniamo fermamente che – al di là delle norme ministeriali – non ci possa essere CLIL senza il coinvolgimento degli insegnanti di lingue.
Un altro progetto formativo che abbiamo implementato in questi mesi e sul quale abbiamo investito molto è costituito da una serie di moduli su diversi argomenti legati all'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano come L2 che verranno proposti in modalità *blended* – quindi con una parte in presenza e una parte sulla nostra piattaforma Moodle – ai quali i soci ANILS si possono iscrivere durante l'anno scolastico. Tutte le informazioni sono sul sito ANILS e possono essere chieste ai presidenti di sezione.
Sempre in tema di formazione, vogliamo segnalare un altro aspetto a nostro parere qualificante: stanno nascendo iniziative di formazione che ANILS organizza anche attraverso collaborazioni preziose. Tra le tante, a titolo di esempio, si veda *Le lingue in fiera 2019: un viaggio nella vita linguistica dell'individuo e della nostra lingua*, che si terrà a Rovigo il prossimo ottobre, nata dalla collaborazione tra ANILS di Rovigo e Società Dante Alighieri; anche sul tema delle collaborazioni e sponsorizzazioni stiamo lavorando per ampliare il numero di enti, associazioni, aziende, istituzioni da coinvolgere e con i quali realizzare nuove iniziative.
In questo numero pubblichiamo nella sezione "Riflessioni metodologiche" due saggi: il primo, di Alberta Novello, ci propone uno studio sui bisogni formativi percepiti e non percepiti dagli insegnanti di italiano L1 e L2 nella scuola di base, studio che è servito a elaborare un corso di formazione; nel secondo Victoriya Trubnikova introduce l'importanza dell'insegnamento della pragmatica nei curricoli di lingua dando anche esempi di percorsi didattici. Segue la pubblicazione della seconda parte di saggi ricavati dagli interventi fatti durante il Convegno nazionale ANILS di Treviso dello scorso novembre dedicato ai nuovi indicatori del Quadro comune europeo e alle "nuove competenze": Cristina Gavagnin si occupa del plurilinguismo come definito nei documenti europei mettendolo alla base di una serie di proposte formative per i docenti; Giulia Covarino e Alessandra Gramolini descrivono il caso dello studente religioso di italiano L2 come esempio per proporre pratiche didattiche inclusive applicabili negli insegnamenti di italiano L2 per scopi specifici; Adele Tomasi Scianò, Paola Corio e Vania Basso, partendo dalle competenze chiave per l'apprendimento permanente definite nel 2018 dall'Unione Europea, presentano ognuna una proposta di progetto didattico rispettivamente di francese, italiano L2, tedesco. Per le "Buone pratiche" Francesca Usberti relaziona su un esempio di percorso per lavorare sulla struttura del testo argomentativo nelle lezioni di francese in un Istituto tecnico.

© Pressmaster/Shutterstock, 2019

Bibliografia

– CERINI G. (S.D.), "A che punto siamo con la formazione degli insegnanti?", *Educazione & Scuola*, www.edscuola.it/archivio/riformeonline/forma_00.html.

Una proposta di formazione degli insegnanti di italiano L1 e L2 nella scuola italiana di base*

Alberta Novello
Università di Padova

Abstract
L'articolo illustra la proposta di un corso di formazione di base per gli insegnanti di italiano nella scuola di base. Dopo una breve introduzione sulla didattica inclusiva per competenze per gli studenti di italiano L1 e L2, vengono riportati i dati di una breve indagine sulle conoscenze degli insegnanti e le percezioni degli studenti. Vengono, quindi, proposti dei temi base per un corso di formazione che è già stato sperimentato con tre gruppi di docenti.

This **article** proposes a framework for a teacher-training course based on inclusive education and key competencies for L1 and L2 Italian students. The framework has been developed through the analysis of data collected through questionnaires and interviews with teachers of Italian and their students. A course has then been developed from the framework, and it has been tested with three groups of teachers who were asked to evaluate the course topics and provide feedback.

1. La didattica inclusiva per competenze nell'insegnamento linguistico in L1 e L2

La proposta del corso di formazione per gli insegnanti di italiano nella scuola di base qui descritto nasce dopo un'indagine sulle conoscenze e sulle necessità degli insegnanti, a cui è seguita la sperimentazione di una formazione a tre gruppi di docenti di italiano della scuola primaria e secondaria di primo grado.
Come formatrice, il bisogno di indagare alcuni aspetti della preparazione dei docenti è derivata anche da un incremento delle richieste di interventi di formazione sul tema della progettazione inclusiva per competenze per la L1 e la L2 avanzate dai dirigenti scolastici.

Tra le priorità per la formazione nel *Piano formazione docenti 2016-2019* (MIUR 2016) troviamo, difatti, al punto 2 (IV sezione) la didattica per competenze, per la quale viene esplicitata la seguente indicazione:

> Gli ordinamenti prevedono come esiti delle attività formative sia le competenze, racchiuse nel profilo dello studente in uscita da ogni ordine e grado di scuola, sia i traguardi di competenze squisitamente disciplinari che nel primo ciclo sono resi "prescrittivi" per la progettazione dei curricoli delle scuole.

La didattica per competenze, così come richiesta dalle *Indicazioni Nazionali* (MIUR 2012, 2018) riveste un ruolo di primaria importanza negli interventi formativi dei docenti inseriti nella scuola italiana.
È d'obbligo chiarire, seppur brevemente, cosa si intenda per *competenza* in questo scritto. In glottodidattica, il concetto di competenza appare già negli anni Settanta quando linguisti quali Hymes (1972), Halliday (1976) e Van Dijk (1977) parlano per la prima volta di competenza comunicativa associando un contesto e un cotesto alle componenti strettamente linguistiche della lingua. Relativamente al contesto glottodidattico italiano, il modello di Hymes viene ripreso e rielaborato da Freddi (1977), Arcaini (1978), Zuanelli (1978, 1981) e D'Addio (1979). Successivamente Balboni (1994, 2011), ragionando sul modello di Zuanelli che vedeva suddivisa la competenza comunicativa su due livelli (le componenti linguistica, pragmatica,

© wavebreakmedia/Shutterstock, 2019

performativa, testuale, più le componenti sociolinguistica e psicosociale), propone un modello che descrive tale competenza come una realtà mentale che si manifesta in eventi comunicativi finalizzati ad agire con la lingua in contesti sociali. Le competenze che nella mente costituiscono il "sapere la lingua" sono: la competenza linguistica (composta dalle sottocompetenze fonologica, morfologica, sintattica, lessicale, testuale); le competenze extralinguistiche (che includono la competenza cinesica, prossemica, oggettemica e vestemica); e le competenze contestuali (date dalle sottocompetenze: sociolinguistica, pragmalinguistica e interculturale). Tali competenze mentali vengono utilizzate dal parlante per agire con la lingua (e quindi "saper fare lingua") per comprendere, produrre e manipolare testi. I testi realizzati attraverso questo meccanismo di padronanza fanno parte di eventi comunicativi caratterizzati da regole sociali, pragmatiche e culturali ("saper fare con la lingua"). Il termine *competenza* viene pertanto utilizzato in glottodidattica da quasi cinquant'anni per definire gli aspetti che concorrono alla realizzazione della comunicazione.

Diversa interpretazione, invece, è stata data al termine *competenza* in chiave educativa europea per cui il termine sta a indicare il raggiungimento di obiettivi disciplinari e interdisciplinari in contesti il più possibile autentici, attraverso l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di abilità. Ciò che viene richiesto allo studente è, ad esempio, di essere *competente in lingua materna*, vale a dire possedere *conoscenze* e usare *abilità* relative alla lingua (o alla matematica se la competenza sarà quella matematica, o all'arte se la competenza sarà quella dell'espressione culturale).

Lo studente sarà valutato con l'indicazione del grado di competenza raggiunto (da 1 a 4), chiamato *profilo di competenza*.

Il termine competenza viene quindi utilizzato in riferimento a macroaree (ad esempio competenza nella comunicazione in lingua straniera) che vengono frammentate in conoscenze e abilità, da acquisire attraverso la risoluzione di problemi in situazioni autentiche.

È chiaro come il termine di *competenza* sia utilizzato in maniera molto più generale rispetto al contesto

glottodidattico. Tratteremo quindi la progettazione per competenze così come richiesta dai documenti ministeriali e europei e sarà questo tipo di programmazione al centro della proposta di formazione presentata.

2. Un'indagine nella scuola primaria e secondaria di I grado

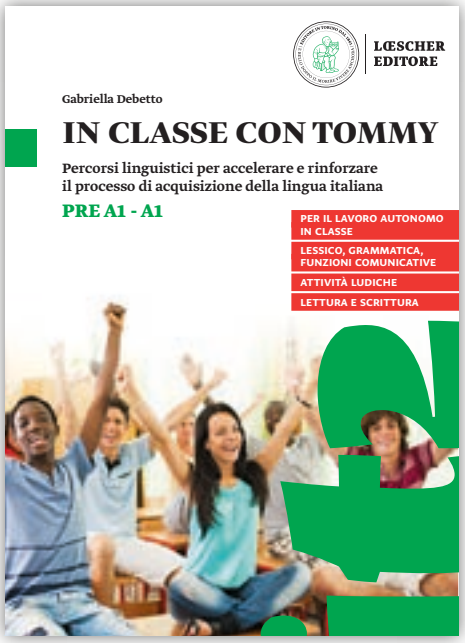
La breve indagine condotta ha avuto lo scopo di esplorare il tipo di formazione necessaria per i docenti e la percezione degli studenti relativamente alla motivazione; sono stati somministrati questionari e condotte delle interviste a circa 70 insegnanti di italiano di tre istituti diversi (due in Veneto e uno in Trentino) di scuola primaria e secondaria di I grado.

I questionari e le interviste miravano a indagare: quali temi relativi alla didattica fossero ritenuti di fondamentale trattazione in un corso di formazione; l'esperienza con la progettazione e la valutazione per competenze; l'attuazione di piani personalizzati per alunni stranieri; la familiarità con alcune metodologie e tecniche didattiche (apprendimento cooperativo, *flipped classroom*, conversazioni cliniche, apprendistato cognitivo, *problem solving*, mappe cognitive e concettuali, curricolo distribuito, strategie per la metacognizione, autovalutazione); le tecniche proposte per le diverse abilità linguistiche; la modalità preferita di svolgimento di un corso di formazione. Dai dati raccolti è emerso che la maggior parte dei docenti chiede una formazione riguardante l'insegnamento della grammatica (circa l'80% degli insegnanti della secondaria) sentendo questa come unica esigenza. Le risposte successive hanno fatto emergere l'incapacità di percepire l'importanza di come migliorare la didattica: più dell'80% ha infatti dichiarato di non utilizzare una didattica per competenze e, conseguentemente nemmeno una valutazione adeguata, facendo emergere quanto la prassi quotidiana sia distante da ciò che è indicato dal ministero a livello nazionale. Un 10% circa ha segnalato di utilizzare "in parte" la progettazione per competenze e anche tale affermazione dimostra la lontananza da

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

questo tipo di programmazione. Il dato più interessante è il seguente: il 20% circa dei docenti che dichiara di utilizzare una progettazione per competenze non è lo stesso 20% circa che indica di utilizzare la valutazione per competenze. Vale a dire che gli insegnanti che hanno indicato di applicare una valutazione per competenze non sono gli stessi che utilizzano la didattica per competenze; è chiaro che tali docenti non abbiano compreso che cosa sia la valutazione per competenze, dimostrando di non conoscere le *Indicazioni nazionali* e le *Linee guida per la certificazione delle competenze*.
Il dato sull'utilizzo della valutazione delle competenze non può per cui essere considerato attendibile; non è possibile, difatti, valutare per competenze se non si è lavorato in tal senso.
L'analisi di questa parte dei questionari e delle interviste fa emergere la scarsa preparazione dei docenti sui documenti programmatici e certificativi di riferimento, ma anche la mancata percezione di come il loro utilizzo potrebbe migliorare la didattica.
Per quanto riguarda i piani personalizzati per alunni stranieri, la quasi totalità dichiara di farne uso.
Tra le metodologie e pratiche didattiche più utilizzate primeggia l'apprendimento cooperativo, seguito dall'uso di mappe cognitive e concettuali e dalla pratica dell'autovalutazione.
Molti docenti hanno indicato anche l'utilizzo di strategie di *problem solving*.
Relativamente alla varietà delle tecniche utilizzate per le abilità di lettura, scrittura, parlato e riflessione sulla lingua, i docenti riconoscono di proporre una scarsa varietà

la didattica per competenze riveste un ruolo di primaria importanza negli interventi formativi dei docenti della scuola italiana

di esercizi e attività e indicano tra le più utilizzate: lettura ad alta voce, scrittura individuale/ a coppie/ collettiva, esposizioni e discussioni, esercizi e correzione dell'errore per la riflessione sulla lingua (intesa come insegnamento tradizionale della grammatica, considerando anche che solo il 10% circa ha indicato l'utilizzo del *problem solving* per questa abilità). Tali risposte fanno trasparire come i docenti non siano familiari con le tecniche e le strategie adatte allo sviluppo delle abilità e propongano esercizi non adatti, come ad esempio la lettura ad alta voce come attività per la comprensione del testo.
Infine, per quanto concerne le modalità predilette in un corso di formazione, il 70% indica un misto tra la modalità laboratoriale e la lezione frontale e il restante 30% ha indicato di preferire la lezione frontale.
Molto utile si è rivelato somministrare un questionario anche a 408 studenti delle classi di 14 degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado a cui sono stati somministrati i questionari; questo ha permesso di indagare la corrispondenza della percezione degli studenti con quella degli insegnanti e di verificare la veridicità di alcuni dati.
Il focus dei questionari per gli studenti ha riguardato la motivazione e il piacere di lavorare con la disciplina, al fine di cogliere la necessità di un cambiamento rispetto a un tipo di didattica trasmissiva (a cui sono sottoposti come è emerso dai questionari dei loro docenti). Nei questionari sono state inoltre chieste le modalità principali di lavoro in classe: emerge che solo una piccolissima parte delle lezioni viene svolta in modalità cooperativa (circa il 15%) mentre per la maggior parte è richiesto un lavoro individuale. Tale dato diminuisce l'attendibilità della risposta dei docenti di queste classi che avevano tutti, meno uno, indicato di utilizzare *solitamente* l'apprendimento cooperativo.
Per quanto riguarda la percezione degli studenti, poco più della metà dichiara di provare noia o indifferenza durante le lezioni di italiano e tale dato si rispecchia anche sulla loro opinione sugli argomenti trattati in classe che indicano mediamente *poco interessanti* o *interessanti*.
Relativamente alle loro preferenze e alle attività non gradite, le risposte sono state molteplici e spesso in contrasto tra loro: molti studenti infatti pur avendo indicato di non gradire nulla delle lezioni di italiano hanno poi dichiarato che non cambierebbero nulla.
Tra gli elementi preferiti emerge la *spiegazione dell'insegnante* (anche questo specchio di una didattica tradizionale), ma non i *lavori proposti* e le *modalità di lavoro*, per le quali indicano il lavoro in gruppo come preferito, seguito dalla modalità a coppie.

3. La proposta per un percorso di formazione sulla didattica inclusiva per la L1 e la L2

Riflettendo sul *Piano formazione docenti* e sui dati ricavati dall'indagine sopra descritta è stata delineata la struttura di

un corso di formazione di base per insegnanti di italiano della scuola primaria e secondaria di I grado.
Consapevoli che non possa esistere una gerarchia delle conoscenze da acquisire e della necessità di selezionare per una formazione di base solo alcune delle competenze fondamentali richieste al docente di italiano (Balboni 2011, 2018) è stata proposta una prima selezione degli aspetti da trattare. I temi scelti comprendono:

a. le *Indicazioni nazionali* (MIUR 2012), i *Nuovi scenari* (MIUR 2018) e la certificazione delle competenze;
b. le caratteristiche dell'educazione linguistica in una classe ad abilità differenziate e le tecniche per lo sviluppo della competenza comunicativa in L1 e L2;
c. la valutazione della lingua di istruzione e della L2.

a. Le *Indicazioni nazionali* forniscono le istruzioni fondamentali per l'organizzazione didattica e spiegano l'orientamento volto alla personalizzazione che deve avere il curricolo. La centralità dello studente nel curricolo è alla base dei documenti, nei quali viene spiegato come sia fondamentale individuare obiettivi adatti a ogni singolo alunno attraverso l'interazione dialogica con la famiglia, lo studente e il territorio. Questa progettazione mira a valorizzare attitudini e interessi all'interno di relazioni sociali significative (Bruner 1960, 1996) e a costruire conoscenze attraverso connessioni tra i saperi. L'obiettivo è "insegnare ad apprendere e insegnare ad essere" in un ambiente di apprendimento considerato come il luogo in cui vengono affrontati in comunità compiti autentici risolvibili tramite strategie cognitive di *problem solving*. Si evince perciò un cambiamento dalla passiva trasmissione dei saperi alla pratica attiva delle conoscenze in situazioni autentiche. Si mira a far raggiungere agli studenti un livello di competenza a loro adatto, dato dall'intersecarsi di conoscenze, abilità e processi cognitivi adattabili o modificabili a seconda del contesto. Le *Indicazioni nazionali* e i *Nuovi scenari* indicano la progettazione per competenze come modalità di pianificazione formativa e sottolineano come la costruzione del curricolo per competenze preveda di ricondurre i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti per la formazione del soggetto. La familiarità con le *Indicazioni nazionali* e i *Nuovi scenari* è fondamentale per quanto riguarda i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento. Conseguentemente alle *Indicazioni nazionali* è stato diffuso nel 2015 un "Modello sperimentale per la valutazione" volto a delineare il profilo in uscita dello studente, comprensivo di dodici voci suddivise in quattro livelli, che si è sviluppato poi nei documenti di certificazione delle competenze del 2017, che i docenti sono tenuti a compilare e consegnare alle famiglie al termine del ciclo di studi. È evidente come i docenti debbano essere a conoscenza di tali documenti, e come ci sia una differenza sostanziale tra l'informazione sulla loro esistenza e la padronanza delle teorie e delle metodologie che ne permettano una consapevole compilazione.

il concetto di riflessione sulla lingua ancora fatica a trovare spazio nella realtà scolastica, ancorata ad un insegnamento tradizionale della grammatica

b. Trattando di classi ad abilità differenziate con studenti che hanno un background linguistico e culturale diverso è fondamentale che il docente sia formato sulle nozioni basilari della glottodidattica per la L2 (Balboni 2012, 2014; Daloiso 2011; Santipolo 2002, 2009; Santipolo, Di Siervi 2010), sulle caratteristiche dell'acquisizione della lingua della comunicazione (comprensiva anche dei codici non verbali) e della lingua per lo studio (Novello, Cisotto 2016), sugli stadi dell'interlingua e sulle modalità di creazione di un percorso personalizzato. Senza una formazione di questo tipo il docente non sarà in grado di proporre dei percorsi efficaci per l'acquisizione della lingua, ostacolando, invece di facilitare, il raggiungimento del successo scolastico da parte degli apprendenti non italofoni. Riferendoci all'insegnamento dell'italiano L1 e L2, è essenziale che l'insegnante sia a conoscenza delle tecniche che riguardano lo sviluppo linguistico, consapevole delle peculiarità legate ai due insegnamenti.

© Monkey Business Images/Shutterstock, 2019

Nella formazione del docente di italiano è particolarmente importante l'introduzione alle metodologie di lavoro adatte agli apprendenti non italofoni, considerato che le tecniche e le strategie a esse legate sono state sviluppate sulla base delle caratteristiche di acquisizione di una L2 e offrono la possibilità di lavorare con la lingua in maniera adeguata, evitando il rischio di richiedere allo studente attività e compiti non adatti al suo livello linguistico (Balboni 1998, 2008; Torresan 2008).
Per quanto riguarda invece le tecniche per lo sviluppo della lingua materna, una mancata formazione su questo aspetto comporta una scarsità di proposte da parte dei docenti relative a compiti sfidanti e motivanti per lo sviluppo delle abilità e, conseguentemente, un impiego ripetitivo di tecniche non sempre efficaci (Balboni 2017; Lo Duca 2018).
Strettamente legata a quanto appena esposto è la conoscenza delle tecniche per la riflessione sulla lingua, sia per quanto riguarda la L1 che la L2. Anche per questo aspetto è fondamentale che il docente sia aggiornato onde evitare di proporre tecniche che non richiedono un sufficiente grado di problem solving, ma una meccanica memorizzazione e applicazione delle regole.
La riflessione sulla lingua cambia la prospettiva sull'insegnamento della grammatica, portando lo studente a riflettere in maniera sempre più autonoma sui meccanismi di funzionamento della lingua osservati (Balboni 2006, 2008, 2012). Il concetto di riflessione sulla lingua, che in glottodidattica ritroviamo da diversi decenni, ancora fatica a trovare spazio nella realtà scolastica (Lo Duca 2013), ancorata a un insegnamento tradizionale della grammatica che non porta a una acquisizione efficace e duratura. Inoltre, in un ambiente plurilingue come quello scolastico la proposta di una riflessione sulla lingua si rivela ancora più interessante da un punto di vista dell'analisi contrastiva.

c. Il docente può gestire consapevolmente una valutazione finale come la certificazione delle competenze solamente se esperto nella valutazione delle competenze stesse.

In qualsiasi progetto formativo il ruolo della valutazione è fondamentale; la valutazione è un potente mezzo di comunicazione (Novello 2014), permette di raccogliere informazioni utili ad adattare e migliorare il processo di insegnamento e apprendimento offrendo la possibilità di aumentare la consapevolezza del discente sull'andamento del suo percorso. A maggior ragione in un percorso linguistico, la valutazione formativa è parte integrante del processo di insegnamento, dato che i progressi linguistico-comunicativi necessitano di essere costantemente monitorati per evitare lacune/difficoltà che precludano l'avanzamento del livello di competenza. È necessario, parlando di lingua italiana, che il docente sia a conoscenza delle diverse modalità di valutazione della lingua d'istruzione e della L2. Un percorso per competenze si sposa in maniera ottimale a un approccio formativo alla valutazione, soprattutto se consideriamo l'eterogeneità del gruppo classe e la relativa esigenza di osservare in maniera differenziata il procedere dell'apprendimento. Il docente quindi deve essere preparato nella gestione dell'atto valutativo (Serragiotto 2016), il che implica la conoscenza di aspetti tra i quali: valutazione formativa, sommativa e certificazione; validità, affidabilità ed equità della valutazione; tipologie di feedback; tipologie di prove per le diverse abilità; costruzione di criteri; creazione di strumenti (rubriche, griglie, check-list, eccetera); *Quadro comune europeo di riferimento* (per la L2); interlingua (per la L2). Tali conoscenze permetteranno, oltre alla conduzione di un percorso formativo valido e motivante, la consapevole compilazione della certificazione per competenze finale.

© LStockStudio/Shutterstock, 2019

4. La sperimentazione e la struttura del corso di formazione

Con riferimento ai temi indicati sopra, è stato proposto un corso pilota di formazione di base dei docenti di italiano di scuola primaria e secondaria di primo grado, sperimentato in due degli istituti nei quali sono stati somministrati i questionari (per un totale di 52 docenti).
I risultati della sperimentazione, raccolti con un questionario, hanno evidenziato come tutti gli insegnanti abbiano ritenuto molto utile (segnando 5, accompagnato da qualche 4, in una scala da 1 a 5) affrontare tutti i punti proposti nel corso. Chi è riuscito a sperimentare un progetto per competenze ha riportato di aver visto aumentare considerevolmente l'impegno e la motivazione dei propri studenti (segnando punteggi di 4 o 5) e ha notato anche un importante aumento (punteggi da 3 e 4) del profitto, nonostante la poca familiarità con il nuovo processo.
La proposta di formazione include la trattazione degli argomenti precedentemente descritti ed è così strutturata:

Prima parte: studio individuale.

I docenti, prima del corso, sono tenuti a leggere le *Indicazioni nazionali* e i *Nuovi scenari*.

Seconda parte: incontri in presenza con il formatore.

Sui seguenti temi:

- condivisione della terminologia chiave delle *Indicazioni nazionali* e dei *Nuovi scenari*;
- principali caratteristiche dell'apprendimento da parte degli studenti non italofoni;
- tecniche per lo sviluppo della competenza comunicativa;
- analisi di uno schema per la progettazione per competenze;
- analisi di una progettazione inclusiva per studenti L1 e L2;
- discussione sulle principali metodologie e tecniche presenti nella progettazione;
- analisi e discussione sui processi cognitivi coinvolti nello sviluppo delle abilità linguistiche.
- valutazione e certificazione delle competenze.

Terza parte: laboratori di progettazione (da iniziare con il formatore e poi continuare in maniera autonoma).

I docenti analizzano alcuni format di progettazione proposti e successivamente, scelto o creato il proprio format, lavorano in gruppo alla stesura di un progetto.

Quarta parte: feedback da parte del formatore (in presenza o online).

Il formatore in seguito alla visione dei lavori proposti fornirà un feedback ai diversi gruppi.

Attraverso la frequenza di un corso di questo tipo il docente raggiunge verosimilmente un livello di competenza adeguato ai fini della progettazione di un percorso formativo inclusivo, efficace e motivante. La trattazione dei temi proposti permette di creare un ambiente di apprendimento adeguato alle diverse peculiarità dei discenti, offrendo loro la possibilità di costruire conoscenza attraverso metodi e tecniche che rispondano ai loro bisogni.

Bibliografia

– ARCAINI E. (1978), *L'educazione linguistica come strumento e come fine*, Feltrinelli Bocca, Milano.

– BALBONI P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.

– BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue classiche, lingue straniere*, UTET, Torino.

– BALBONI P.E. (2006), *Italiano lingua materna: fondamenti di didattica*, UTET, Torino.

– BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.

– BALBONI P.E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia.

– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

– BALBONI P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher, Torino.

– BALBONI P.E. (2017), *Perché insegnare l'italiano ai ragazzi italiani. E come*, Marsilio, Venezia.

– BALBONI P.E. (2018), *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholars, Newcastle upon Tyne.

– BRUNER J. (1960), *The Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

– BRUNER J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

– D'ADDIO C.W. (1979), "*Competenza comunicativa ed insegnamento delle lingue*", in *Lend* 2, pp. 14-21.

– DALOISO M. (2011), *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne, Roma.

– FREDDI G. (1977), "Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa", in *Lingue e Civiltà* 3-4, pp. 3-7.

– LO DUCA M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.

– LO DUCA M.G. (2018), *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*, Carocci, Roma.

– HALLIDAY M. (1976), "The Form of a Functional Grammar", in KRESS G., *System and Function in Language*, Oxford University Press, Oxford, pp.7-25.

– HYMES D. (1972), "On Communicative Competence", in PRIDE J., HOLMES J., *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-285.

– MIUR (2012), *Indicazioni nazionali*, http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

– MIUR (2016), *Piano formazione docenti 2016-2019*, http://www.istruzione.it/piano_docenti/

– MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2

– NOVELLO A. (2014), *Valutare le lingue straniere a scuola. Dalla teoria alla pratica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

– NOVELLO A., CISOTTO L. (2016), "La didattica dell'italiano per studenti stranieri e il CLIL", in CISOTTO L., CASTOLDI M. (a cura di), *Diventare insegnanti. Il primo ciclo di istruzione*, Carocci, Roma, pp. 303-322.

– SANTIPOLO M. (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.

– SANTIPOLO M. (2009) (a cura di), *L'italiano L2: dal curricolo alla classe*, Guerra, Perugia.

– SANTIPOLO M., DI SIERVI C. (2010) (a cura di), *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*, Guerra, Perugia.

– SERRAGIOTTO G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Loescher, Torino.

– TORRESAN P. (2008), *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.

– VAN DIJK T. (1977), *Text and Context: Explorations in the Semantic and Pragmatics of Discourse*, Longman, London.

– ZUANELLI E. (1978), *Competenza comunicativa. Precondizioni, conoscenze e regole per la comunicazione*, Cafoscarina, Venezia.

– ZUANELLI E. (1981), *La competenza comunicativa*, Boringhieri, Torino.

Suggerimenti e proposte pratiche per lo sviluppo della competenza pragmatica*

Victoriya Trubnikova
Università degli Studi di Padova

Abstract

L'articolo riassume le linee guida per la stesura di un'unità di apprendimento incentrata sugli aspetti funzionali. Dopo aver definito le basi teoriche di riferimento, si procede con la presentazione delle tappe del percorso con alcune indicazioni pratiche per gli insegnanti. Si individua il principio organizzativo e si passano in rassegna le tecniche didattiche per realizzare una lezione che verte sull'insegnamento della pragmatica.

This article summarizes the guidelines for a teaching unit based on speech acts. In the first place, we present the theoretical underpinnings for the teaching of pragmatics, then we propose a version of a teaching unit with practical tips for foreign language teachers. In such a way, we define the main organizing principles and didactic strategies for pragmatic lessons.

Introduzione

Questo saggio si focalizza sulla questione dell'insegnamento della pragmatica inteso come insegnamento dell'uso funzionale della lingua all'interno di una situazione sociale. A differenza degli aspetti formali della lingua, le norme e tendenze che governano l'interazione non sono facilmente attestabili a causa della notevole variabilità contestuale: ciò rende difficile identificare l'oggetto di insegnamento e mette in discussione la sua "insegnabilità". Il nostro intento è presentare una nozione di pragmatica applicabile nell'insegnamento delle lingue straniere e di proporre un percorso didattico che tenga conto degli aspetti funzionali.

1. L'insegnamento della pragmatica

Nell'accezione vasta del termine, la pragmatica può essere definita come lo studio dei principi che regolano l'uso del linguaggio nella comunicazione, vale a dire le condizioni che determinano l'impiego di enunciati concreti emessi da parlanti concreti in situazioni comunicative concrete e la loro interpretazione da parte dei destinatari (Escandell Vidal 1996:16). A grandi linee, si tratta delle scelte che compiono i parlanti in corrispondenza ai propri ruoli sociali e al contesto di proferimento per ottenere determinati effetti nella conversazione. La pragmatica è entrata sul palcoscenico glottodidattico quando la competenza comunicativa si è affermata come meta per l'educazione linguistica collegata all'uso appropriato ed efficace della lingua (Hymes 1972).

la competenza pragmatica è parte integrante della competenza comunicativa

Come parte integrante della competenza comunicativa, la competenza pragmatica viene suddivisa dal QCER (Consiglio d'Europa, Quartapelle 2002:150) in quella discorsiva (capacità di pianificare e sviluppare un discorso coeso e coerente), funzionale (capacità di espletare le funzioni) e organizzativa (capacità di utilizzare i modelli

e copioni degli scambi verbali). Tuttavia, la prevalenza dei materiali sull'insegnamento della pragmatica considerano un'accezione stretta del termine e vedono l'insegnamento della pragmatica come capacità di espletare le funzioni linguistiche tramite gli atti comunicativi (Cohen 2018), ispirandosi quindi alla teoria degli atti linguistici (Searle 1969). In effetti, nel modello di Bachman (1990) la lingua viene vista solo come strumento d'azione con cui il parlante raggiunge gli scopi e ottiene gli effetti nello scambio conversazionale, e la competenza pragmatica concerne la realizzazione delle funzioni linguistiche in base alle variabili contestuali, lasciando in secondo piano le questioni di uso traslato e ironico del linguaggio, marcatori del discorso, gestione della conversazione, ecc.

La letteratura sull'insegnamento degli atti linguistici si sviluppa in varie direzioni e propone sia soluzioni operative (Olshtain, Cohen 1990; Judd 1999; Yates 2004; Ishihara, Cohen 2010; Martinez-Flor, Usò-Juan 2010; Hinkel 2001; Gesuato 2016) sia tecniche di lavoro in classe (Crandall, Basturkmen 2004; Yoshida *et al.* 2000; Tatsuki, Houck 2010); in essa, oltre alla riflessione sul rapporto tra la forma, la funzione e i tratti contestuali, si ribadisce la necessità di sperimentare la lingua nelle interazioni con i parlanti più competenti.

Dalla rassegna degli studi teorici e sperimentali, si evince la presenza di quattro principi organizzativi nell'insegnamento della pragmatica (e degli atti comunicativi in senso stretto) che incentivano a:

1. alzare il grado di consapevolezza pragmatica chiamata in causa a seguito dell'ipotesi di *noticing* (Schmidt 1993) secondo la quale l'*input* ricevuto si trasforma in *intake* a patto che l'elemento pragmatico sia stato *notato* dall'apprendente;
2. avviare una riflessione metapragmatica tramite le pratiche di *scaffolding* quando la scoperta dei significati avviene in collaborazione con l'insegnante;
3. utilizzare materiale autentico che riproduca le variabili sociopragmatiche (gerarchia, distanza sociale, costo e beneficio ricavato dall'azione);
4. far sperimentare e mettere le ipotesi degli studenti circa le regole sociopragmatiche alla prova.

© Monkey Business Images/Shutterstock, 2019

L'analisi delle soluzioni didattiche permette di individuare la centralità delle pratiche riflessive denominate *reasoning* (Martinez-Flor, Usò-Juan 2010), *thinking* (Yoshida *et al.* 2000), *analysis of data* (Crandall, Basturkmen 2004) e la necessità di insegnare un modo di fare piuttosto che insegnare i concetti. Quest'idea è stata espressa da Ishihara (Ishihara, Cohen 2010:206) in una metafora: "teach how to fish in addition to feeding them *(learners)* some fish". Poiché nell'ambito della pragmatica al posto delle regole si individuano delle tendenze, il risultato dell'apprendimento non è un prodotto di conoscenza consolidata, ma piuttosto sono strumenti analitici che servono agli apprendenti per arrivare alle generalizzazioni sull'appropriatezza degli usi concreti (Rose 1999:171).

2. Proposta per l'unità di apprendimento incentrata sull'atto comunicativo

Le premesse teoriche ci portano a una possibile istruzione esplicita per via induttiva che aiuti l'apprendente a scoprire gradualmente la nozione di appropriatezza e di efficacia comunicativa (Glaser 2014): in quest'ottica l'insegnante aiuta l'apprendente nel percorso di accostamento alla realtà fluida delle tendenze pragmatiche e affronta un compito ben diverso da quello tradizionale di trasmettere il sapere. L'insegnante visto come un guru crea un clima competitivo e tende a sottovalutare il lavoro di gruppo e una libera espressione dell'opinione personale; di conseguenza l'ansia di sbagliare davanti a un parlante più competente ostacola lo sviluppo di una riflessione sulla percezione del comportamento verbale, gli apprendenti sono restii a prendere la parola e più sensibili alla critica. L'interpretazione classica di che cosa significa "sbagliare" non può essere applicata in una lezione sugli aspetti pragmatici dove vige la consapevolezza della varietà e dell'arbitrarietà. Inoltre, il modello didattico-metodologico precedentemente subito influisce molto sul grado di sensibilizzazione verso gli aspetti funzionali: ad esempio, gli apprendenti con un'esperienza di formazione esplicita basata sui compiti mnemonici e orientata alla correttezza formale raggiunta tramite la modalità deduttiva possono trovarsi a disagio nella cornice di insegnamento qui proposto. Ci si aspetta pertanto che l'insegnante calibri il grado di partecipazione e la porzione delle informazioni metapragmatiche in base alle aspettative degli apprendenti: in tal senso, un'anticipazione sul percorso volto a trattare il linguaggio come strumento d'azione potrebbe incentivare gli allievi a una più attiva partecipazione.

Le tappe dell'unità di apprendimento

I destinatari sono apprendenti di italiano L2/LS con una conoscenza pregressa della lingua italiana attestata almeno al livello B1 del QCER. Si ipotizza che un'unità di apprendimento che si prefigge lo scopo di alzare la consapevolezza pragmatica preveda cinque fasi di lavoro, che, almeno in parte, si discostano dalle tipiche fasi della UdA: 1. fase di motivazione, 2. analisi globale, 3. analisi integrata, 4. produzione manipolata, 5. produzione libera.

Fase di motivazione

Durante la fase motivazionale gli apprendenti cominciano a ragionare in termini dell'efficacia del linguaggio e a riflettere sull'importanza delle interpretazioni dei parlanti. Il lavoro comincia dalla presentazione di una serie di input testuali che potrebbero provenire dall'allievo, ad esempio:

- condivisione delle esperienze: l'insegnante chiede di appuntare un tipico modo di affrontare una situazione comunicativa, raccoglie le risposte sulla lavagna;
- analisi del fallimento pragmatico: l'insegnante chiede agli apprendenti di riportare un caso di fallimento pragmatico, cioè una situazione reale nella quale non sono riusciti a farsi capire. Dato che questa domanda potrebbe deviare verso la riflessione sulla mancanza di competenza linguistica oppure prosodica, è importante concentrarsi su osservazioni del tipo "non si dice così quando uno vuole... (chiedere, scusarsi, ecc.)".

Analisi globale

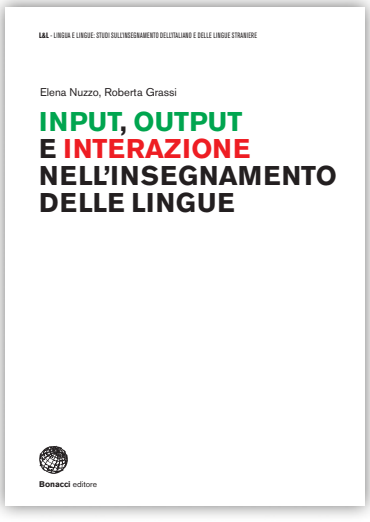
La tappa successiva consiste in un'analisi globale degli stimoli

Elena Nuzzo, Roberta Grassi

INPUT, OUTPUT E INTERAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

Bonacci

www.bonaccieditore.it



© Monkey Business Images/Shutterstock, 2019

organizzati in tre blocchi. Si fa leva sulla capacità di mettere a confronto il materiale linguistico con lo scopo di trovare le somiglianze e differenze.
Le attività proposte possono essere le seguenti:

- paragonare due interazioni in italiano tra due parlanti nativi e tra un parlante nativo e uno non nativo con lo stesso atto comunicativo emesso nelle circostanze simili: la presentazione delle interlingue degli apprendenti fa riflettere sulle discrepanze nel comportamento dei parlanti in termini di un fallimento performativo e non come una deviazione dalla norma;
- paragonare due interazioni autentiche in L1 e L2 con lo stesso atto comunicativo: la scelta dei dialoghi autentici riconduce invece alla riflessione sulle differenze linguistiche e culturali. Questa attività permette di attivare le conoscenze pregresse e di far riflettere sul modo automatizzato di parlare nella propria L1;
- paragonare un dialogo preso da un libro di testo e un dialogo autentico: l'attestata tendenza dei manuali a organizzare i contenuti in base alla funzione referenziale sfociano in una scarsa attenzione alla dimensione interpersonale e in una mancanza dell'impiego dei segnali discorsivi e delle strategie mitigatorie. Un dialogo che presenti qualche deficit dal punto di vista discorsivo fa pensare agli elementi indispensabili degli atti comunicativi e concretizza perché tale dialogo "suona male".

Gli aspetti che possono sorgere da questa breve analisi comparata sono molteplici e l'insegnante dovrebbe guidare la riflessione esplicita per contribuire alla consapevolezza pragmatica nel caso in cui l'apprendente si limiti a concludere che "c'è qualcosa che non va". Le possibili aree di lavoro sono:

- valutazione di uno scambio comunicativo riuscito/fallito;
- autenticità del dialogo in base alla valutazione contestuale (chi parla con chi, dove, perché, come e con quale scopo);
- presenza/assenza di elementi quali strategie, mitigatori, strutture grammaticali, formule semantiche.

I *corpora* dei dati sul parlato di nativi e non nativi possono fungere da strumento didattico in quanto rendono possibile una riflessione sull'uso delle strategie e dei mitigatori (Nuzzo, Cortes Velasquez 2017).

Analisi integrata

La successiva fase dell'analisi integrata si concentra su domande più precise, individuate in base a un input testuale con lo scopo di alzare

la consapevolezza pragmatica e cross-culturale:

- *Cosa vorrei dire?* Qual è l'intenzione comunicativa? Si individua l'atto comunicativo e si discute sulle sue principali caratteristiche basandosi sulle riflessioni fatte nelle fasi precedenti.
- *Come si fa a...* (chiedere, scusarsi, ringraziare, ecc.)? Si chiede di sottolineare le battute del dialogo che contengono l'atto comunicativo.
- *Perché queste strategie non bastano?* Perché sono diverse? Si chiede di etichettare le battute dei dialoghi basandosi sulle strategie che sono state individuate negli studi contrastivi della pragmatica. In tal modo si introduce la questione dell'appropriatezza; si dimostra la preferenza di un meccanismo pragmatico rispetto all'altro in base alle tendenze culturalmente specifiche; si approfondisce la questione della cortesia nell'atto comunicativo.

Il commento metapragmatico che accompagna la riflessione si avvale della terminologia tecnica per fornire agli allievi le chiavi d'interpretazione delle situazioni e dei contesti.

Produzione manipolata

Nella fase della produzione manipolata vengono presentate attività di fissazione e manipolazione che permettono di organizzare e interiorizzare le informazioni ricevute:

- abbinamento delle strategie individuate alle espressioni linguistiche: quest'attività permette di pensare la competenza linguistica in termini strategici e non come memorizzazione delle espressioni utili;
- completamento di dialoghi con gli elementi lessicali mancanti: si presentano dei dialoghi autentici omettendo le parti che contengono gli elementi della modificazione. In questo modo gli apprendenti notano la presenza indispensabile dei meccanismi mitigatori;
- traduzione: si presentano situazioni comunicative che sollecitano gli allievi a produrre un atto comunicativo da inserire in uno schema scritto nella loro L1 che poi viene letteralmente tradotto nella L2. Questa operazione mette in evidenza l'impossibilità di una totale corrispondenza tra la produzione linguistica in L1 e L2 dettata dalle convenzioni d'uso diverse;
- manipolazione sull'alternanza delle variabili sociali: si propone di riscrivere un dialogo alternando la distanza e il potere sociali tra gli interlocutori.

Produzione libera

Infine, durante la produzione libera si passa alla messa alla prova delle strategie e degli strumenti di modificazione tramite:

- attività di simulazione con diversi gradi di spontaneità basandosi sulla classificazione di Littlewood (1981): si potrebbe cominciare da un *role-taking* in cui si mette in rilievo la capacità azionale del linguaggio e in ogni turno l'apprendente compie un atto comunicativo per poi arrivare alle pratiche socialmente rilevanti. I *role-play* guidati individuano lo scopo della conversazione e forniscono le espressioni di cui gli apprendenti possono servirsi. I ruoli che assumono gli apprendenti dovrebbero essere plausibili e verificabili nella loro vita quotidiana;
- attività di scrittura con la possibilità di modificare le variabili sociali: gli studenti d'oggi sono impegnati nelle pratiche della scrittura quotidiana tramite le mail e varie applicazioni (Whatsapp, Facebook Messenger, Viber) per una rapida comunicazione. Si può sfruttare questa dimensione della loro vita quotidiana per creare dei compiti di scrittura. Una delle possibilità sono le mail formali oppure una conversazione informale su una chat imperniate su un particolare atto comunicativo;
- osservazione fuori dalla classe: si chiede di osservare il comportamento verbale dei parlanti nativi con lo scopo di raccogliere le strategie con le quali viene realizzato un atto comunicativo all'interno di una particolare situazione comunicativa. Si propone agli apprendenti un questionario strutturato dove vengono registrate le variabili sociali;
- produzione fuori dalla classe: si chiede agli apprendenti di diventare i ricercatori della propria produzione interlinguistica e di riflettere su ciò che succede fuori dalla classe per poi discutere su eventuali dubbi e perplessità.

i *corpora* dei dati sul parlato di nativi e non nativi possono fungere da strumento didattico

Questa impostazione didattica permette di costruire un rapporto ciclico tra l'ultimo punto di messa alla prova fuori dalla classe e il primo punto della riflessione sul fallimento pragmatico. Le attività proposte

permettono di sviluppare una maggiore sensibilità al contesto e la capacità di porre le domande giuste, che costituiscono gli scopi dell'insegnamento della pragmatica.

Conclusione

Il prodotto finale dell'istruzione pragmatica non è un sapere consolidato espresso da un ragionamento del tipo "Oggi a lezione ho imparato che bisogna dire X se voglio fare Y" ma si manifesta piuttosto in un modo di riflettere e proiettare un sapere acquisito sulla rete delle esperienze quotidiane. Non si possono di certo abbracciare gli usi ricorrenti all'interno di tutte le situazioni quotidiane ma si possono estrapolare le *chiavi d'accesso pragmatiche*, un termine che provvisoriamente si può usare per valutare gli elementi funzionali appropriati e corretti. La chiave d'accesso si differenzia dalle formule decontestualizzate etichettate come quelle *di saluto, di cortesia, di complimento* che prevedono la divisione del materiale linguistico negli elementi cristallizzati e non analizzati né dal punto di vista formale né dal punto di vista funzionale. Il percorso qui presentato si focalizza soprattutto sulla maggior presa di consapevolezza degli aspetti pragmalinguistici; vista la necessità di integrare il sapere acquisito all'interno delle pratiche comunicative è particolarmente importante stendere un "piano d'azione" basato sulla valutazione delle variabili sociali che determinano un rapporto interpersonale, ovvero la gerarchia e la distanza sociale, gli obblighi reciproci dei parlanti, il costo e beneficio ricavato dall'azione comunicativa (Brown, Levinson 1987; Spencer-Oatey, Jiang 2003). Il percorso proposto nel paragrafo precedente sposta quindi il focus delle pratiche didattiche da un *risultato* dell'istruzione al *processo* dell'acquisizione di cui fa parte lo sviluppo della consapevolezza pragmatica.

> lo scopo dell'insegnamento della pragmatica è una maggiore sensibilità al contesto

Bibliografia

- BACHMAN L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- BROWN P., LEVINSON S.C. (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COHEN A. (2018), *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers*, Blue Ridge Summit, Bristol.
- CONSIGLIO D'EUROPA, QUARTAPELLE, F. (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.
- CRANDALL E., BASTURKMEN H. (2004), "Evaluating Pragmatics-focused Materials", in *ELT Journal* 58(1), pp. 38-49.
- ESCANDELL VIDAL V. (1996), *Introducción a la pragmatica*, Editorial Ariel, Barcellona.
- GESUATO S. (2016), *A Research-based Teaching Unit for ESL/EFL Students: Responses to Gratitude*, in BARDOVI-HARLIG K., FELIX-BRASDEFER J.C. (a cura di), *Pragmatics and Language Learning* (volume 14), National Foreign Language Resource Center, University of Hawa'i at Manoa, pp. 293-325.
- GLASER K. (2014), *Inductive or Deductive? The Impact of Method of Instruction on the Acquisition of Pragmatic Competence in EFL*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- HINKEL E. (2001), "Building Awareness and Practical Skills to Facilitate Cross-cultural Communication", in CELCE-MURCIA M. (a cura di), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Heinle & Heinle, Boston, pp. 443-458.
- HYMES D. (1972), "On Communicative Competence", in PRIDE J. B., HOLMES J. (a cura di), *Sociolinguistics*, Penguin Education, Baltimora, pp. 269-292.
- ISHIHARA N., COHEN A.D. (2010), *Teaching and Learning Pragmatics*, Pearson, Harlow.
- JUDD E.L. (1999), "Some Issues in the Teaching of Pragmatic Competence", in HINKEL E. (a cura di), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, New York, pp. 152-166.
- LITTLEWOOD W. (1981), *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MARTINEZ-FLOR A., USÒ-JUAN E. (2010), *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, John Benjamin, Amsterdam e Philadelphia.
- NUZZO E., CORTES VELASQUEZ D. (2017), "Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi", in *Italiano LinguaDue* 9(1), pp. 17-36.
- OLSHTAIN E., COHEN A.D. (1990), "The Learning of Complex Speech Behaviour", in *The TESL Canada Journal* 8(2), pp. 45-65.
- ROSE K.R. (1999), "Teachers and Students Learning about Request in Hong Kong", in HINKEL E. (a cura di), *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 167-180.
- SCHMIDT R. (1993), "Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics", in KASPER G., BLUM-KULKA S. (a cura di), *Interlanguage pragmatics*, Oxford University Press, New York e Londra pp. 21-42.
- SEARLE J.R. (1969), *Speech Acts*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SPENCER-OATEY H., JIANG W. (2003), "Explaining Cross-cultural Pragmatic Findings: Moving from Politeness Maxims to Sociopragmatic Interactional Principles (SIPs)", in *Journal of Pragmatic* 35(10-11), pp. 1633-1650.
- TATSUKI D.H., HOUCK N.R. (2010), "Pragmatics from Research to Practice: Teaching Speech Acts", in TATSUKI D.H., HOUCK N.R. (a cura di), *Pragmatics: Teaching Speech Acts*, VA: TESOL, Alexandria, pp. 1-6.
- YATES L. (2004), "The 'Secret Rules of Language': Tackling Pragmatics in the Classroom", in *Prospect* 19(1), pp. 3-21.
- YOSHIDA K. (2000), *Heart to Heart: Overcoming Barriers in Cross-Cultural Communication*, Macmillan Languagehouse, Tokyo.

Insegnare le lingue on line e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico

di Laura Pederzoli, Pacini, Firenze 2018

Recensione di Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuole e Lingue Moderne

Oggi che le tecnologie a distanza sempre più hanno un ruolo centrale nella didattica delle lingue, non ci si pone tanto la domanda se usarle per scopi didattici, quanto piuttosto come usarle e come migliorare la gestione dei corsi di lingua che si servono delle tecnologie a distanza. È a questi due ultimi temi che Laura Pederzoli dedica il suo volume.
L'impostazione è non solo teorica, ma soprattutto operativa; il punto di partenza sono due ricerche sull'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere online svolte dall'autrice, la prima con più di 300 studenti, la seconda con un gruppo di insegnanti. I risultati delle ricerche hanno permesso di mettere in luce quattro domande che riassumono i principali punti problematici emersi e che costituiscono l'oggetto di quattro capitoli del volume: quali strategie glottodidattiche si adattano meglio ai corsi di lingue online e su app? Come veicolare gli aspetti culturali della lingua target? Come gestire la videoscrittura in modo inclusivo per favorire l'apprendimento delle lingue? Come riconoscere un buon corso di lingua online o su app? Il punto di arrivo – nell'ultimo capitolo – è una riflessione su come migliorare la gestione dei corsi di lingua online e su app, che viene riassunta in un "mini vademecum" costituito da tre linee guida basate sulla personalizzazione, l'educazione, la facilitazione.
L'autrice avrebbe potuto limitarsi a fare riferimento alle sue personali ricerche e alla letteratura in merito all'apprendimento/insegnamento delle lingue, che oggi è ricca e permette analisi e riflessioni approfondite, ma Laura Pederzoli non si è fermata qui. Il valore aggiunto del libro sta nel fatto che per ogni tema trattato vengono presi in esame siti, piattaforme e app – Duolingo, Mosalingua, Rai Italiano, Club Med Training, goFLUENT, PickEditor – che hanno almeno provato a rispondere ai quesiti oggetto di ogni capitolo; analisi, riproduzioni di schermate, esempi pratici corredano il testo, lo completano e lo contestualizzano.
Nel volume trova posto anche la descrizione e un esempio di applicazione della Certificazione Matrice Dumas, strumento ideato dall'autrice per valutare le potenzialità di successo di corsi di lingua online e su app, attestandone e certificandone la performance.
Il volume è destinato a studenti, docenti, tutor di lingue straniere, ma anche progettisti di siti e di app: i memorandum visivi e le domande di autovalutazione posti alla fine di ogni capitolo e il mini vademecum alla fine del saggio permettono una facile fruizione dei contenuti, sono una guida alla comprensione e alla memorizzazione molto utile.
Scegliere, gestire e programmare un corso di lingua a distanza, valutare le sue potenzialità e le sue criticità sono azioni che sempre più fanno parte della realtà di chi si occupa di lingue straniere: il volume di Laura Pederzoli fornisce strategie, istruzioni, riflessioni e risposte per svolgerle con competenza e consapevolezza.

SCOPRI FACILMENTE I CONTENUTI EXTRA DEI LIBRI LŒSCHER

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

Plurilinguismo e didattica interculturale per i docenti di lingue romanze

Cristina Gavagnin
Università di Klagenfurt

Abstract
Il contributo si prefigge di analizzare la nozione di competenza plurilingue e pluriculturale a partire dalla sua formulazione originaria fino ai più recenti sviluppi nel volume complementare del *Quadro comune europeo di riferimento*. Grazie ai descrittori che permettono di misurare questa competenza, gli insegnanti sono facilitati nell'integrare nel loro insegnamento attività focalizzate su plurilinguismo e interculturalità.

This **article** analyzes the notion of plurilingual and pluricultural competence, starting from its original formulation up to the most recent developments in the complement to the *Common European Framework of Reference*. Thanks to the descriptors that allow this competence to be measured, teachers can integrate activities focused on plurilingualism and interculturality into their lessons.

1. L'insegnante plurilingue

In un momento storico in cui l'Europa e l'idea di Europa politicamente vacillano o sono soggette a critiche, sta ai docenti e ai glottodidatti recuperare un'idea di fondo: l'unione nella diversità linguistico-culturale che ci contraddistingue e che ha sempre guidato la politica linguistica europea.
Questo implica per il docente di lingue un ripensamento del suo ruolo: non solo insegnante di lingua e di cultura inglese o spagnola o italiana L1/L2, bensì attore sociale, tramite fra lingue e culture, non necessariamente plurilingue (anche se almeno trilingue come richiesto già nel 2002 dall'obiettivo di Barcellona) ma in grado di trasmettere l'interesse per più lingue e più culture e di aprirsi verso altre lingue sia europee, sia extraeuropee, lingue straniere o lingue materne dei giovani immigrati. Solo se cambia la nostra prospettiva di educatori cambieranno anche le possibilità per i nostri alunni, giacché:

> Qualsivoglia apprendente, qualunque sia la sua etnia o classe sociale, [dovrebbe avere] le opportunità, sperabilmente uguali opportunità, di diventare un individuo plurilingue, beneficiando delle lingue che porta a scuola e di quelle che incontra a scuola, che esse siano nazionali, minoritarie, seconde, straniere, o di altro tipo (Michael Byram in Melo-Pfeifer, Reimann 2018:8, trad. nostra).

2. Il plurilinguismo nel QCER e in altri documenti europei

Fin dalla sua prima stesura il QCER distingueva tra il concetto di multilinguismo, inteso come conoscenza e coesistenza di più lingue in una società, e quello di plurilinguismo, ovvero integrazione di più lingue o varietà linguistiche (e conseguentemente di più culture) che interagiscono in rapporto reciproco e che

© YAKOBCHUK VIACHESLAV/Shutterstock, 2019

contraddistinguono un individuo, un territorio, una società (QCER 2002, cfr. anche Luise 2013). Questa distinzione ha una ricaduta anche sull'idea di scuola e sull'offerta didattica: se una scuola multilingue diversifica l'offerta, permettendo allo studente di scegliere tra diverse LS, una scuola plurilingue oltre a questo lavora alla costruzione di percorsi interlinguistici e interculturali anche a partire dal repertorio linguistico (lingue etniche, altre LS, dialetti) degli studenti e "pone al centro delle sue attenzioni gli apprendenti e lo sviluppo del loro repertorio plurilingue e non la singola particolare lingua che essi devono acquisire" (Beacco *et al.* 2016:28)

La scuola italiana è oggi – paradossalmente, se si considera la pessima conoscenza delle lingue straniere da parte della popolazione media – una delle più multilingui: in pochi paesi europei si insegna una seconda lingua straniera, dopo l'inglese, già dal sesto anno del percorso scolastico; fatica tuttavia a diventare davvero una scuola in grado di costruire una competenza plurilingue per docenti e discenti.

Gli sforzi del Consiglio d'Europa per andare in questa direzione non sono mancati[1], ma fino al 2018 non esistevano ancora descrittori specifici che permettessero di misurare la competenza plurilingue, così come, grazie al QCER, si può misurare la competenza in una data lingua. Il volume complementare del *Quadro comune* (QCER 2018) si è proposto di colmare questa lacuna, delineando un percorso chiaro che, appoggiandosi al QCER, ne riprende e integra diversi aspetti come: la valorizzazione della diversità linguistica e culturale; la messa in primo piano del bisogno degli apprendenti come attori sociali; il considerare il binomio lingua e cultura come strumento imprescindibile di accesso alla conoscenza; il risalto dato al concetto di competenza parziale.

Occupa un ruolo centrale per l'adozione nella pratica didattica dei nuovi descrittori la lettura da parte dell'insegnante della definizione di competenza plurilingue, che risale almeno alla prima redazione nel 1997 del lavoro di Coste, Moore e Zarate (2009). Questo studio, nato all'interno delle ricerche che hanno preparato la redazione del QCER, aveva l'obiettivo di intrecciare una relazione tra la competenza comunicativa e il mantenimento e la promozione di un pluralismo linguistico e culturale. Proprio

1 Due strumenti nati anche con questo scopo sono il *Portfolio europeo delle lingue* (www.coe.int/en/web/portfolio), che permette a chi studia o ha studiato una o più lingue di riflettere sul suo apprendimento e sulle sue esperienze interculturali, e la piattaforma di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale (www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/three-fundamental-and-complementary-tools-for-the-implementation-of-plurilingual-education).

da questa esigenza si era diffusa la nozione, allora quasi rivoluzionaria, di competenza plurilingue e pluriculturale come insieme complesso e disomogeneo di saperi, saper fare e saper essere:

> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien l'existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (Coste, Moore, Zarate 2009:12).

Si tratta di una competenza plurale e parziale, in cui un parlante è competente, ma a livelli diversi, in più lingue e più culture, tra le quali può scegliere opportunamente in diverse situazioni, contesti socioculturali, eventi, muovendosi tra registri linguistici e tipologie testuali. D'altra parte, documenti europei più recenti evidenziavano come, nonostante il successo e la diffusione del QCER in Europa e fuori dall'Europa, restassero ancora parecchie zone d'ombra, poiché l'utilizzo di questo strumento ne riflette solo parzialmente il contenuto, in particolare proprio per ciò che concerne l'educazione plurilingue e interculturale:

> Lo squilibrio che si manifesta nell'attuazione delle indicazioni del QCER riguarda innanzitutto l'educazione plurilingue e interculturale che costituisce una delle finalità fondamentali che il QCER si propone. In effetti l'educazione plurilingue e interculturale è raramente presa in considerazione nei curricoli in modo esplicito e conseguente (Beacco *et al*. 2016:5).

> una scuola plurilingue lavora alla costruzione di percorsi interlinguistici e interculturali anche a partire dal repertorio linguistico degli studenti

Il volume complementare è una risposta forte da parte del Consiglio d'Europa e ci si augura davvero che abbia il seguito che merita. Analizzando i descrittori del volume complementare, disponibile ad oggi (febbraio 2019) solo in inglese e francese, vale la pena di soffermarsi ancora una volta sulla definizione di competenza plurilingue e soprattutto sulle diverse abilità dell'individuo plurilingue:

> La competenza plurilingue implica l'abilità di utilizzare con una certa flessibilità un repertorio interdipendente, diseguale, plurilinguistico per:
> - passare da una lingua o da un dialetto (o da una varietà di lingua o di dialetto) a un'altra;
> - esprimersi in una lingua (o in una varietà linguistica o in un dialetto) e comprendere una persona che parla in un'altra lingua;
> - fare appello alla propria conoscenza di lingue differenti (o di varietà di lingue o di dialetti) per comprendere un testo;
> - riconoscere delle parole in una nuova forma, quando appartengono all'insieme degli internazionalismi;
> - mediare tra individui che non hanno alcuna lingua (o varietà di lingua o di dialetto) in comune o che ne hanno appena nozioni basilari;
> - sfruttare il proprio repertorio linguistico, sperimentando tra forme alternative;
> - utilizzare i tratti paralinguistici (mimica, gestualità, espressioni facciali, ecc.) (QCER 2018, trad. nostra).

Già da una prima lettura un insegnante di lingue può riflettere sulle possibili ricadute didattiche e sulle novità che questo breve estratto contiene: la rivalutazione dell'intero repertorio linguistico dei discenti, comprese la lingua madre, i dialetti, le lingue minoritarie; la competenza anche solo ricettiva in una o più varietà linguistiche; la capacità di sfruttare strategicamente altre varietà linguistiche per comprendere una varietà non conosciuta; la centralità delle competenze di mediazione; e, infine, la flessibilità nel saper sfruttare il proprio repertorio linguistico e paralinguistico.

2.1. Il CARAP

Già il CARAP (Candelier 2012), ovvero il *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (*Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*) delineava importanti strategie didattiche in ottica plurilingue. Questo lavoro, nato tra il 2004 e il 2007 all'interno del progetto À *travers les langues et les cultures* (scaricabile in diverse lingue dal sito carap.ecml.at) presenta una serie di descrittori suddivisi in categorie (K, A, S) – Sapere (K = *Knowledge*) – Saper essere (A = *Attitudes*) – Saper fare (S = *Skills*) e contiene un quadro delle competenze globali, oltre a

© Photographee.eu/Shutterstock, 2019

una banca dati[2] davvero ricca di esempi pratici riferiti ai diversi saperi e alle diverse competenze. Sorprende davvero che né il testo né la ricca banca dati di materiali didattici siano noti e sfruttati dagli insegnanti, dato che lo strumento si presenta proprio come un valido supporto per valutare e creare materiali didattici o progettare un curricolo.
Sarebbe interessante anche interrogarsi sulle ragioni che hanno impedito a questo testo, ben noto agli specialisti e a chi insegna nelle Università, di farsi strada nel mondo della scuola. Una motivazione potrebbe essere legata alla diffusione di teorie o impressioni soggettive sull'apprendimento linguistico che generano ancora oggi convinzioni erronee, come ad esempio che la lingua d'origine di uno studente straniero non sia un codice linguistico da valorizzare ma costituisca un ostacolo al corretto apprendimento della lingua ufficiale del paese di accoglienza. Altre volte gli insegnanti sono spaventati dalle possibili interferenze che la conoscenza di un'altra lingua potrebbe generare, senza invece riflettere sulle opportunità cui una comparazione linguistica potrebbe condurre. Oltre a questo, le difficoltà oggettive legate alla scarsità di tempo (o alla percezione della scarsità di tempo), alle difficili o rare relazioni con i colleghi docenti di altre lingue, alla mancanza di supporto dei dirigenti scolastici e talora delle famiglie non spronano a tentare nuove strade. D'altronde è innegabile che ci sia, almeno in parte, anche scarsa flessibilità nell'intero sistema, oltreché una cronica mancanza di riconoscimento della professione e della professionalità dei docenti. Non aiuta a risolvere questa situazione il proliferare di documenti di politica linguistica che il Consiglio d'Europa produce, senza che gli Stati prevedano poi forme reali e realistiche di diffusione e disseminazione.

2.2. La politica linguistica italiana

Sorprendentemente, la nozione di competenza plurilingue e l'importanza della comparazione linguistica sono penetrate da anni nei documenti scolastici ufficiali italiani. Almeno dal 2010, con l'uscita delle *Indicazioni nazionali per i Licei* e poi delle *Linee guida per i Tecnici e i Professionali*, la prospettiva interculturale, l'ottica comparativa e la competenza di mediazione occupano un posto rilevante nel curricolo linguistico della scuola italiana. Le indicazioni per la seconda lingua straniera nei licei, per esempio, fanno esplicito riferimento a conoscenze linguistiche e culturali in ottica interculturale e contemplano tra gli obiettivi del primo biennio "la riflessione sulla lingua e i suoi usi, anche in un'ottica comparativa"; nel secondo biennio gli alunni dovrebbero inoltre "riflettere sulle strategie di apprendimento della lingua straniera per trasferirle ad altre lingue", tutte competenze che richiamano quanto affermato dai documenti europei. Queste competenze si ritrovano, benché diversamente declinate, anche nelle *Linee guida per i Tecnici e i Professionali*: tra le competenze del quinto anno nella seconda lingua straniera è previsto il riconoscimento della "dimensione culturale della lingua ai fini della mediazione linguistica e della comunicazione interculturale".

2 carap.ecml.at/Database/tabid/2313/Default.aspx

3. Gli approcci plurali nella didattica delle lingue

Affrontando il CARAP si è toccato l'approccio didattico che quel documento indaga, ovvero l'approccio plurale in cui le attività di insegnamento-apprendimento coinvolgono più lingue e più culture. Concretamente rientrano tra gli approcci plurali quattro diverse modalità di lavoro: l'approccio interculturale; *l'*éveil *aux langues* (in inglese *awakening to language*); l'intercomprensione e la didattica integrata delle lingue (Curci 2012).

Lavorare seguendo questi approcci permette a docenti e discenti di acquisire una visione più ampia delle lingue come varietà in rapporto tra loro e, di conseguenza, di far lavorare i discenti sulla comparazione linguistica. Non solo: si tratta di una cornice concettuale ideale per implementare concretamente il plurilinguismo nella scuola, superando il concetto di "didattica di una lingua" in nome di un approccio pluridisciplinare. Gli approcci plurali permettono infine di far leva sulle conoscenze e competenze di studenti (e insegnanti), i quali diventano risorse: possono essere competenti in altri lingue (per esempio quelle d'origine) o altre varietà come lingue minoritarie o dialetti.

Affinché il lavoro sulla competenza plurilingue e pluriculturale e l'adozione degli approcci plurali possano avere un futuro nella scuola è necessario dotare gli insegnanti di strumenti e materiali. Esistono, almeno per le lingue romanze, manuali didattici basati sugli approcci plurali, ma anche questi non hanno goduto sempre della giusta diffusione. Lo strumento più significativo per l'italiano, il francese e lo spagnolo è la serie di manuali di Michaela Rückl *Scopriamo l'italiano, Descubramos el español* e *Découvrons le français* (Rückl *et al*. 2012a, 2012b, 2013), che si prefigge lo scopo di rendere più rapido e efficace l'apprendimento linguistico basandosi su altre lingue conosciute o studiate: quindi l'italiano dopo lo spagnolo, il francese dopo lo spagnolo o altre combinazioni. L'approccio della serie è fortemente innovativo perché integra conoscenze pregresse con nuove conoscenze e si appoggia costantemente alla comparazione linguistica consapevole, permettendo così di sfruttare il transfer positivo e di riconoscere e evitare le interferenze; i tre manuali mettono infine in gioco continuamente altre lingue con un approccio ludico e accattivante.

4. La formazione degli insegnanti

Come pare evidente, senza investire sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti e senza dotarli di strumenti e incentivi concreti che permettano loro di lavorare e sperimentare in classe, sarà difficile che gli approcci plurali e il plurilinguismo penetrino nell'istruzione scolastica. Sono rare, infatti, le esperienze documentate che provengono dal mondo della scuola e, per limitarsi all'ambito germanofono, è uscito solo nel 2018 il primo volume che raccoglie le attività dedicate agli approcci plurali nella didattica delle lingue straniere nate in seno alla scuola tedesca (Melo-Pfeifer, Reimann 2018).

Occorre convincere gli insegnanti che si tratta di una strada percorribile mettendoli al centro di un percorso formativo in cui siano loro stessi a sperimentare l'intercomprensione, la comparazione e la mediazione linguistica, o possibili attività interculturali. Un piccolo esperimento in questa direzione lo ha svolto chi scrive durante il convegno ANILS di Treviso del novembre 2018, proponendo a un gruppo di docenti di lingue un esercizio di intercomprensione apparentemente impossibile: rispondere in lingua italiana ad alcune domande su un testo in una lingua ignota e distante dalla L1 (Walter 1994:308; ora in Curci 2005). Il risultato è stato incoraggiante dato che gli insegnanti, invitati a leggere e capire un breve e semplice testo in danese, pur avendo colto la sfida erano sicuri che non avrebbero portato a termine il compito e si sono sorpresi poi di esserci riusciti grazie alla conoscenza di altre lingue (l'inglese, ma per alcuni anche il tedesco) e a un approccio al testo di partenza critico, comparato, plurilingue. I docenti si sono messi in gioco con entusiasmo e forte motivazione, e hanno colto la potenzialità dell'esercizio e la possibilità di modificarlo e trasferirlo nelle loro classi.

Questo dimostra da un lato come la formazione in servizio sia un momento imprescindibile per avviare una riflessione tra e con i docenti, che conduca almeno al desiderio di sperimentare nuovi approcci didattici, dall'altro come la formazione iniziale resti un momento chiave. Da questa convinzione ha preso le mosse all'interno del gruppo di lavoro che si occupa di formazione dei docenti di lingue romanze (italiano, spagnolo e francese) nell'Università di Klagenfurt un progetto sperimentale che ha previsto un nutrito numero di ore di formazione comune per gli studenti (futuri docenti)

delle tre lingue[3]. Questo percorso formativo ha voluto integrare con una prospettiva trasversale e plurale (rivolte contemporaneamente alle tre lingue insegnate e alla didattica della competenza plurilingue) il curricolo preesistente, grazie da un lato a una formazione teorica sul plurilinguismo, con un occhio attento anche alle lingue minoritarie[4], e dall'altro a workshop di formazione pratica e laboratoriale in cui sono stati presentati materiali didattici basati sugli approcci plurali e analisi di unità didattiche innovative. Il percorso si è aperto con una gita al Centro Europeo per le Lingue Moderne di Graz[5], dove sono stati presentati il lavoro del centro, le banche dati esistenti, la biblioteca e i materiali a disposizione, e si è chiuso con la richiesta agli studenti di consegnare un portfolio che contenga almeno un'unità didattica basata sugli approcci plurali, testata in una classe durante il periodo di tirocinio scolastico.
È presto per dire se questo percorso di formazione possa dare dei frutti, ma l'entusiasmo degli studenti, il loro interesse e la partecipazione attiva fanno pensare che si tratti di una strada che vale la pena di intraprendere.

5. Alcune idee per lavorare in classe

Per accompagnare il docente curioso ma impaurito da questa nuova modalità di lavoro, si sintetizzano alcune proposte facilmente integrabili nella didattica quotidiana. Un primo lavoro significativo che mette in gioco soprattutto le competenze interculturali, l'apertura all'alterità, il riconoscimento e l'accettazione della diversità è l'integrazione degli incidenti critici (Damini, Surian 2012) nella propria didattica. Gli incidenti critici sono brevi descrizioni di situazioni in cui si verifica un malinteso comunicativo derivante dall'incontro di due diversi sistemi culturali o linguistici. Gli esercizi dovrebbero concentrarsi su situazioni di potenziale incomprensione che vanno oltre lo specifico linguistico e che sono significativi per un dato gruppo classe e un dato contesto. A partire da un testo guida corredato da domande di riflessione lo studente può essere stimolato in gruppo, *in plenum* o singolarmente a svolgere oralmente o per iscritto diverse attività. Questi esercizi si situano in un'ottica di permeabilità dei confini culturali e aiutano i discenti a attuare un cambiamento di prospettiva e a confrontarsi con il concetto di identità plurime. Una modalità di lavoro simile potrebbe essere proposta anche a un corso di formazione per docenti, per esempio così:

> la nozione di competenza plurilingue e l'importanza della comparazione linguistica sono penetrate da anni nei documenti scolastici ufficiali italiani

> Giovanna, docente di matematica, partecipa a un progetto Erasmus per docenti (*job shadowing*) in una scuola superiore carinziana. È il suo primo giorno a scuola e partecipa al collegio docenti, alla fine del quale il dirigente scolastico chiude la riunione con un discorso infervorato sulla centralità della didattica, e sul futuro e la professionalità degli insegnanti. Finito il discorso, tutti gli insegnanti picchiano con le nocche sul tavolo come dei forsennati. Giovanna si guarda attorno spaesata, cercando di capire il motivo di quel comportamento.
> A cosa è dovuta la perplessità di Giovanna?
> In che modo si esprime il proprio consenso in un contesto simile in Italia?
> Che significato ha in Italia il gesto di battere con le nocche di una mano su un tavolo o una superficie?

Sorprendentemente un gruppo di insegnanti austriaci cui è stato proposto l'esempio riportato sopra non ha saputo inquadrare nella giusta luce l'episodio.
Si può pensare a situazioni critiche che riguardano il cibo, il vestiario, la distanza interpersonale, le abitudini, le divergenze negli usi e costumi: alcune idee di possibili conflitti interculturali da cui partire si possono trovare in Balboni 2015.
Altre attività che mettono in gioco competenze linguistiche e plurilinguistiche e attivano le capacità di paragonare strutture linguistiche e conseguentemente evitare le interferenze promuovendo il transfer positivo sono gli esercizi di traduzione da una lingua ignota ma affine alla propria L1, alla lingua studiata come LS o alla L1. I docenti di spagnolo in Italia o in Francia

3 In Austria, così come in molti altri paesi europei, esiste la laurea abilitante all'insegnamento nella scuola.
4 Come lo sloveno parlato in Carinzia, il carinziano, il friulano, le varietà linguistiche germaniche parlate in Friuli.
5 www.ecml.at/Home/tabid/59/language/en-GB/Default.aspx.

potrebbero ad esempio proporre brevi esercizi di traduzione (in spagnolo, italiano, francese) di testi catalani attivando le strategie di intercomprensione dei discenti e presentando strutture morfosintattiche e elementi lessicali che permettano un lavoro di comparazione linguistica. Il lavoro e la riflessione sul catalano, tra l'altro, appaiono anche per ragioni socioculturali più che mai necessari nella didattica dello spagnolo LS. Anche un semplice esercizio di redazione scritta documentata (ovvero che richieda la lettura e l'uso di testi cui fare riferimento) in LI o LS può trasformarsi in un esercizio che attiva le competenze plurilingue. È sufficiente che i testi consegnati dall'insegnante come fonti siano in altre lingue studiate a scuola: non solo quelle moderne ma anche quelle classiche, ad esempio. L'esame di licenza media, per esempio, prevede per la LI la redazione di testi descrittivi e argomentativi a partire da testi guida o fonti da cui trarre le informazioni:

> rientrano tra gli approcci plurali quattro modalità di lavoro: l'approccio interculturale; l'*eveil aux langues*; l'intercomprensione e la didattica integrata delle lingue

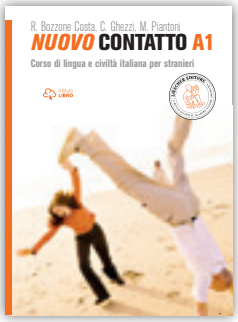
in questo caso, che cosa impedisce all'insegnante di fornire una fonte in inglese o, magari, perfino in una lingua minoritaria o in un dialetto? L'esercizio si potrebbe anche trasformare in una prova integrata in cui vengono misurate sia le capacità di comprendere un testo in LS che di riutilizzare le informazioni per redigere un testo in LI. Le competenze di mediazione, che mettono in gioco competenze sia linguistiche che interculturali, possono essere esercitate altrettanto facilmente costruendo situazioni quotidiane realistiche: si pensi al caso di uno studente italiano che stia ospitando un ragazzo australiano in scambio a casa sua. Potrebbe certamente accadere che i due decidano di uscire insieme una sera per andare a mangiare, e che il ragazzo australiano abbia bisogno di aiuto per decifrare il menu e per comunicare con il cameriere. In classe lo studente dovrebbe quindi spiegare e tradurre il menu italiano (magari anche ricco di ricette e specialità locali) in inglese al ragazzo australiano e poi svolgere il ruolo di mediatore (e interprete) tra il cameriere e lo studente straniero: un ottimo esercizio di *role play*. Reperire il materiale didattico per un esercizio simile richiede semplicemente di scaricare da internet o di fotografare il menu dell'osteria sotto casa. L'esercizio va sempre corredato da attività di riflessione e autovalutazione che richiedano allo studente di interrogarsi sulle difficoltà che ha incontrato e sulle strategie che ha messo in atto per superarle.

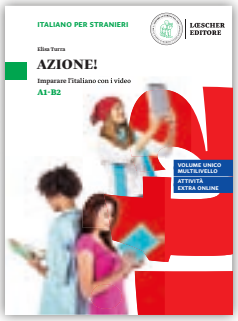
Bibliografia

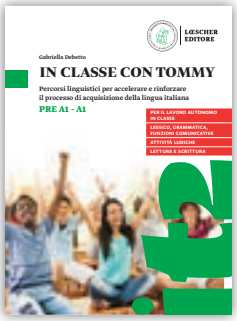
- BALBONI P.E. (2015), "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", in *EL.LE* 4(1), pp. 1-20.
- BEACCO J.C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., EGLI CUENAT M., GOULLIER F., PANTHIER J. (2016), "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale" [trad. it. di *Guide pour le développement et la mise en* œuvre *de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Consiglio d'Europa 2010, seconda edizione 2016], in *Italiano LinguaDue* 8 (2).
- CANDELIER M. ET AL. (2012), "IL CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse" [trad. it. di *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Centro Europeo per le Lingue Moderne, Graz], in *Italiano LinguaDue* 4 (2).
- COSTE D., MOORE D., ZARATE G. (2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*, Consiglio d'Europa, https://rm.coe.int/168069d29c.
- CURCI A.M. (2005), *Pratiche di educazione plurilingue*, INDIRE, http://repository.indire.it/repository/working/export/258/intro/1.htm.
- CURCI A.M. (2012), "Il Quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture (CARAP)", in *Italiano LinguaDue* 4 (2), pp. i-ix.
- DAMINI N., SURIAN A. (2012), "L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali", in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* 5, pp. 291-302.
- LUISE M.C. (2013), "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale", in *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente* 2, pp. 525-535.
- MELO-PFEIFER S., REIMANN D. (2018) (a cura di), *Plurale Ansätze im Fremdsprachenunterricht in Deutschland [Gli approcci plurali nella didattica delle lingue in Germania]*, Narr, Tübingen.
- QCER (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- QCER (2018), Volume complementare *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*, Consiglio d'Europa, https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.
- RÜCKL M. ET AL. (2012a), *Scopriamo l'italiano*, HPT, Vienna.
- RÜCKL M. ET AL. (2012b), *Descubramos el español*, HPT, Vienna.
- RÜCKL M. ET AL. (2013), *Découvrons le français*, HPT, Vienna.
- WALTER H. (1994), *L'aventure des langues en Occident*, Robert Laffont, Paris.

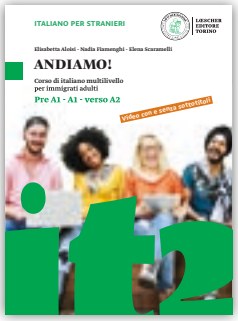
LŒSCHER e BONACCI EDITORI

*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 — E' BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Bonacci editore

Il carattere inclusivo della didattica per competenze: il caso dello studente religioso di italiano L2

Giulia Covarino, Alessandra Gramolini
Università di Birmingham, Centro Universitario di lingua e cultura italiana Lingua Ideale

Abstract
Attraverso il caso dello studente religioso di italiano L2, inteso come esempio di didattica delle microlingue, il contributo presenta strategie didattiche orientate a valorizzare la competenza multilinguistica e di consapevolezza culturale. L'analisi dell'esperienza delle autrici nell'insegnamento a religiosi mostrerà come, lavorando su queste competenze, si migliori l'inclusione dello studente dentro la classe e fuori, presentando un esempio replicabile anche in altri contesti di insegnamento.

Through the case of Italian L2 religious students – intended as an example of LSP teaching – this article presents teaching strategies aimed at enhancing learners' plurilingual competence and cultural awareness. The analysis of the authors' experience in teaching to religious students will reveal the benefits of improving these competencies in order to promote learners' inclusion inside and outside the classroom. In turn, this might inspire the adoption of these teaching practices in other learning contexts.

1. Contesto

L'esperienza di insegnamento su cui si basa il presente contributo è un corso intensivo di lingua e cultura italiana dedicato a studenti religiosi cattolici (preti e suore) che dal 2014 si svolge ogni anno a Urbino presso il Centro Universitario di lingua e cultura italiana *Lingua Ideale*, nei mesi di luglio, agosto e settembre. Il corso prevede 300 ore di lezione di italiano e ha l'obiettivo di portare gli studenti al raggiungimento del livello di competenza B1, richiesto per essere ammessi alle Pontificie Università a Roma, nelle quali proseguiranno il proprio percorso di studi teologici. Scelti dal vescovo della diocesi di appartenenza del proprio paese d'origine fra i più meritevoli, i religiosi non prendono autonomamente la decisione di venire in Italia e Urbino rappresenta per loro solo la prima tappa di un lungo percorso di studio e formazione universitaria che li porterà a soggiornare nel nostro paese per mesi o anni. Questo implica l'urgenza di familiarizzare con l'italiano innanzitutto come lingua di studio e di comunicazione in ambito accademico, il più impellente bisogno linguistico di questa tipologia di apprendenti, nonché fonte principale di motivazione. Come ampiamente descritto dalla recente letteratura glottodidattica (Cavolo 2018; Diadori 2015), gli studenti religiosi sono altresì motivati dal bisogno e/o dalla volontà di prendere attivamente parte alla liturgia in lingua italiana e dal desiderio di imparare a comunicare nella vita quotidiana.

insegnare italiano L2 a religiosi cattolici stranieri può rientrare nell'ambito della didattica delle microlingue

Il profilo dei religiosi cattolici stranieri che negli anni 2014-2018 hanno frequentato i corsi a Urbino presenta le seguenti caratteristiche: si tratta prevalentemente di un pubblico maschile, quindi di

sacerdoti, a cui si è aggiunta una più esigua presenza di suore nel biennio 2016-2018, proveniente da vari paesi del continente africano, dall'Asia e, in misura inferiore, dall'America Latina, di età compresa fra i 25 e i 50 anni. Il viaggio in Italia rappresenta per la maggioranza di loro la prima esperienza di soggiorno in Europa e, molto spesso, in un paese straniero. Questo determina l'insorgere di comprensibili difficoltà di adattamento al cambiamento dei ritmi di vita e delle abitudini quotidiane che un'esperienza di studio all'estero comporta e che, in taluni momenti, agisce da fattore di demotivazione. Tuttavia, lo studente religioso può fare affidamento sulle sue peculiari risorse che lo rendono unico nell'universo degli apprendenti stranieri di lingua italiana. Così come riscontrato da Cavolo (2018:37-40), siamo infatti in presenza di un apprendente generalmente molto colto, con un livello di scolarizzazione molto alto e un bagaglio linguistico ampio che prevede la conoscenza di altre lingue straniere. Sebbene la maggior parte degli studenti religiosi non abbia mai frequentato un corso di lingua italiana prima dell'arrivo in Italia, questa ricca formazione linguistica e culturale agevola notevolmente l'apprendimento dell'italiano L2. Infatti, come ci ricorda Di Salvatore (2013:132) con riferimento al profilo del seminarista, parliamo di un livello principiante con delle peculiarità, in quanto gli apprendenti sono "educati allo studio e alla lettura delle Sacre Scritture, in alcuni casi già competenti in un'altra lingua neolatina, particolarmente sensibili al plurilinguismo, allenati ad adattarsi con facilità ad ogni nuova situazione di apprendimento".
La specificità dei bisogni linguistico-comunicativi e la necessità di imparare l'italiano come lingua di lavoro ci spingono ad avanzare l'ipotesi che insegnare a religiosi cattolici stranieri possa rientrare nell'ambito della didattica delle microlingue. Seguendo la definizione di Ballarin (2007), lo studente religioso si configura, infatti, come uno "specialista" del proprio settore e utilizza la varietà di lingua che gli permette di distinguersi come membro di un determinato gruppo e di esprimersi ottenendo "il massimo di chiarezza". Pur non padroneggiando la lingua italiana, lo studente religioso conosce infatti termini ed espressioni tipiche della microlingua cattolica nella propria lingua e molto probabilmente in almeno una lingua straniera. Questo permette di realizzare una didattica collaborativa dove docente e allievo hanno compiti e competenze complementari e, insieme, negoziano i contenuti del corso. Possiamo sostenere, pertanto, che il valore di questa analisi si estende naturalmente agli altri contesti di insegnamento dell'italiano per scopi specifici.

© apomares /iStockphoto LP, 2019

2. Una didattica inclusiva come risposta alle specificità dell'apprendente

Se l'esperienza di studio di una lingua straniera si manifesta quasi sempre come una sfida difficile da affrontare in età adulta, le cose si fanno ancor più complicate nel caso di adulti religiosi. La frustrazione di tornare seduti dietro ai banchi di scuola e di non potersi esprimere se non in modo estremamente semplificato nei primi stadi di apprendimento dell'italiano, nonché la paura di mettersi in gioco e perdere la faccia davanti ai compagni sono esperienze che creano forti tensioni emotive in apprendenti abituati a ricoprire ruoli importanti e prestigiosi

come i religiosi cattolici. Di Salvatore (2013:132) sottolinea come "l'abitudine al successo personale" e "l'approccio decisamente ambizioso in campo formativo e intellettuale" tipici di questi studenti siano da un lato un fattore estremamente motivante, ma dall'altro rischino di creare stress emotivo controproducente. A questo si aggiunga il desiderio di soddisfare le aspettative di vescovi e madri superiori che hanno selezionato i candidati fra i più meritevoli delle relative diocesi, investendo sulla loro formazione.

La risposta a tali criticità, raccolte negli anni di esperienza di insegnamento a religiosi al centro universitario di Urbino, è stata di scegliere un approccio didattico inclusivo che sfruttasse positivamente e ampliasse le competenze già in possesso degli apprendenti. Un approccio di questo tipo permette allo studente di riconoscere le abilità che ha già acquisito e di metterle in campo nello studio dell'italiano, di aumentare il controllo percepito sul proprio percorso di apprendimento e conseguentemente di acquisire maggiore fiducia e consapevolezza dei punti da migliorare.

La didattica per competenze derivata da questa pluriennale esperienza si concentra principalmente su due obiettivi: includere il religioso nel processo di apprendimento linguistico (inclusione *in classe*), facendo leva sulla sua competenza multilinguistica e favorire l'inclusione *fuori dalla classe*, nella società italiana, attraverso il consolidamento della competenza in materia di consapevolezza culturale. Nelle prossime sezioni osserveremo queste due competenze più da vicino e offriremo degli esempi concreti di come svilupparle.

3. L'inclusione in classe: la competenza multilinguistica

Il Consiglio d'Europa (2008) definisce la competenza multilinguistica come la capacità di "utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare" e di "mediare fra diverse lingue e mezzi di comunicazione", e aggiunge che tale competenza "presuppone [...] rispetto [e valorizzazione] del profilo linguistico di ogni persona". Come abbiamo visto, il profilo linguistico dello studente religioso cattolico è piuttosto ricco e include normalmente un'alta competenza scritta e orale nella L1, almeno in una L2/LS (in genere l'inglese, il francese o lo spagnolo) e la conoscenza del latino come lingua di lettura e per la celebrazione liturgica. Una tale ricchezza linguistica va non solo compresa dal docente, ma anche valorizzata e *inclusa* in classe.

La realizzazione di una didattica inclusiva si traduce in scelte di metodo e approccio didattico, selezione di testi e tematiche da proporre agli apprendenti e nell'introduzione di elementi grammaticali e lessicali rilevanti. Per quanto riguarda il primo punto, l'esperienza ci dice che essere docenti aperti all'adozione di metodi diversi e integrati risulta vincente: benché nei nostri corsi il metodo comunicativo e umanistico-affettivo resti il principale metodo di riferimento, abbiamo riscontrato la necessità di accompagnare a esso strategie didattiche attribuibili ad approcci più formalisti (su questo argomento si veda anche Diadori 2015:78). Tenere in considerazione l'esperienza di studio linguistico pregressa dei religiosi, basata prevalentemente sullo studio della grammatica ci ha permesso di inserire con successo nel curriculum tecniche come la riflessione metalinguistica, l'analisi contrastiva e brevi esercizi di traduzione. Queste tecniche si rivelano particolarmente importanti quando applicate a testi religiosi che gli studenti conoscono in altre lingue: riflettere in modo esplicito e guidato sulle strutture grammaticali usate nelle diverse lingue e osservare i mutamenti di significato che la traduzione può comportare è un ottimo esercizio linguistico che fa sentire lo studente incluso e che rispetta il suo profilo linguistico, spingendolo a mettere a frutto ciò che già conosce in un'altra lingua e a trasferirlo all'italiano. La traduzione di formule religiose da una lingua all'altra, per esempio, può offrire ottimi spunti di riflessione linguistica e culturale.

Una tecnica didattica inclusiva ed efficace consiste nell'assegnare temporaneamente allo studente il ruolo di insegnante in specifiche fasi della lezione come il ripasso e/o il consolidamento di determinate strutture. Questa attività si svolge in momenti di studio autonomo in classe, durante i quali gli studenti sono liberi di lavorare in coppia o in

> l'inclusione passa anche attraverso la selezione dei testi da offrire in classe: lavorare su testi religiosi che gli studenti conoscono in altre lingue li rende più partecipi

© Diego Cervo/Shutterstock, 2019

piccoli gruppi per ripassare o approfondire argomenti linguistici per loro complessi: lo studente-insegnante, laddove abbia acquisito l'elemento linguistico-grammaticale in esame, si assume la responsabilità di spiegarlo ai compagni che sentono di avere delle difficoltà. L'effetto inclusivo di questo esercizio è duplice: lo studio autonomo tiene in considerazione la peculiarità del religioso che è abituato allo studio e alla lettura senza la mediazione dell'insegnante e inoltre accoglie e mette a frutto nella classe di italiano L2 l'esperienza linguistica e metalinguistica degli studenti stessi.

L'inclusione passa anche attraverso la selezione dei testi da offrire in classe: lavorare, anche se non in modo esclusivo, su testi religiosi che gli studenti conoscono in altre lingue li rende più partecipi e, di conseguenza, riduce il livello di tensione emotiva accennato precedentemente. Scegliere testi che trattino tematiche con cui gli apprendenti hanno familiarità facilita l'apprendimento: (ri) conoscere il contenuto di un testo in italiano fa sì che si possano comprendere agevolmente anche le strutture linguistiche e il lessico usati per veicolarlo e permette di velocizzare il processo di comprensione globale e di concentrare l'attenzione su elementi linguistici specifici. Due esempi possono essere d'aiuto alla comprensione del concetto. Per promuovere la pratica dell'imperativo, usare il testo dei Dieci Comandamenti appare una scelta quasi ovvia: ogni religioso conosce perfettamente i dieci precetti e svolge l'esercizio focalizzandosi prevalentemente sulla coniugazione dei verbi, osservando al contempo il lessico specifico cui la lingua italiana ricorre per comunicare ciò che gli è già familiare nelle altre lingue conosciute. Attività di questo tipo stimolano naturalmente delle riflessioni da parte dello studente su come il testo religioso analizzato sia stato tradotto in altre lingue: è questo uno degli esempi in cui la competenza multilinguistica di questi studenti manifesta il suo grande potenziale, in quanto agisce da incentivo alla conversazione e/o al dibattito in lingua italiana e contemporaneamente a una riflessione esplicita e condivisa in classe sulla lingua stessa. Includere lo studente nel processo di apprendimento implica, infine, la selezione di attività didattiche rilevanti e significative: le formule della confessione vengono utilizzate come esercizio di ortografia e pronuncia, elementi fondamentali per chi sarà chiamato a recitare preghiere, scrivere e leggere omelie in pubblico. Ancora una volta, la pregressa conoscenza del testo in un'altra lingua permette di effettuare un lavoro mirato ed efficace sulla fonetica italiana, senza troppo indugiare in attività di pre-, durante e post- lettura finalizzate alla comprensione del contenuto.

4. L'inclusione fuori dalla classe: la competenza in materia di consapevolezza culturale

Se sfruttare la competenza multilinguistica dell'apprendente promuove l'inclusione *in* classe, sviluppare la competenza in materia di consapevolezza culturale facilita l'inserimento *fuori* dalla classe, perché incoraggia l'abbandono di stereotipi e favorisce l'interpretazione delle dinamiche fondamentali della società italiana. Questo è vero specialmente per gli studenti religiosi che, arrivando in Italia, entrano in contatto con una visione diversa di Chiesa cattolica e di religione. Dovendovi rimanere per anni e inserendosi in un ambito accademico e diocesano/parrocchiale, è fondamentale fin dall'inizio fornire loro gli strumenti utili per comprendere il ruolo del sacerdote e della fede nella società italiana perché "la cultura è sì un elemento situazionale ma a loro interessa come *problema comunicativo*" (Balboni 2012:64). Il docente di italiano L2 dovrà, quindi, mediare fra due esigenze: imparare l'italiano (lingua di studio e liturgica) e capire la cultura italiana per poter interagire con successo nella comunità e nella pratica pastorale, superando shock culturale e aspettative disattese – per esempio l'idea che in Italia siano tutti cattolici e praticanti trovandosi a Roma la sede della Chiesa. Ciò che spetta al docente di oggi, nelle società complesse, non è solo aiutare a interpretare una cultura ma educare a osservarla (Balboni 2012:63-65), rendendo gli studenti consapevoli dei problemi legati alla comunicazione interculturale (Balboni 2012:72). In questo senso sviluppare la competenza in materia di consapevolezza culturale permette "la comprensione [...] di come le idee e i significati vengono espressi [...] e comunicati in diverse culture e tramite una serie [...] di forme culturali" (Consiglio d'Europa 2008). Visto il pubblico in questione, è fondamentale stimolare fin dalle prime fasi una riflessione sulla concezione della religione e della Chiesa che si ha in Italia, mostrando come per motivi storico-culturali queste realtà vengano spesso vissute in maniera contraddittoria e interpretate con occhio critico dagli stessi fedeli. Per esempio, gli italiani vivono la religione in modo più intimistico rispetto a quanto avviene in molti altri paesi nei quali la religione si unisce spesso alla tradizione.

> la competenza multilinguistica è una preziosa risorsa che il docente può sfruttare a vantaggio dell'apprendimento dell'italiano e di una didattica più coinvolgente

Questa competenza comporta inoltre "la conoscenza delle culture e delle espressioni locali e nazionali, incluse le loro lingue, il loro patrimonio espressivo e le loro tradizioni" (Consiglio d'Europa 2008). Da questo punto di vista, risulta interessante lavorare in classe sulle tradizioni legate alle principali festività religiose. Prima su tutte il Natale, ricordando per esempio come in passato si dicesse ai bambini che Gesù Bambino portava loro i doni, e non il moderno Babbo Natale; oppure presentare come nella tradizione italiana la Quaresima sia scandita dalla consuetudine di non mangiare carne nei venerdì, in segno di digiuno.
Infine, la competenza in materia di consapevolezza culturale implica "una buona comprensione della propria cultura e un senso d'identità" che favoriscano "un atteggiamento aperto verso l'Altro e di rispetto per la diversità culturale" (R Consiglio d'Europa 2008). Di qui la necessità di lavorare in un'ottica interculturale stimolando gli studenti a superare i propri preconcetti per scoprire nuovi modi di vivere. Per esempio, è utile approfondire il ruolo del professore universitario in Italia (con riflessioni sull'età e sul genere) per conoscere il mondo accademico italiano e analizzare la figura del sacerdote per il contesto religioso. L'obiettivo di questo sforzo interculturale sarà una miglior comprensione della cultura d'accoglienza, che stimoli poi una più profonda consapevolezza della propria cultura d'origine, perché l'interculturalità richiede di "saper osservare la propria cultura mentre si osserva quella altrui" (Balboni 2013:142). L'importanza di lavorare su questa competenza si basa inoltre sull'esigenza, particolarmente forte nello studente religioso, di identificarsi in un gruppo sociale: la forte motivazione culturale all'apprendimento di tipo integrativo fa sì che il religioso straniero, a contatto con la comunità di fedeli italiani, senta profondamente la necessità di comunicare meglio con loro (Diadori 2015:70). Per rispondere a questo bisogno e favorire l'inclusione nella società italiana, un'efficace strategia

didattica consiste nel selezionare argomenti meno tradizionali ma rilevanti per l'apprendente religioso. Balmas (2012) suggerisce una "attualizzazione" dei temi proposti, che siano sociali, politici, scientifici, di ampia diffusione mediatica e che riescano a fotografare il presente per metterlo a disposizione dell'apprendente. In questo senso, risultano di grande rilevanza temi quali la famiglia e i suoi cambiamenti (per esempio, statistiche relative ai matrimoni civili e religiosi, ai divorzi e alla natalità), l'influenza di internet sui rapporti sociali e fenomeni di attualità quali l'immigrazione e l'emigrazione in prospettiva storica. Per quanto riguarda il mondo cattolico, invece, è utile affrontare anche temi di attualità, per esempio studiando gli argomenti dei recenti Sinodi per ragionare sul futuro della Chiesa, o prendendo in esame i media usati per l'evangelizzazione per riflettere sulla Chiesa italiana di oggi. Altrettanto motivante per lo studente religioso è riflettere su come la lingua italiana sia ricca di espressioni, metafore e immagini tipiche del sapere cattolico, presentando "l'intreccio indissolubile tra la storia [...] linguistica del Paese e il sentire cristiano-cattolico che è proprio anche della vita dei non credenti" (Librandi 2018:8). Accanto alla competenza multilinguistica e a quella in materia di consapevolezza culturale, è fondamentale lavorare sulla più generica competenza socio-pragmatica, componente essenziale della competenza comunicativa, che permette di realizzare le funzioni linguistiche attraverso atti comunicativi appropriati (Balboni 2012:76). L'esperienza ci ha confermato che far svolgere attività quanto più simili ai *task* reali che gli studenti andranno ad affrontare fuori dalla classe facilita lo sviluppo di questa competenza. Per esempio, usare la tecnica del *role play* per imparare a dare consigli: basti pensare alla classica situazione della confessione, in cui il fedele aspetta di ricevere suggerimenti dal sacerdote. È altresì importante introdurre in classe la pratica del monologo, in quanto fin dall'inizio questi studenti dovranno imparare a recitare omelie in italiano. A livello di lingua scritta, invece, per rispondere alla duplice natura dello studente religioso, da una parte è bene praticare strategie per prendere appunti e fare riassunti in italiano, abilità fondamentali per un percorso accademico di successo; dall'altra, imparare a scrivere lettere/e-mail formali, di largo uso nella comunicazione scritta del mondo ecclesiastico.

5. Conclusioni

Il contributo ha proposto l'idea che lavorare sullo sviluppo della competenza multilinguistica e della competenza in materia di consapevolezza culturale faciliti l'inclusione dello studente religioso in classe e fuori dalla classe. Le strategie didattiche illustrate possono essere applicate con successo anche in altri contesti, con altre tipologie di apprendenti che studiano italiano L2 per scopi specifici. Da un lato, infatti, la competenza multilinguistica si rivela una preziosa risorsa che il docente può sfruttare a vantaggio dell'apprendimento dell'italiano e di una didattica più coinvolgente, dall'altro l'esperienza ha dimostrato come proporre tematiche d'interesse e tecniche didattiche specifiche per un pubblico così speciale favorisca il superamento degli stereotipi, renda più efficace la comunicazione, anche da un punto di vista interculturale, e faciliti l'integrazione nella nuova società.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2013), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BALLARIN E. (2007), "Didattica delle microlingue" in *FILIM - Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo*, http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teoria_1.pdf.
– BALMAS P. (2012), "Il profilo del seminarista come apprendente dell'italiano L2: una proposta metodologica", in *Bollettino ITALS* X (46), https://www.itals.it/il-profilo-del-seminarista-come-apprendente-di-italiano-l2-una-proposta-metodologica.
– CAVOLO A. (2018), "L'italiano e la Chiesa. Breve panoramica e proposta didattica per religiosi cattolici stranieri di livello A2", in *Italiano LinguaDue* 1, pp. 33-51.
– CONSIGLIO D'EUROPA (2008), *Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN.
– DIADORI P. (2015), *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici. L'italiano veicolare nella Chiesa e la formazione linguistica del clero*, Firenze, Le Monnier.
– DI SALVATORE A. (2013), "Il profilo del seminarista apprendente di italiano L2. Il caso del Pontificium Collegium Germanicum et Hungaricum di Roma", in *EL.LE Educazione linguistica. Language education* 2 (1), pp. 126-151, http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1072_7aVlkW1.pdf.
– LIBRANDI R. (2018), *L'italiano della Chiesa*, Carocci, Roma.

Dalla teoria alla pratica: la centralità dell'alunno nella didattica per competenze

Adele Tomasi Scianò

Abstract

L'articolo si riferisce al workshop *Dalla teoria alla pratica: la centralità dell'alunno nella didattica per competenze*, che si è svolto a Treviso, a novembre 2018, durante il Convegno ANILS. Lo scopo è di offrire degli spunti di riflessione sull'applicazione e sull'efficacia di una didattica per competenze, capace di garantire la centralità dell'alunno.

This article is based on the workshop *From theory to practice: learners' centrality and competence*, proposed during the ANILS National Conference in Treviso, November 2018. The aim of the workshop was to provide further insight into the effectiveness of competence, which helps to ensure learners' centrality.

1. La scuola deve essere collegata alla realtà

In un mondo in cui le tecnologie, i saperi scientifici, gli usi, i costumi, il concetto stesso di cultura si trasformano incessantemente, appare indispensabile che la scuola si adegui al cambiamento, e rivedere, ripensare, rimodulare l'azione didattica adattandola alle nuove esigenze e alla complessità dei tempi. Del resto, l'istruzione riveste una posizione centrale nella strategia europea per lo sviluppo, la competitività, la sostenibilità. Per citare il sociologo e filosofo Bauman (2002:157):

> il cittadino moderno si trova oggi a doversi confrontare con una conoscenza rischiosa se esplorata senza le opportune chiavi di interpretazione, senza l'esercizio di un pensiero critico e creativo.

Le chiavi di cui parla Bauman, potrebbero essere, appunto, le competenze. L'Unione Europea, già nel dicembre del 2006 (Unione Europea 2006), poneva l'accento su una didattica innovativa, la *didattica per competenze*:

> Dato che la globalizzazione continua a porre l'Unione Europea di fronte a nuove sfide, ciascun cittadino dovrà disporre di un'ampia gamma di competenze chiave per adattarsi in modo flessibile a un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione.

In quest'ultimo decennio il termine "competenze" è stato più volte ripreso e riformulato fino alle nuove indicazioni della *Raccomandazione Europea* del maggio 2018 (Unione Europea 2018) che ha proposto otto competenze-chiave:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

2. Dalla teoria alla pratica

Un insegnamento per competenze deve essere *student-centered*, deve appoggiarsi su una didattica motivante, capace di responsabilizzare e coinvolgere, in cui il docente giochi il ruolo del tutor, più attento alla qualità che alla quantità. Come suggerisce Balboni (2006:92) è importante sostenere nel discente

> il "piacere di apprendere", attraverso la fattibilità delle attività e la consapevolezza dei progressi ottenuti; il "piacere della varietà",

dei materiali, degli esercizi, delle attività ecc.; il "piacere della sfida"; il "piacere della novità", il "piacere del gioco"; il "piacere di pensarsi autonomi" con la lingua straniera; il "piacere di avere fatto il proprio dovere", gratificando l'essere un bravo studente.

Rivedere il ruolo dell'insegnante non vuol dire rinnegare totalmente le metodologie e le esperienze passate; vuol dire, piuttosto, migliorare la qualità dell'insegnamento per promuovere un apprendimento attivo e cooperativo.
Nel workshop presentato durante il Convegno ANILS, si è voluto proporre un esempio concreto di didattica per competenze per dimostrare come il passaggio dalla teoria alla pratica sia più semplice di quanto possa sembrare.
Ipotizziamo, dunque, una materia, ad esempio, *Lingua e cultura straniera francese*, una classe, una terza liceo linguistico, in cui vogliamo all'inizio dell'anno scolastico proporre un'attività di revisione del lessico, della grammatica e delle funzioni linguistiche. Seguendo uno schema offerto dalla didattica tradizionale potremmo ricorrere a una revisione sistematica, utilizzando il libro di testo, con l'ausilio di schede ed esercizi specifici. Efficace? Probabilmente sì, ma se volessimo rendere le attività più accattivanti, se volessimo rafforzare la motivazione e l'entusiasmo, se volessimo porre l'alunno al centro dell'azione didattica, potremmo pensare a qualcosa di diverso: applicando il concetto di *didattica a ritroso*, si potrebbe partire dall'individuazione di un compito autentico da somministrare agli alunni e per la cui realizzazione sia necessaria la messa in atto di competenze.

3. La consegna: un compito autentico

Ipotizziamo la seguente consegna:

In occasione della settimana della Francofonia, partecipate ad un concorso in cui si chiede di presentare una ricetta del mondo francofono. Realizzate la presentazione avendo cura di scegliere:

- la ricetta e il paese francofono di riferimento;
- il pubblico a cui indirizzare la presentazione;
- la modalità comunicativa (poster, power point, lapbook, videotutorial etc...)

© shironosov/iStockphoto LP, 2019

Ricollegandoci alla definizione di Porcarelli (2016), ribadiamo che un compito autentico deve essere *realistico*, cioè radicarsi nell'esperienza, e *operativo*, deve promuovere un *sapere agito* e significativo, deve essere capace di mobilitare competenze, abilità e conoscenze, avere carattere di multidisciplinarità e far ricorso a competenze metodologiche e metacognitive.
Ma soprattutto, un compito autentico deve essere *progettuale*, cioè deve nascere da una progettazione intenzionale e partecipata dagli alunni e implicare un progetto che offra ai discenti spazi di responsabilità e autonomia.
In pratica, l'insegnante deve elaborare un progetto che pianifichi le varie attività, tenendo in conto fattori come livelli di partenza della classe, numero degli alunni, tempi e spazi a disposizione.
Si propone, di seguito, un esempio di scheda progettuale.

La scheda progettuale – le fasi

- Attività di brain-storming (*rémue-meninges*) - Video sulla francofonia (15 min.);
- presentazione del compito autentico alla classe (10 min.);
- lavoro preparatorio individuale a casa in modalità classe capovolta: accesso e studio dei materiali predisposti dall'insegnante su Padlet (1h. 30 min.);
- dibattito/confronto in classe sui materiali esaminati (50 min.);
- suddivisione in gruppi: ciascun gruppo decide la

ricetta su cui lavorare, il paese di riferimento e la modalità comunicativa; compilazione e consegna di una scheda riassuntiva (10 min.);
- lavoro di gruppo in classe. Accesso ai materiali su Padlet e selezione di quelli utili allo svolgimento del lavoro; eventuale ricerca di materiali aggiuntivi (2 ore);
- realizzazione del lavoro da parte dei gruppi a casa (2 ore);
- presentazione alla classe da parte di ciascun gruppo (15 min. per ciascun gruppo).

Agli alunni si sottoporrà la consegna con una scheda di questo tipo:

SCHEDA 1

Consegna	In occasione della settimana della Francofonia, partecipate a un concorso in cui si chiede di presentare una ricetta francofona
Modalità	Gruppi di 4
Contenuto e caratteristiche	Individuazione a scelta: ▪ Paese francofono / ricetta ▪ Canale comunicativo ▪ Pubblico
Tempi	2 settimane
Risorse	Libro di testo Fotocopie Padlet Siti internet
Criteri di valutazione	1. Contenuto 2. Requisiti tecnici della presentazione 3. Creatività/originalità 4. Esposizione orale-correttezza fonetica e lessicale 6. Rispetto dei tempi

L'alunno viene dunque informato, in maniera chiara e dettagliata, su che cosa deve fare, su come deve lavorare e viene messo a conoscenza dei parametri che saranno utilizzati per valutarlo: in questo modo l'allievo assume il ruolo di protagonista dell'azione didattica sin dall'inizio dell'attività, consapevole del percorso che deve compiere e degli obiettivi da raggiungere.

4. I metodi e gli strumenti

I metodi utilizzati, dal *brainstorming*, alla *classe capovolta*, al *cooperative learning*, pur avendo caratteristiche diverse, garantiscono la tridimensionalità dell'insegnamento in termini di conoscenze costruite in modo attivo e cooperativo, abilità allenate in attività significative, e competenze, e fanno leva sulla motivazione di ciascun alunno.
La tecnica del *brainstorming*, ad esempio, si rivela fondamentale per attivare conoscenze pregresse ma anche per stimolare la curiosità, per migliorare la creatività e, non da ultimo, per favorire l'abitudine a lavorare in team.
Il modello pedagogico della *classe capovolta* offre vantaggi quali: gli alunni imparano secondo il loro ritmo di apprendimento, hanno l'opportunità di consultare una vasta gamma di contenuti e fonti, di revisionarli come e quando lo desiderano essendo i materiali sempre a loro disposizione, in un apprendimento centrato su collaborazione e autonomia.
Infine, il *cooperative learning* garantisce l'acquisizione di quelle competenze sociali e civiche che sono alla base anche del concetto di cittadinanza attiva.
Ricollegandoci al pensiero di Dewey (1954), la scuola dovrebbe essere considerata una "comunità in miniatura", capace di rispondere ai bisogni del "fare" e dell'"agire" e in cui il discente possa confrontarsi

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

LOESCHER EDITORE
TORINO
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCORA

con se stesso e con gli altri; il sapere si costruisce insieme, ogni studente si attiva a trovare informazioni utili per la comunità, porta un contributo chiaro e riconoscibile al gruppo di cui fa parte, che, tradotto in termini pratici, significa rafforzamento della responsabilità individuale e opportunità di autovalutazione, dimensione fondamentale per sviluppare consapevolezza. Anche l'insegnante trae dei vantaggi, come l'ottimizzazione del tempo in classe e la possibilità di praticare con maggiore facilità una didattica individualizzata. Inoltre, migliora è la qualità della relazione tra docente e discente, base essenziale per un buon clima di classe che, come scrive Polito (2005), agevola la socializzazione e facilita l'apprendimento.
Una ricca e vasta gamma di strumenti può essere utilizzata a supporto di attività di questo tipo: tra questi si è scelto l'uso di Padlet, un servizio del web 2.0 che consente di creare una bacheca virtuale, con la possibilità di inserire anche contenuti multimediali, che può essere personalizzata secondo le proprie esigenze e può essere condivisa. In particolare, questo strumento si presta all'applicazione della didattica capovolta, perché lo spazio virtuale può essere gestito autonomamente dagli alunni che possono esaminare e selezionare vari tipi di risorse.

5. La valutazione

Come afferma Tullio De Mauro (2014:11):

> La didattica collaborativa che si delinea fa cadere anche la necessità di dedicare, come ora in genere accade, un tempo sterminato alle tradizionali interrogazioni orali. Un insegnante che, per dir così, si muova tra i banchi e crei gruppi di lavoro, che segua e stimoli è come se passasse tutto il tempo a interrogare tutti e ciascuno.

Pur condividendo le considerazioni di De Mauro, con la consapevolezza che la valutazione non si possa esaurire in un momento sistematico, è indispensabile che l'insegnante possieda strumenti per garantire la verifica e la valutazione del lavoro svolto dagli alunni.
Strumenti idonei potrebbero essere il *Diario di bordo* e la *Scheda di autovalutazione*; la valutazione del prodotto finale avverrà poi sulla base di rubriche strutturate come quelle riprodotte di seguito. (v. SCHEDA 2):

SCHEDA 2

Griglia di osservazione per l'insegnante					
Comportamento dell'alunno	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
Ascolta le indicazioni dell'insegnante					
Fa domande per chiedere spiegazioni					
Propone argomenti di approfondimento					
Nell'argomentare utilizza termini e/o concetti inseriti nel libro di testo					
Nell'argomentare utilizza termini e/o concetti personali					
Apporta contributi originali, utilizzando la propria esperienza personale.					
Interviene ignorando gli interventi dei compagni					
Si confronta con i compagni in modo costruttivo					
Di fronte a situazioni nuove si confonde					
Di fronte a situazioni nuove cerca e trova soluzioni					

Griglia di autovalutazione per l'alunno					
Elementi da valutare	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
Ho lavorato in modo autonomo					
Ho incontrato delle difficoltà e ho chiesto aiuto all'insegnante					
Ho incontrato delle difficoltà e ho chiesto aiuto ai compagni					
Il tempo a disposizione è stato sufficiente					
Il lavoro svolto mi ha coinvolto ed entusiasmato					
Il clima all'interno del gruppo è stato positivo					

Legenda: **0** per nulla; **1** poco; **2** sufficientemente; **3** molto; **4** in modo eccellente

Griglia di valutazione per il prodotto finale	
Indicatori	**Punteggio**
Requisiti tecnici della presentazione	0 - 2
Conoscenza dei contenuti	0 - 2,5
Esposizione orale	0 - 2,5
Creatività/originalità	0 - 1,5
Rispetto dei tempi	0 - 1,5
Punteggio finale	10

6. I risultati

I prodotti finali, *power point*, *lapbook*, *video tutorial*, vengono presentati dai diversi gruppi e ciò costituisce un importante momento formativo che non si esaurisce in una semplice verifica.
Gli alunni superano più facilmente lo stress della valutazione sia perché all'interno di un gruppo è più facile gestire l'ansia, sia perché la possibilità di sbagliare si riduce, avendo l'insegnante monitorato *in itinere* tutta l'attività. Inoltre, tra i gruppi può nascere una sana competizione che favorisce la prestazione.

A titolo esemplificativo si riportano di seguito alcune schede dei prodotti finali realizzati dagli alunni. (v. SCHEDA 3):

7. Conclusioni

In conclusione, un percorso didattico basato sulle competenze può essere utile per condurre i discenti al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati, per osservare i comportamenti e le dinamiche relazionali tra gli alunni, per intervenire sul percorso di apprendimento e per migliorare il clima di classe. Ma quanto tempo è stato necessario?

la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation
Ce n'est pas de gagner du temps,
c'est d'en perdre,

così recitava Rousseau ne *L'Emile*.
È evidente, infatti, che una didattica per competenze dilati i tempi di lavoro rispetto a una didattica tradizionale, ma è anche incontrovertibile che quello che potrebbe apparire come "tempo perso" sia, al contrario, il modo più idoneo per favorire i processi di apprendimento e di crescita degli alunni, nel rispetto dei loro ritmi.

SCHEDA 3

Titre	Une recette pour vous
Groupe	1
Pays francophone choisi	Belgique
Recette choisie	Boulettes sauce lapin
Genre communicatif	Vidéo Tutorial
Public visé	Blog – Les amoureux de la Belgique

Titre	Une recette francophone
Groupe	2
Pays francophone choisi	Vietnam
Recette choisie	Gâteau vietnamien à la banane
Genre communicatif	Lapbook
Public visé	Enfants (**école** primaire)

© Robert Kneschke/Shutterstock, 2019

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2006), "Il piacere di imparare, il piacere di insegnare", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La Serenissima, Vicenza, pp. 19-28.
– BAUMAN Z. (2002), *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari.
– DE MAURO T. (2014), "Prefazione", in MAGLIONI M., BISCARO F., *La Classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*, Erickson, Trento, pp. 8-12.
– DEWEY J. (1954), *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
– POLITO M. (2005), *Educare il cuore*, La Meridiana, Molfetta.
– PORCARELLI A. (2016), *Progettare per competenze. Basi pedagogiche e strumenti operativi*, DM didattica, Bologna.
– UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio*, 18 dicembre 2006, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962.
– UNIONE EUROPEA (2018), *Raccomandazione del Consiglio*, 22 maggio 2018, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN.

Sitografia

– *Didattica digitale. Video tutorial Padlet*, https://youtu.be/TmwOwjoZPXs.

Insegnare... a imparare la storia

Paola Corio

Abstract

La ricerca è stata svolta in un laboratorio di italiano L2 (scuola secondaria di primo grado) a partire dalle difficoltà incontrate da tre alunne cinesi nell'imparare la storia. Si è esaminata la Prima guerra mondiale, organizzando attività di pre-lettura. La ricerca-azione ha suggerito riflessioni su stili di apprendimento, uso di mappe mentali/concettuali e altre risorse complementari al testo scritto. Il percorso si è concluso con la costruzione di un *lapbook*.

This research was carried out in the L2 Italian language laboratory of a lower secondary school; the start point was the difficulties encountered by three Chinese students in understanding history. We looked into the First World War by devising pre-reading activities. Our action research prompted consideration of learning methods, use of mind/concept maps and supplementary resources. The construction of a lapbook **was used as** an evaluation tool.

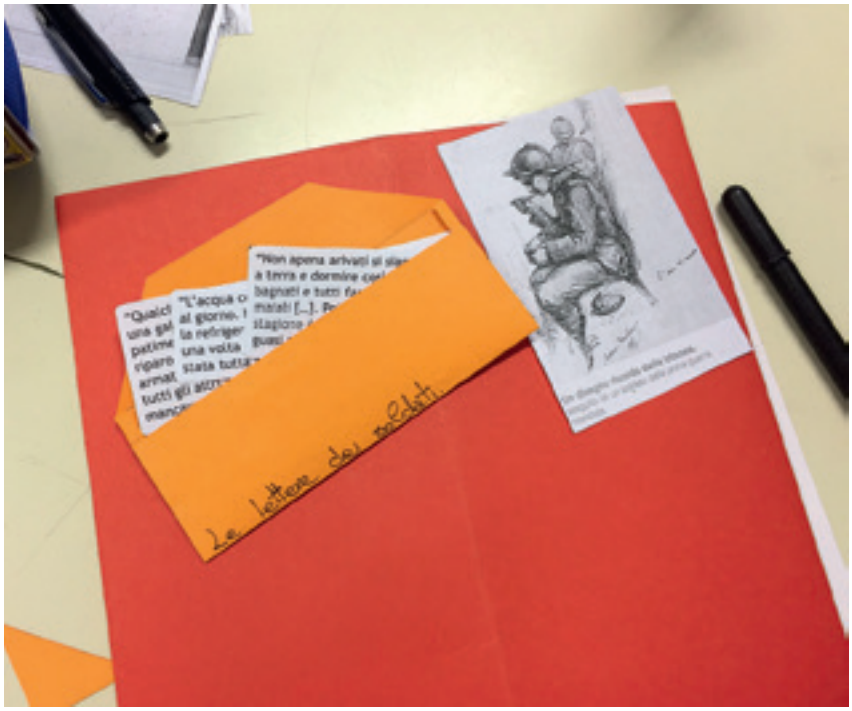
Introduzione

L'occasione di lavorare sulla competenza-chiave di cittadinanza "Imparare a imparare" applicata in un contesto di italiano L2 è stata offerta dalla necessità di sperimentare un progetto di ricerca-azione per il Master ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia[1]. Questa è la sintesi della ricerca.

1. Perché "Insegnare a imparare" la storia agli alunni stranieri

Nel laboratorio pomeridiano settimanale di italiano L2 della scuola secondaria di primo grado dove insegno, il problema riscontrato con più evidenza negli alunni non italofoni è, una volta superato lo scoglio della comunicazione quotidiana, la riuscita nella comprensione e nello studio della storia. In una struttura scolastica dove la maggioranza dei frequentanti è di lingua madre italiana la storia è spesso affrontata in modo "tradizionale": lezioni prevalentemente frontali, uso del manuale scolastico a cui si appoggia poi lo studio assegnato per casa, e verifiche finali che spesso richiedono un livello di competenza orale nella lingua italiana "dello studio" che la maggioranza degli alunni stranieri non possiede ancora. A complicare la situazione si aggiungono impliciti socioculturali annidati sia nelle spiegazioni dei docenti sia nelle pagine dei libri di testo dei quali si fatica a riconoscere il potenziale carico di ambiguità. Mettersi nei panni di chi proviene da culture e civiltà lontane, e quindi porta con sé altri riferimenti, un'enciclopedia mentale differente, è compito arduo perché non si riesce mai a prevedere del tutto i

1 Ricerca svolta presso l'Istituto comprensivo statale "Primo Levi", Rivoli (TO), sviluppata da marzo 2017 a marzo 2018 e presentata come Tesi del Master di 2° livello "Progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri" Laboratorio ITALS, Università Ca' Foscari, Venezia (tutor Raffaella Mencherini).



fraintendimenti scatenati anche da un solo vocabolo. Sono grata alle alunne cinesi che mi hanno fatto capire quanto l'apparentemente innocua parola "fronte", utilizzata nelle spiegazioni di storia abbia generato confusione. "Fronte" è prima di tutto una parte del corpo, foriera di confusione se utilizzata in altro contesto: il problema della polisemia determina continui pericoli di deragliamento dai binari della comprensione corretta.
Se le spiegazioni dei docenti sono irte di ostacoli, la maggior parte dei manuali scolastici di storia lo sono altrettanto[2].
Oltre ai già citati impliciti, la densità di informazioni racchiusa in ogni paragrafo quasi mai è supportata da un paratesto veramente efficace. Le versioni facilitate in dotazione, appositamente create per alunni stranieri e BES (studenti con Bisogni educativi speciali), non sempre sono utili agli stranieri. Quindi che fare?
Ogni lezione di laboratorio era occupata a scavalcare muri di espressioni figurate (le civiltà *fioriscono* ma non sono piante, gli imperi *crollano* come un palazzo, i *costumi* non sono solo indumenti). Battaglie contro costruzioni ipotattiche, frasi nominali, e concetti squisitamente occidentali che era necessario esplicitare a menti abituate ad altri modi di leggere il mondo.
Occorreva progettare una strategia che scaturisse dalla conoscenza approfondita del problema, osservato dalle due prospettive: dei colleghi docenti di lettere e delle tre alunne di origine cinese che formavano la piccola classe del laboratorio.
Iniziare dalla raccolta di dati per dare concretezza alla necessità di trovare strade nuove che sostituissero la sfiancante procedura del cercare di comprendere pagine e pagine di manuale scolastico: le alunne con il traduttore dello *smartphone* sempre in campo, io impotente contro la loro ferma volontà di decifrare ogni singolo vocabolo a discapito del senso generale dei paragrafi. Trovare

2 Si rimanda all'accurata analisi delle caratteristiche del testo di storia condotta da Chiara Amoruso (2010:capp. 3, 4), al contributo di Rosella Bozzone Costa (2003:117-118), a quello di Marialaura Coluccio (2011:160).

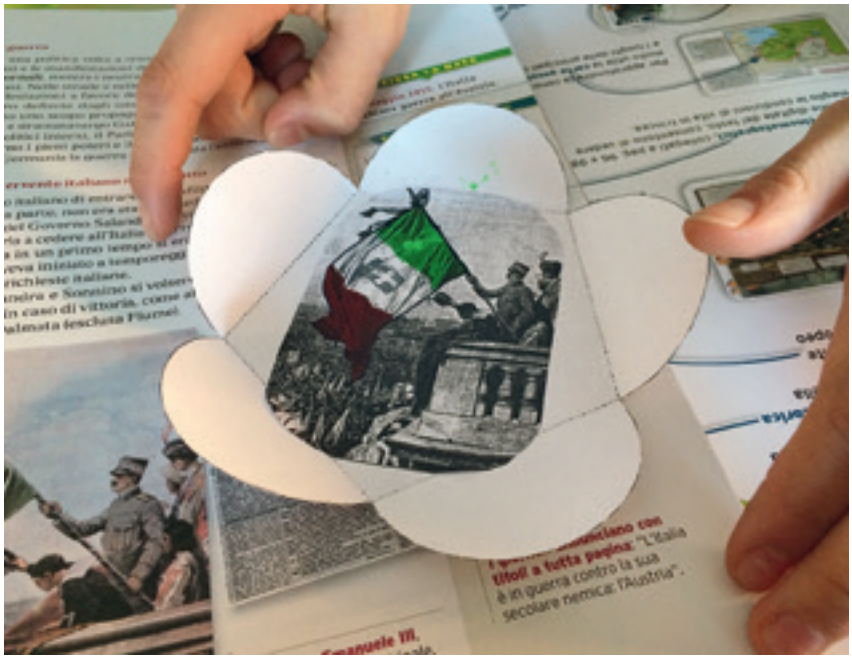
un modo per *insegnar loro a imparare la storia* attraverso un percorso che mettesse in gioco modalità di acquisizione meno incentrate sulla sola corretta decodificazione del manuale scolastico.

2. La fase di ricognizione

Per dare oggettività alle intuizioni sono stati sottoposti ai sette colleghi di lettere due questionari. Uno su come veniva vissuta l'eventualità di avere stranieri in classe. Il secondo incentrato sulla didattica della storia: metodologie utilizzate, modalità di valutazione, criteri di scelta dei manuali da adottare in presenza di alunni di lingua madre non italiana. I risultati hanno dato conferma di come proprio la storia fosse di gran lunga la materia ritenuta più difficile da affrontare (storia 57,1%, storia e geografia 14,3% mentre solo il 28,6% reputava tale l'italiano). Traspariva anche senso di inadeguatezza, bisogno di formazione, disorientamento. Significativa l'affermazione di una collega che nota che quando ha stranieri in classe "le spiegazioni già molto lunghe, diventano ancora più lunghe". È percepibile in altre risposte il rammarico per non avere la possibilità di occuparsi degli alunni stranieri con il tempo e le competenze necessari. In una risposta emerge "amarezza" per non essere in grado di poterli aiutare di più. Attraverso interviste semistrutturate travestite da amichevoli chiacchierate è stato sondato poi il sentire delle ragazze che in quel momento stavano frequentando il laboratorio L2, ovvero le tre alunne cinesi di classe terza. Il livello QCER del gruppetto era disomogeneo: due allieve (che chiameremo Yanmei e Suyin) se la cavavano già bene con l'italiano, un livello B. La terza, Ruolan, ancora in difficoltà a comprendere anche informazioni semplici (spesso aiutata dalle altre compagne con traduzioni simultanee) attestata su un traballante A. Dalle loro risposte si ricava che: "la storia mi piace quando capisco"; "nel libro di storia la maggior parte delle cose che raccontano sono importanti"; "ci sono troppe cose. Un po' cerco di capire, però soprattutto studio a memoria". E cosa provano quando non capiscono? "Nervosa, debole, incapace... sotto pressione"; "agitata, preoccupata, e poi un po' inutile"; "preoccupazione, noia". Interessante osservare come le ragazzine abbiano colto nel segno la pecca più grossa dei manuali scolastici: la densità concettuale. Poi, ci si soffermi sull'ammissione di sentirsi inutili e incapaci: uno stato d'animo che nessuno a quell'età dovrebbe provare. Degna di nota infine la dichiarazione, solo apparentemente banale, di apprezzare ciò che si capisce.

3. La fase di pianificazione

I dati raccolti suggeriscono di sfruttare le ore di laboratorio L2 per implementare competenze utili a imparare a studiare più efficacemente Storia. Vi è tuttavia la consapevolezza dell'impossibilità, nel poco



tempo a disposizione, di stare al passo con il programma curricolare: le insegnanti seguono l'andare del libro di testo, e anche se spiegano termini e suggeriscono sottolineature e schemi, la quantità di nozioni e il ritmo di apprendimento di concetti nuovi richiesto alle classi (di alunni prevalentemente italofoni) non permetterebbe, come già detto, di esplicitare tutto durante il laboratorio. Sarà opportuno invece giocare d'anticipo, in modo da mettere le alunne in condizione di comprendere meglio le lezioni che le docenti di storia svolgeranno fra un paio di mesi. L'intento è che le ragazzine nel laboratorio possano esaminare un argomento in anteprima e abbiano già appianato eventuali ostacoli lessicali o culturali. Di concerto con le colleghe, si decide di focalizzarsi sulla Prima guerra mondiale. Viene stabilito che pure il momento valutativo delle alunne sarà gestito utilizzando strategie o supporti che facilitino l'esposizione orale. Come ricorda Pallotti (1998:220), "tra le attività orali le più ansiogene sono quelle che si svolgono in presenza di tutta la classe, come fare una relazione, un *role play,* o rispondere a una domanda dell'insegnante". Vengono pianificate quindi tre lezioni propedeutiche seguite da tre attività di pre-lettura. Nella terza attività, distribuita su vari incontri laboratoriali, ogni alunna costruirà un suo personale *lapbook* sulla Prima guerra mondiale che sarà di aiuto in classe nel momento della verifica e valutazione curricolare.

L'obiettivo di un *lapbook* è realizzare una mappa tridimensionale e interattiva di ciò che si è appreso, mediante un lavoro concreto e personalizzato

Il tutto ha richiesto ventidue ore, tempo comunque variabile dipendendo da fattori pratici come l'abilità manuale dei singoli alunni. Nella sperimentazione qui descritta, si è optato per lavorare passo passo con le alunne, negoziando insieme il materiale da fotocopiare, i modelli da utilizzare. Questa modalità di rilassato *learning by doing* ha favorito riflessioni partecipate. C'è stato spazio persino per ricevere dalle alunne una piccola lezione sui famosi "guerrieri di terracotta", a partire dalla loro richiesta di spiegare il significato di "strategia". E un sorprendente senso di comunanza con Ungaretti poiché le alunne hanno detto che le sue "sembrano poesie cinesi". Persino le umili righe sgrammaticate ricavate dalle lettere dei soldati sono state apprezzate: simpatia a prima vista verso chi aveva avuto difficoltà con quella lingua italiana che le ragazzine si trovavano ogni giorno ad affrontare. Ecco una sintesi del procedere dell'attività.

4. La fase di azione

Le alunne (v. TAB. 1) hanno imparato pian piano a sfruttare meglio altri canali sensoriali (immagini) e ausili spazio-temporali (linea del tempo). Conoscono ormai il modo con cui imparare meglio (stile personale d'apprendimento). Sanno costruire ausili grafici sia per la comprensione e memorizzazione che per la restituzione dei contenuti in forma orale (le mappe). Le pagine scritte del manuale non sono più l'unica fonte dalla quale ricavare informazioni sulla storia. Sono ora pronte per mettere in gioco le abilità acquisite: lo faranno nelle tre lezioni di pre-lettura sulla Prima guerra mondiale (v. TAB. 2).

TABELLA 1

Lezioni propedeutiche	Argomenti e modalità di lavoro	Tempo
Prima lezione "La storia non è difficile se..."	Esercitazioni di lettura della linea del tempo e lettura guidata della struttura del manuale scolastico in adozione (idee-chiave, parole-chiave, altri ausili tipografici normalmente presenti a inizio capitolo, immagini); introduzione agli stili di apprendimento.	2h
Seconda lezione "Come imparo?"	Gli stili di apprendimento (dopo somministrazione di test per definire il proprio)[1]; strategie utili per prendere appunti (dopo aver ascoltato gli studenti per appurare le loro difficoltà in tal senso).	2h
Terza lezione "Mappe mentali e mappe concettuali"	Caratteristiche e struttura delle mappe mentali e concettuali, e loro differenza (risorse su YouTube[2]); esercitazioni utilizzando sia paragrafi del manuale in adozione che di altre case editrici.	2h

Note

1 Si veda sul sito www.educare.it: *Gli stili di apprendimento e le loro caratteristiche* di Carlo Salvitti e ITALS, (www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman) dove sono reperibili i test *Vack*.

2 www.youtube.com/watch?v=1p5KfVBQk1U (*Fare una mappa concettuale*, solo musicale e visivo: non occorre avere grande competenza in lingua italiana per comprenderlo); www.youtube.com/watch?v=_6RC23X_HRU (*Mappe mentali*, video con grafica colorata e gradevole, audio con voce fuori campo che parla molto lentamente. Consigliabile in classi con alunni non italofoni).

TABELLA 2

Lezioni di pre-lettura	Argomenti e modalità di lavoro	Tempo
"Facciamo ipotesi sulle immagini"	Introduzione alla Prima guerra mondiale utilizzando foto, disegni, piccoli video, carte tematiche, un *keynote* autoprodotto; formulazione di ipotesi a partire da questi materiali-stimolo e conferma/ correzione/ confutazione finale con la guida del docente.	2h
"Vita di trincea"	La vita dei soldati durante la Prima guerra mondiale utilizzando ancora immagini, le poesie di Ungaretti sia in testo originale che in *graphic novel*[1], alcune lettere di soldati, la pubblicità del supermercato Sainsbury's dedicata alla "Tregua di Natale"[2].	2h
"Scegliamo e assembliamo il materiale per il *lapbook*"	Discussione preliminare su quanto appreso; catalogazione del materiale esaminato; spiegazione di cos'è un *lapbook* (sono reperibili in rete vari tutorial o esempi); progettazione del lapbook con particolare riguardo alle varie aree, dedicate agli aspetti da raccontare: area della successione degli avvenimenti, dei fronti e della tipologia di armi e modalità di combattimento, area della testimonianza in prima persona, le lettere dei soldati e le poesie di Ungaretti; scelta delle forme-modello da utilizzare e delle parti di immagini in fotocopia da incollarvi all'interno ecc.; assemblaggio delle varie parti per la realizzazione del manufatto.	12h

Note

1 julianpeterscomics.com/veglia-by-giuseppe-ungaretti

2 www.youtube.com/watch?v=Jdobqufizms, ispirato all'episodio della cosiddetta "Tregua di Natale", quando nel 1914 soldati inglesi e tedeschi sospesero le ostilità nel periodo natalizio, sul Fronte Occidentale. Sainsbury's di questo episodio ne ha fatto un *advertising* commovente e comprensibile al di là della conoscenza dell'inglese e del tedesco. Utilizzabile con allievi di qualsiasi provenienza linguistica. Ispirato al film *Joyeux Noël*

Ma che cos'è un *lapbook*? È un'aggregazione dinamica di contenuti. Si presenta sottoforma di cartelletta che può essere di varie dimensioni, secondo l'uso e la necessità. Al suo interno vengono raccolte, in diversi *minibook* o *template*, le informazioni essenziali e specifiche riguardo a un argomento scelto. L'obiettivo finale è quello di realizzare una mappa tridimensionale e interattiva di ciò che si è studiato e appreso, mediante un lavoro concreto e personalizzato (Gottardi-Gottardi 2016:11).
Una struttura base in cui trovano posto bustine, corolle apribili, ventagli di rettangoli tenuti assieme da chiodini fermacampione, eccetera. Al loro interno, scritte, disegni, piccole foto, tutto ciò che possa concorrere a illustrare un argomento. La costruzione di questo oggetto è particolarmente efficace perché va a interessare manualità, logica, gusto estetico e coniuga in modo perfetto l'imparare con il fare. Parrebbe fuori moda far lavorare gli alunni con cartoncini, colori, colla e forbici. Invece, capiamo come i giovani ormai prediligano il "fare" all'"ascoltare", indipendentemente dal mezzo che si sceglie per attivare la loro propensione alla manipolazione:

> Piuttosto che interpretare, configurano, piuttosto che concentrarsi su oggetti statici, vedono il sapere come un processo dinamico di co-costruzione. Piuttosto che essere spettatori, sono attori e autori, personalizzando in questo modo l'apprendimento [...] Lo stesso apprendimento è per loro un processo naturalmente attivo, personalizzato e sociale insieme da condividere con i pari (Ferri 2011:107-108).

5. La fase di riflessione e valutazione

Quando le alunne hanno terminato il lavoro in laboratorio, le docenti di storia hanno affrontato la spiegazione della Prima guerra mondiale in classe, ed è arrivato il momento nel quale le tre allieve sono state valutate utilizzando il proprio *lapbook* come supporto durante l'interrogazione in plenaria. In un caso, quello di Yanmei, ho assistito come osservatrice. Per l'interrogazione orale di Suyin e Ruolan invece ho raccolto le impressioni delle alunne e quelle della loro insegnante. Viene qui trascritto, per necessità di sintesi, solo qualche frammento dei feedback.

La parola alle docenti di storia: "Yanmei ora segue meglio le lezioni, sottolinea il testo, partecipa ed è maggiormente attiva. Con me è più aperta, prima parlava a voce bassissima". "Suyin, che già faceva tante domande, dopo le attività di pre-lettura faceva ancora più domande... forse perché capiva di più!". "Ruolan inizia a fare qualche timido collegamento". La parola alle alunne: "È un altro modo di studiare la storia". "Nel *lapbook* le cose non sono più misurate, bensì scegliamo noi la quantità e l'ordine in cui usarle nelle varie parti del *lapbook*". "Mi ha aiutato a dire le cose in modo più sicuro" (Yanmei). "Molto bene, si capisce più di prima" (Ruolan, in cinese mentre Suyin traduce). "Con questo, studiare storia più facile!" (sempre Ruolan, in italiano). "Il *lapbook*?... Bello! Leggero!". E come studiavi prima? "A memoria". E adesso non studi più a memoria? "Sì!". Dunque, per te non è cambiato niente... "Se si capisce, è il problema! Il problema è capire!!! Se studiamo a memoria ciò che abbiamo capito, allora siamo a posto!!!" (Suyin). Anche la giovane alunna è arrivata alla conclusione che "occorre combattere contro il 'mito' della comprensione successiva [...] quasi che fosse possibile apprendere senza comprendere" (Batini 2016:46).

> per costruire competenza, è importante predisporre percorsi di apprendimento non lineare che stimolino un processo attivo e intenzionale, che comprendano momenti di scambio sociale e di autoriflessione

6. Osservazioni conclusive

Insegnare a Yanmei, Suyin e Ruolan a imparare la storia ha significato:

- privilegiare percorsi dove il peso della parola scritta fosse alleggerito dalle immagini e da una didattica che privilegiasse l'imparare facendo;
- fornire strumenti portatori di apprendimento visibile, inteso come manufatto che concretamente evidenziasse a docente e compagni il tempo e la cura impiegati per realizzarlo. In fase di interrogazione, si è rivelato un fattore rassicurante per le allieve;
- permettere alle alunne di avere il controllo della quantità di informazioni da gestire, non più una mole di pagine prestabilita da studiare, bensì lo studente stesso con la guida dell'insegnante sceglie ciò che gli serve, si sforza di comprendere i testi al fine di costruire il *lapbook*;
- utilizzare la diversità linguistica e culturale come risorsa e non come ostacolo.

Gabriele Pallotti, Giorgio Cavadi

CHE STORIA!

La storia italiana raccontata in modo semplice e chiaro

Bonacci

Quanti giorni all'anno lavorava un cittadino romano? Manzoni faceva più fatica a scrivere o a parlare in italiano? Che ruolo hanno avuto gli emigranti italiani nel decollo economico del Paese?
Non il solito riassunto dei soliti libri, pieni di date, di nomi e di termini, ma un modo diverso di fare storia, anche attraverso confronti tra ieri e oggi: il clientelismo presso i romani non era poi così diverso da quello attuale; oggi gli immigrati in Italia vengono percepiti e trattati in modo simile agli italiani che andavano a cercare lavoro all'estero.

Ampliamo quest'ultima considerazione con la riflessione di Luise (in Caon 2006:194):

La diversità non è un fattore negativo, ma un elemento positivo: è la diversità che caratterizza il mondo e la natura, è la diversità alla base di qualsiasi evoluzione. La diversità è quindi un valore e come tale va rispettato e difeso. La diversità a scuola quindi deve costituire sia il punto di partenza per la programmazione dell'azione didattica sia l'obiettivo della stessa azione, in nome della valorizzazione delle differenze e del diritto di sviluppare le proprie potenzialità in modo autonomo e personale.

Roberto Trinchero (2012:43-45) consiglia di predisporre, per costruire competenza, percorsi di apprendimento non lineare, che stimolino un processo attivo e intenzionale, percorsi di apprendimento costruttivo che comprendano momenti di scambio sociale e momenti di autoriflessione. Tali caratteristiche sono presenti nella proposta didattica appena descritta. È auspicabile una scuola in cui sempre più docenti imbocchino percorsi didattici nei quali la parola abbia il giusto peso ma lo abbiano anche le immagini e la loro lettura, dove i canali di comunicazione siano tutti di pari dignità e usati in sinergia, una scuola che tenga conto dello stile di apprendimento di ciascuno, faciliti le eventuali difficoltà di comprensione e comunicazione in una lingua diversa dalla propria, utilizzando modi di apprendere che facciano leva anche sulla manualità e alleggeriscano il carico di informazioni che passano attraverso la pagina scritta.

Bibliografia

- AMORUSO C. (2010), *In parole semplici*, Palumbo, Palermo.
- BATINI F. (2016), *Insegnare e valutare per competenze, I Quaderni della Ricerca* 31, Loescher, Torino.
- BOZZONE COSTA R. (2003), *Come lavorare sulle caratteristiche linguistiche dei testi disciplinari*, in GRASSI R. *et al.* (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del convegno-seminario *Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio*, Bergamo, 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 113-135.
- CAON F. (2006) (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- COLUCCIO M. (2011), "Insegnamento e apprendimento della storia in una classe plurilingue e multiculturale", in *Italiano LinguaDue* 3(1), pp. 159-176.
- FERRI P. (2011), *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano.
- GOTTARDI G., GOTTARDI G. (2016), *Il mio primo Lapbook*, Trento, Erickson.
- PALLOTTI G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- TRINCHERO R. (2012), *Costruire, valutare, certificare competenze*, FrancoAngeli, Milano.

Sitografia

- *Fare una mappa concettuale*, www.youtube.com/watch?v=1p5KfVBQk1U.
- *Mappe Mentali*, www.youtube.com/watch?v=_6RC23X_HRU.
- *Julian Peters Comics*, julianpeterscomics.com/veglia-by-giuseppe-ungaretti/.
- *Sainsbury's Christmas advert 2014*, www.youtube.com/watch?v=Jdobqufizms.

Per una competenza plurilinguistica. Un'esperienza di apprendimento

Vania Basso

Abstract

L'articolo intende illustrare le fasi di un'unità di apprendimento presentata alla *poster session* del Convegno nazionale ANILS 2018 a Treviso. Il percorso mira a sviluppare la competenza plurilinguistica e si configura come un circuito di apprendimento per stazioni: gli studenti, divisi a gruppi e stimolati con materiali autentici, compiono un viaggio virtuale a bordo dell'autobus 100 di Berlino e scoprono fermata dopo fermata le principali attrazioni turistiche della capitale tedesca.

This article describes a learning unit presented at the poster session of the ANILS National Conference in Treviso in 2018. The unit is designed to develop students' plurilinguistic competence and it is structured as a learning circle with different sets of activities: students work in groups and with authentic materials, and they take a virtual city tour of Berlin on board of bus 100, discovering the main tourist attractions of the German capital.

1. La sfida delle nuove competenze chiave europee

La *Raccomandazione* del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in linea con l'obiettivo numero 4 enunciato dall'ONU nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, invita tutti gli stati membri a "sostenere il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi" (Consiglio d'Europa 2018:4) lo scopo è garantire a tutti la possibilità di acquisire, sviluppare e mantenere nel tempo le competenze chiave, ossia quelle combinazioni di conoscenze, abilità e atteggiamenti che permettono di partecipare in modo significativo, responsabile e autonomo alla vita nella società complessa e in rapido mutamento. L'unità di apprendimento che verrà illustrata raccoglie la sfida europea di un'istruzione orientata alle competenze e intende intrecciare la competenza plurilinguistica – intesa come la capacità di comunicare in più lingue in modo appropriato, efficace e rispondente allo scopo – alla competenza alfabetica funzionale, alla competenza digitale, alla competenza personale e sociale e alla competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

l'unità di apprendimento è stata realizzata come un tour virtuale per le vie del centro di Berlino a bordo dell'autobus 100

2. Fondamenti didattici

I principi didattici che hanno ispirato l'unità di apprendimento rimandano a due documenti di fondamentale importanza per i docenti di lingua: il *Quadro comune europeo di riferimento* per le lingue (QCER) e le *Indicazioni nazionali* per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (MIUR 2012). Qui trovano ampio spazio i capisaldi della moderna didattica – riportati tra parentesi da chi scrive con i termini

tedeschi usati nel *Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen* (Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009:13-14): dalla centralità dello studente che da ricettore e fruitore di informazioni diventa protagonista attivo e propositivo del suo apprendimento (*Lernerorientierung*), all'orientamento all'azione (*Handlungsorientierung* e *Aufgabenorientierung*), per cui l'apprendente in quanto individuo e membro della società in cui vive è considerato un attore sociale con esigenze comunicative da soddisfare, e quindi con compiti "da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione" (Consiglio d'Europa 2002:11). Secondo questi orientamenti la lezione di lingua dovrebbe quindi abbandonare il tradizionale modello trasmissivo e realizzarsi come un atto comunicativo in cui gli studenti operano con la lingua per raggiungere uno scopo extralinguistico, vale a dire per realizzare le loro intenzioni comunicative (*Kommunikationsorientierung*). Altro principio fondamentale è la promozione di una sensibilità interculturale atta a percepire, riconoscere e riflettere differenze e affinità tra la cultura di partenza e quella della lingua straniera studiata, con l'intento di promuovere il gusto per lo scambio, la sfida del confronto e la valorizzazione delle diversità (*interkulturelle Orientierung*).

3. L'unità di apprendimento: caratteristiche e destinatari

L'unità di apprendimento ha avuto per oggetto la *Landeskunde*, la cultura tedesca, e si è realizzata come un tour virtuale per le vie del centro di Berlino a bordo dell'autobus 100, alla scoperta dei principali luoghi di interesse della capitale tedesca. Protagonisti del viaggio sono stati diciotto studenti di classe terza di una scuola secondaria di primo grado in provincia di Treviso. Studiavano tedesco da tre anni per due ore settimanali e disponevano di conoscenze linguistiche pari ai livelli A1 e A2 del QCER. L'unità di apprendimento è stata di ampio respiro e ha visto il coinvolgimento di più discipline, con l'obiettivo di promuovere da più fronti la cosiddetta "educazione plurilingue", secondo cui le lingue "non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati", ma "stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono" (Consiglio d'Europa 2002:5) per contribuire allo sviluppo trasversale della competenza comunicativa. Le attività hanno abbracciato un arco temporale di otto ore di lezione, a cui si è sommato del lavoro domestico individuale e di gruppo. Hanno avuto luogo in parte in aula e in parte in laboratorio informatico, col supporto della LIM, di internet e di risorse didattiche selezionate. Gli obiettivi di apprendimento sono stati declinati dall'insegnante in fase di progettazione in modo da guidare gli studenti a ricercare, selezionare, organizzare e rielaborare informazioni utili da fonti affidabili e autorevoli, a descrivere in lingua usando frasi brevi e semplici i luoghi d'interesse culturale di Berlino, a progettare e creare in gruppo un volantino turistico in tre lingue, a sviluppare corrette forme di collaborazione tramite l'apprendimento cooperativo e a promuovere attraverso la conoscenza del patrimonio artistico e culturale berlinese il valore della bellezza e dell'identità europea.

4. Fase della motivazione e comprensione del testo

La prima fase dell'unità di apprendimento puntava a suscitare curiosità, promuovere

la motivazione e risvegliare le preconoscenze degli apprendenti. L'insegnante ha stimolato gli studenti con domande sulle loro esperienze di viaggio in Germania, poi ha richiamato la loro attenzione sulla capitale scrivendo al centro della lavagna la parola *Berlin*. Ha chiesto loro quali luoghi di questa città già conoscessero e raccolto i contributi in un associogramma, traducendoli se necessario in tedesco. Successivamente ha mostrato un video su YouTube in cui veniva descritto il tragitto dell'autobus 100 di Berlino, con l'indicazione delle fermate più significative e la spiegazione delle attrazioni turistiche più famose. Il filmato è stato scelto volutamente in lingua inglese per annunciare e sottolineare il carattere plurilingue e integrato dell'unità di apprendimento. È seguita la lettura e l'analisi di un testo di cultura tedesca intitolato *Ein Tag in Berlin*, contenuto nel volume edito dalla casa editrice Loescher *Magnet Deutschland Plus* (Marzarotto, Bigi 2014:14-15). Qui Emma racconta in una lettera le sue avventure berlinesi a bordo dell'autobus 100. Ogni monumento e luogo di interesse citato dalla ragazza è stato localizzato e visualizzato sulla LIM grazie allo strumento di Google *Street View Maps*. Questa modalità ha stimolato la curiosità e l'interesse degli apprendenti, che hanno ripercorso il viaggio di Emma a Berlino esplorando tutti i luoghi da lei visitati. Il testo è stato trattato secondo la sequenza gestaltica *globalità – analisi – sintesi*, prima con esercizi chiusi atti a verificare la comprensione globale del messaggio, poi con esercizi strutturati per analizzare e esercitare la microlingua del turismo, infine con attività più libere di reimpiego creativo e autonomo.

5. Il compito: realizzare il volantino turistico

Una volta terminato il lavoro sul testo l'insegnante ha annunciato ai suoi studenti quale sarebbe stato il compito da portare a termine, esplicitando le modalità di lavoro e gli obiettivi attesi. Secondo la definizione di Bygate, Skehan e Swain (2001:11), il compito o *task* è "un'attività in cui l'apprendente deve usare la lingua, con enfasi sul significato, per raggiungere un obiettivo". Il compito è legato alla realtà, significativo e autentico, e offre agli studenti la possibilità di mettere in campo attivamente tutte le loro conoscenze e abilità per risolvere un problema di comunicazione. Nell'unità di apprendimento in oggetto il *task* prevedeva la realizzazione di un volantino turistico in tre lingue (italiano, inglese e tedesco), pensato per accompagnare i turisti stranieri alla scoperta di Berlino a bordo dell'autobus 100. L'attività ha quindi avuto un carattere prettamente operativo e orientato all'azione ed è stata finalizzata alla realizzazione di un prodotto finale concreto che sarebbe stato prima oggetto di presentazione in plenaria, poi oggetto di valutazione da parte dell'insegnante. Ciò ha permesso al docente di sostenere la motivazione e tenere alto il livello di coinvolgimento più a lungo.

© Arnon Polin/Shutterstock, 2019

6. La dimensione sociale dell'apprendimento

Dopo la presentazione del *task* gli studenti sono stati divisi in sei gruppi di tre persone ciascuno secondo una modalità casuale: a ognuno di loro è stata consegnata una scheda raffigurante un'attrazione turistica di Berlino. Potevano muoversi liberamente per l'aula e chiedere in lingua al compagno che incontravano dove stesse andando. Là dove la meta coincideva, si univano a lui e continuavano il gioco per rintracciare l'ultimo componente. La modalità dell'apprendimento cooperativo ha costituito il cuore dell'unità di apprendimento. Ha permesso di allenare gli studenti all'ascolto attivo e all'interazione costruttiva, di promuovere l'abilità di negoziare, mediare e raggiungere un'intesa, di educare alla responsabilità personale e del gruppo e di rendere consapevoli del fatto che lavorando insieme si possono risolvere problemi complessi. Come sostenuto da Johnson, Johnson e Holubec (1996:11), "la collaborazione reciproca è determinante per il raggiungimento dell'obiettivo e il festeggiamento finale del successo diventa espressione della responsabilità di tutti".

7. Lo *Stationenlernen*: l'apprendimento per stazioni

Una volta formati i gruppi di lavoro, il *setting* dell'unità di apprendimento è cambiato e gli studenti hanno raggiunto il laboratorio informatico. Qui erano state allestite in precedenza dall'insegnante sei stazioni di apprendimento individuate visivamente da un cartellone che riproduceva il segnale stradale che in Germania indica la fermata di un autobus: una H gialla su sfondo verde. Ciascuna di queste stazioni corrispondeva ad una fermata dell'autobus 100. Ogni gruppo ha preso quindi posizione in corrispondenza del luogo raffigurato nella schedina usata per la suddivisione degli studenti, dopodiché l'insegnante ha esposto le modalità con cui sarebbe stato condotto lo *Stationenlernen*. Il circuito ha avuto una durata complessiva di due ore. In ogni stazione i gruppi avevano a disposizione venti minuti di tempo per ricercare e selezionare informazioni utili sul luogo di interesse in questione. Al segnale dell'insegnante si spostavano fisicamente e passavano alla stazione e quindi all'argomento successivi.

8. Di stazione in stazione

In corrispondenza di ogni stazione trovavano dei materiali autentici predisposti dall'insegnante e pensati come input per un'esposizione autentica alla lingua e alla cultura tedesca. Avevano a disposizione cartoline, poster, libri fotografici, guide, opuscoli turistici e altri materiali raccolti dalla docente durante i suoi viaggi a Berlino. Potevano usare il dizionario bilingue (cartaceo e digitale) e due computer con collegamento a internet per consultare una selezione di siti di promozione turistica (per esempio: www.gedaechtniskirche-berlin.de, www.berlin.de, oppure ancora www.visitberlin.de). La varietà dei materiali proposti ha permesso di stimolare gli studenti attraverso canali sensoriali diversi e di intercettare quindi più stili di apprendimento. Gli studenti sono scesi virtualmente alla Gedächtniskirche, chiesa ancor oggi segnata nell'aspetto dalle bombe della Seconda guerra mondiale, hanno percorso il grande parco cittadino Tiergarten, hanno visitato il palazzo del Reichstag, sede del parlamento tedesco e famosissimo per la sua moderna cupola di vetro, hanno oltrepassato la Brandenburger Tor, simbolo della capitale nel mondo, hanno visto a Bebelplatz il monumento che ricorda l'orrore dei roghi dei libri del 1933, e sono infine scesi al capolinea, Alexanderplatz, la

piazza più popolare della città in quella che un tempo era Berlino Est. Le fermate dell'autobus e quindi i luoghi da visitare sono stati scelti dall'insegnante in modo da abbracciare sfere diverse (la storia, la natura, la politica e l'architettura) e in linea con gli argomenti programmati e trattati in classe terza, come ad esempio il Nazionalsocialismo e la Seconda guerra mondiale.

9. Punti di forza dell'apprendimento per stazioni

La modalità dell'apprendimento per stazioni, molto praticata nelle scuole tedesche, ha portato molteplici vantaggi. In primo luogo ha permesso di dare più dinamismo all'azione didattica e di offrire una maggiore varietà di consegne e materiali. Il fatto di spostarsi a rotazione da un posto all'altro del laboratorio, di abbracciare un numero consistente di argomenti differenti nell'arco di due ore e di avere a disposizione un tempo limitato per eseguire la ricerca ha stimolato la curiosità e il coinvolgimento degli studenti, nonché promosso il gusto per la ricerca e il piacere per la scoperta. L'apprendimento per stazioni ha inoltre favorito l'autonomia di apprendimento. Il ruolo dell'insegnante infatti non è stato di tipo tradizionale: non si è tenuta una lezione cattedratica sulle principali attrazioni turistiche di Berlino, ma sono state allestite preliminarmente le sei stazioni per creare le condizioni affinché gli studenti potessero scoprire le bellezze della capitale tedesca autonomamente, insieme ai loro compagni e grazie a strategie di ricerca, selezione e organizzazione delle informazioni. Il docente ha svolto la funzione di tutor e moderatore. Anche il ruolo degli studenti è mutato: non sono stati semplici fruitori passivi della lezione, ma costruttori di significato al centro dell'azione didattica. In terzo luogo l'apprendimento per stazioni ha permesso di organizzare le attività con un maggiore livello di inclusività: nella classe in questione non erano presenti alunni con BES, ma anche gli studenti con difficoltà in tedesco e in altre discipline hanno avuto la possibilità di mettersi in gioco e dare prova delle loro abilità, dimostrando destrezza al computer, dispiegando il loro potenziale creativo e collaborando con i compagni.

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.

10. La rielaborazione delle informazioni e la progettazione del volantino

All'attività di ricerca in laboratorio è seguita la fase di organizzazione e rielaborazione delle informazioni raccolte, col supporto degli insegnanti di riferimento per ogni lingua. Le docenti hanno raccomandato agli studenti di concentrarsi sui contenuti più pertinenti e significativi, di improntare frasi semplici usando strutture e parole note, di rispettare la simmetria dei contenuti tra le lingue italiano, inglese e tedesco. Essendo il livello linguistico degli studenti della scuola secondaria di primo grado elementare, in questa fase del lavoro la guida e l'incoraggiamento degli insegnanti sono stati fondamentali per evitare la frustrazione del non saper dire o, dall'altra parte, la tendenza a riportare, copiandole, le frasi originali. Questa fase rappresenta indubbiamente una grande sfida per studenti di terza media, e può sicuramente essere condotta con maggiore autonomia, consapevolezza e qualità da studenti con conoscenze linguistiche più elevate. Dopo il lavoro di rielaborazione delle informazioni è stato fondamentale il supporto tecnico della docente di arte e immagine, che ha guidato gli studenti nella progettazione del volantino e nell'uso efficace degli strumenti del linguaggio grafico. Poiché la risoluzione della prova ha chiamato in causa più discipline, gli alunni hanno dovuto utilizzare in forma integrata più apprendimenti acquisiti.

11. Fasi della valutazione

Per quanto riguarda la valutazione formativa, l'insegnante ha sempre seguito l'andamento dei lavori, supportato e eventualmente indirizzato le attività degli studenti verso interventi migliorativi attraverso una attenta attività di *monitoring* e *tutoring*. Alla fine di ogni ora di lezione ha chiesto a un rappresentante per gruppo un report di quanto eseguito. Per valutare l'efficacia dell'attività ha invitato gli studenti a compilare una relazione di autovalutazione guidata pensata come strumento per delineare i punti forti e i punti deboli dell'esperienza di apprendimento e per riflettere sui processi messi in atto per la realizzazione del compito autentico. Dopo aver ripercorso le varie fasi dell'unità di apprendimento e espresso un giudizio personale sull'esperienza di *cooperative learning*, ogni studente ha poi descritto le difficoltà incontrate e i modi in cui eventualmente è riuscito a risolverle, ha scritto cosa aveva imparato e cosa invece ancora doveva imparare relativamente a Berlino e alla realizzazione di un volantino turistico e ha autovalutato con un giudizio il suo lavoro all'interno del gruppo. Da ultimo, nell'ambito del *peer assessment*, ha individuato il volantino che secondo lui era riuscito meglio, motivando opportunamente la sua scelta. La valutazione finale del prodotto è stata condivisa con i docenti coinvolti nel progetto e condotta a partire da una griglia di valutazione che contemplava cinque dimensioni di valutazione: l'esecuzione del compito, la pertinenza e la completezza dei contenuti, la correttezza grammaticale e lessicale nelle due lingue straniere, le competenze grafiche e la competenza digitale. È seguita poi una fase di revisione conclusiva in plenaria in cui l'insegnante ha fatto ragionare gli alunni sui risultati prodotti al termine dell'unità di apprendimento, cercando di far emergere i punti di forza e le criticità dell'esperienza e di sollecitare la formulazione di ipotesi migliorative.

Bibliografia

- BUNDESVERWALTUNGSAMT – ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (2009), *Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das Auslandsschulwesen*, www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Deutsch-lernen/DaF-Rahmenplan/daf-rahmenplan_node.html.
- BYGATE M., SKEHAN P., SWAIN M. (2001), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*, Longman, London.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 22 maggio 2018, *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 2018/C 189/01, 4 giugno 2018.
- JOHNSON D.W., JOHNSON R.T., HOLUBEC E.J. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima e motivare il rendimento*, Erickson, Trento.
- MARZAROTTO M., BIGI E. (2014), *Ein Tag in Berlin, Magnet Deutschland neu. Civiltà e preparazione all'esame di Stato*, Loescher, Torino, pp. 14-15.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012.

Una proposta per introdurre l'argomentazione in classe di FLE (*Français Langue Étrangère*)

Francesca Usberti

Abstract

L'intento di questo articolo è fornire un esempio di proposta operativa per avviare allo studio e lavorare sull'esercizio della pratica argomentativa in una classe di studenti di Fle del quarto anno di un Istituto tecnico a indirizzo turistico aventi un livello linguistico B1/B2 del QCER (*Quadro comune europeo di riferimento*; Conseil de l'Europe 2001).

This article provides an example of a practical lesson to introduce the argumentative practice in a fourth-year FLE class of a Technical tourism institute – level B1/B2 of the CEFR (*Common European Framework of Reference*; Conseil de l'Europe 2001).

1. L'argomentazione in classe di FLE

L'argomentazione è da sempre un "grande classico" del FLE e consiste, a vari gradi di complessità, nel saper presentare un'opinione, sostenerla tentando di convincere i destinatari della validità della propria tesi, prendere la difesa di qualcosa o qualcuno, stabilire e trovare delle soluzioni di fronte a un problema dato. Essa risulta imprescindibile in quell'ottica già citata da Franco Cambi (2015) di sviluppo dello spirito critico dei discenti; inoltre, come fanno notare van Eemeren e Grootendorst (1992) argomentare è un atto linguistico complesso che trova la sua collocazione più evidente nell'espressione orale e nell'interazione, così ampiamente sollecitate da organismi quali il Consiglio d'Europa e l'Organizzazione mondiale della sanità. In particolare nel 1993 l'OMS pubblica le *Life skills education for children and adolescents in schools* (poi riprese e rielaborate in MIUR 2007) e tra le skills cita: *critical thinking* (senso critico) e *effective communication* (comunicazione efficace) laddove per pensiero critico si intende la capacità di "saper analizzare informazioni ed esperienze in modo oggettivo, valutando vantaggi e svantaggi" e per comunicazione efficace "sapersi esprimere in modo efficace e congruo alla propria cultura dichiarando opinioni e desideri ma anche bisogni e sentimenti".

gli studenti si sono dimostrati partecipativi e hanno riutilizzato lo schema sull'esposizione per la realizzazione di un testo argomentativo

2. I destinatari

L'attività è stata proposta a una classe di 16 allievi di quarto anno di Istituto tecnico a indirizzo turistico, sei dei quali in procinto di sostenere l'esame DELF B2. Il lavoro si è svolto nel mese di aprile in quanto per quel periodo è previsto il raggiungimento dei prerequisiti grammaticali e lessicali necessari allo svolgimento dell'unità di apprendimento. Sono state impiegate due ore di lavoro in classe più il lavoro a casa da parte degli studenti. Per le attività i discenti hanno usufruito del laboratorio linguistico dotato di LIM,

necessaria sia a vedere dei filmati sia a salvare gli schemi e gli esercizi effettuati; sono state fornite fotocopie e usato il libro di testo in adozione.

3. La proposta didattica

La tematica scelta per lavorare sull'argomentazione prende le mosse da una lettura affrontata in classe sul surriscaldamento della terra (nel testo in adozione, *Action2*); il testo scelto per realizzare le attività non è però tratto dal libro di testo, ma è stato fornito tramite fotocopia dall'insegnante in quanto ritenuto maggiormente efficace per un primo approccio alla tecnica argomentativa. Gli obiettivi di cui si è tenuto conto sono stati principalmente di ordine comunicativo e linguistico.

Prerequisiti
▪ conoscere la formazione e l'uso del congiuntivo ▪ conoscere i principali connettori logici ▪ conoscere il lessico dell'ambiente
Obiettivi comunicativi e linguistici
▪ prendere la parola in una discussione ▪ argomentare la propria opinione su temi noti ▪ convincere l'interlocutore della propria tesi ▪ saper utilizzare i principali verbi di opinione ▪ comprendere e produrre semplici testi orali e scritti su temi ambientali

Per procedere all'esecuzione dell'unità di apprendimento molti sono i modelli operativi cui ci si sarebbe potuti riferire, da quelli squisitamente francesi di Courtillon (1995) a quelli di Freddi (1994) ma si è scelto di affidarsi ai modelli esposti da Porcelli (1994) e Balboni (2012) che prevedono i momenti di motivazione, globalità, analisi e sintesi e che considerano il testo un momento centrale dell'attività.

Motivazione

Attività 1: presentazione del trailer del film *Terra*[1]. Tale attività ha lo scopo di suscitare emozioni nei discenti affinché provino interesse nell'affrontare il tema e le attività che verranno proposte. Alla fine della visione l'insegnante pone delle domande inerenti al video, come ad esempio: *Quel type d'emotion avez-vous ressenti en voyant et en écoutant la vidéo? Qu'est-ce que signifie pour vous le mot terre/planète?*

Globalità

Attività 2: comprensione del testo. Agli studenti viene fornita la fotocopia che presenta il testo *Pour la protection de la nature* su cui lavorare per ricercare lo schema dell'argomentazione. Il testo è stato scelto in quanto semplice ma con la presenza di tutti gli elementi necessari (connettori logici, espressioni che concorrono all'organizzazione testuale) per una prima riflessione sulla tecnica argomentativa.

Pour la protection de la nature[2]

On parle beaucoup en ce moment de l'environnement et de notre devoir de protéger la nature.
Les motifs qui vont dans ce sens sont multiples.
D'abord, en défendant la nature, l'homme défend l'homme : il satisfait l'instinct de conservation de l'espèce. Nul doute que les innombrables agressions dont il se rend coupable envers le milieu naturel ne sont pas sans avoir des conséquences funestes pour sa santé et pour l'intégrité de son patrimoine héréditaire. En effet, la pollution radioactive occasionnée par les explosions des bombes nucléaires, a causé des ravages chez tous les habitants de la planète, surtout les plus jeunes, qui portent dans leur squelette des atomes de métal radioactif.
De plus, par l'emploi abusif des insecticides, le lait de toutes les mères contient une certaine dose du nocif DDT. Protéger la nature, c'est donc en premier lieu accomplir une tache d'hygiène planétaire.
En outre, les biologistes, soucieux de la nature pour elle-même, n'admettent pas que tant d'espèces vivantes s'effacent de la faune et de la flore terrestres, et qu'en conséquence s'appauvrisse peu à peu, par la faute de l'homme, le somptueux et fascinant musée que la planète offrait à nos curiosités.
Enfin, les amoureux de la nature, entendent la conserver car ils y voient un décor vivant et vivifiant, un lien maintenu avec la plénitude originelle, un refuge de paix et de vérité.
Puisque nous vivons dans un monde envahi par la pierraille et la ferraille, ils prennent le parti de l'arbre contre le béton, et ne se résignent pas à voir le printemps devenir silencieux.
Finalement, la sauvegarde de l'environnement reste une cause primordiale. C'est pourquoi il faudrait encourager les associations qui ouvrent dans ce domaine et sensibiliser les jeunes à aimer et à protéger la nature.

Gli studenti vengono invitati a leggere silenziosamente il testo e a rispondere in coppia a delle domande di comprensione

1 *Terra* è un film documentario di 90' realizzato da Yann Arthus-Bertrand che mostra l'evoluzione dell'umanità e del suo ambiguo rapporto con la natura e di come l'uomo sia arrivato nel corso dei millenni a sfruttare senza rispetto il pianeta che lo ha accudito e nutrito; il trailer è reperibile su https://you.be/EifTpnQzUow.

2 sites.google.com/site/francaislyceemarrakech2/connecteurs/productionecrite/nature

© monkeybusinessimages /iStockphoto, 2019

globale, come ad esempio: *De quel type de texte s'agit-il? Quel est le ton du texte? Quel est le problème abordé? Quelles sont les conséquences qu'on peut tirer? Quelle est la conclusion?* Al termine di questa seconda attività viene eseguita una correzione orale collegiale in lingua in modo da permettere agli studenti, oltre che di correggere eventuali inesattezze, anche di sviluppare la produzione e interazione orale.

Analisi

Attività 1: analisi della struttura. L'insegnante fa rileggere il testo e in coppia chiede di sottolineare i connettori logici e le espressioni utilizzate per organizzare le idee (*d'abord, en effet, en outre, c'est pourquoi...*); successivamente gli studenti, sempre in coppia, utilizzano degli evidenziatori di colore differente per trovare lo schema generale di un testo argomentativo: viene chiesto loro di sottolineare in rosa la presentazione del problema, in azzurro la successione logica degli argomenti, in giallo le conseguenze, in verde le conclusioni. Al termine dell'attività viene effettuata una correzione collettiva orale attraverso la quale l'insegnante, oltre a verificare se gli alunni hanno compreso esattamente le consegne e risposto correttamente, elicita lo schema dell'argomentazione riproducendolo graficamente alla LIM e invita i discenti a ricopiarlo così da poterlo memorizzare e riutilizzare successivamente.

Sujet à *thème*
Processus de rationalisation argumentative
Problematiser à *thèse*
Se positionner à *arguments*
Prouver à *exemples*

Attività 2: analisi del lessico. Gli studenti sono invitati a svolgere individualmente su una fotocopia fornita dall'insegnante un esercizio per la fissazione del lessico specifico dell'ambiente (lessico già incontrato in precedenza). Si tratta di un esercizio di abbinamento di parola alla sua definizione utile per fissare le parole incontrate nel testo e nell'unità. Per questo esercizio è stata prevista una correzione prima in coppia e poi collegiale.

Fiche de lexique

Associez chaque terme à sa définition exacte

a. Pollution
b. Tri des déchets
c. Recyclage
d. Énergie éolienne

e. Effet de serre
f. Énergie renouvelable
g. Réchauffement climatique

a. Ensemble des techniques ayant pour objectif de récupérer des déchets et de les réintroduire dans le cycle de production dont ils sont issus.
b. Phénomène écologique apparu au début du XX siècle caractérisé par une élévation de la température de l'atmosphère et de surfaces océaniques au niveau mondial.
c. Dégradation de l'environnement par des substances (naturelles chimiques ou radioactives), des déchets (ménagers ou industriels) ou des nuisances diverses (sonores, lumineuses, thermiques, biologiques, etc.)
d. Énergie renouvelable tirée du vent.
e. Énergie inépuisable, issue des éléments naturels: le soleil, le vent, les chutes d'eau, les marées, la chaleur de la terre.
f. Sélection des ordures selon leur nature: métaux, papier verre, organique... pour faciliter leur recyclage.
g. Phénomène naturel par lequel une partie de l'énergie solaire qui est émise par la terre est absorbée et retenue sous forme de chaleur dans la basse atmosphère.

Sintesi

La sintesi, che il QCER definisce come attività produttiva, è utilizzata per fissare, reimpiegare e riflettere sulle strutture apprese. Gli studenti, come compito per casa, devono simulare la partecipazione a un forum sull'ambiente in cui devono scrivere la propria opinione sul tema sostenendo con esempi e dati le proprie riflessioni. Si tratta quindi di svolgere un'attività di produzione scritta, dato che durante le due ore in classe è stata sempre privilegiata l'attività di produzione orale; la consegna del compito è la seguente:

Vous participez à un forum sur l'environnement proposé par le portail: www.forum-environnement.com et vous répondez en soutenant vos opinions à l'égard du sujet en vous appuyant aussi sur des exemples et si vous les avez des données statistiques (utilisez le schéma argumentatif pour exposer vos idées ainsi que les connecteurs logiques pour en montrer l'enchaînement logique) max 200 mots.

Per questo compito è stata prevista una correzione basata su una griglia che ha tenuto conto della forma e della struttura dell'elaborato e dei contenuti dello stesso. L'attività di verifica finale è stata svolta alla fine dell'intera unità all'interno della quale è stata sviluppata l'unità di apprendimento sull'argomentazione.
La prosecuzione del lavoro, non eseguita per mancanza di tempo, prevedeva di domandare agli studenti di creare un blog di classe sulle problematiche legate all'ambiente, soddisfacendo così le istanze dell'*approche actionnelle*.

4. Conclusioni

Gli alunni non hanno presentato particolari difficoltà nell'apprendere la tecnica soggiacente la pratica argomentativa; inoltre essendo la tematica scelta di loro interesse, sia per indirizzo di studio che per sensibilità propria, si sono dimostrati attenti e partecipativi e hanno colto e saputo riutilizzare lo schema elaborato e condiviso con i compagni sull'esposizione e la realizzazione di un testo argomentativo.
Molti degli studenti della classe alla fine dell'anno hanno sostenuto l'esame DELF B2 che prevede sia nella produzione scritta che nella produzione orale la presentazione e/o difesa di un punto di vista partendo da una traccia: capacità di argomentare quindi. Ecco, dunque, che avere idee chiare su come esporre le proprie idee e saperle sostenere di fronte a un pubblico o a un'opposizione diventa nel percorso di vita di ogni studente via via più importante fino a sfociare a conclusione del percorso scolastico nel famoso tema di maturità e nel caso della vita adulta all'acquisizione di un lavoro, o nel partecipare attivamente o sapersi muovere a proprio agio nella vita sociale.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– CAMBI F. (2015), "Un'idea chiara di scuola per il XXI secolo", https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/07/Cambi.pdf.
– CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Didier, Paris.
– COURTILLON J. (1995), "L'unité didactique", in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, pp. 109-120.
– FREDDI G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi, tecniche*, UTET, Torino.
– MIUR (2007), D.M. 139 del 22 agosto 2007, *Competenze chiave di cittadinanza da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria*, https://archivio.pubblica.istruzione.it.
– OMS (1993), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools* .who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1.
– PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
– VAN EEMEREN F.H., GROOTENDORST R. (1992), *Argumentation, Communication, and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale (NJ).

I seminari della sezione rodigina: DSA, lingua spagnola e bilinguismo precoce

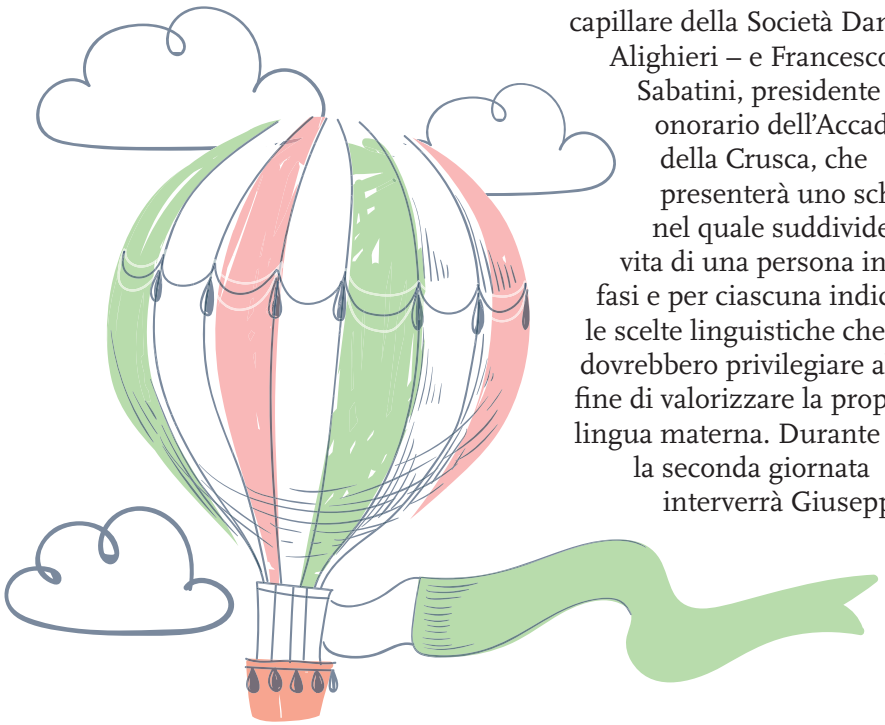
Benedetta Garofolin
Presidente ANILS Rovigo

La sezione di Rovigo di ANILS è arrivata al quarto e quinto seminario organizzati per l'anno scolastico 2018/2019. Il 22 marzo si è tenuto l'incontro su DSA e lingue straniere mentre l'11 aprile l'incontro sull'abilità di produzione scritta in spagnolo.
In marzo Antonella Pesce, presidente ANILS Treviso, ha iniziato il suo intervento con la definizione di Paolo Balboni di "educazione linguistica" e con quella di Michele Daloiso di BiLS, Bisogni linguistici specifici associati a disturbi a base linguistica, per poi passare alle abilità linguistiche.
I presenti si sono messi in gioco in quanto è stata chiesta la loro partecipazione per svolgere alcune attività in coppia o in piccolo gruppo. In una delle attività è stato richiesto loro di individuare le caratteristiche di tre metodi e approcci (strutturalistico, comunicativo e formativo-comunicativo) che possono essere positivi o negativi per gli studenti con bisogni educativi specifici.
È stato poi affrontato il tema dell'accessibilità glottodidattica i cui principi di riferimento sono la sistematicità, la multisensorialità, la multimedialità, l'adattamento linguistico e la differenziazione.
A questo punto è stata proposta un'altra attività ai partecipanti: analizzare la complessità di alcune tecniche didattiche.
È stata fornita una griglia e i docenti dovevano focalizzare l'attenzione sulla complessità cognitiva, l'analisi linguistica, la composizionalità, la strutturazione e la semioticità.
Il seminario si è concluso con la consegna da parte della relatrice di una griglia per l'analisi dell'accessibilità dei materiali glottodidattici tratta dal volume di Michele Daloiso *L'educazione linguistica dello studente con bisogni specifici* (UTET).
L'incontro di aprile è stato dedicato alla lingua spagnola. Dopo aver organizzato in febbraio un seminario di formazione indirizzato esclusivamente ai docenti di lingua tedesca, in primavera sono stati coinvolti gli insegnanti di spagnolo con la presenza di Carlos Melero dell'università Ca' Foscari di Venezia e, tra gli altri, coordinatore Veneto di ANILS e referente nazionale spagnolo per l'associazione.
All'inizio del seminario il formatore ha chiesto ai partecipanti di scrivere un testo in "melerese", una lingua chiaramente inventata ma della quale erano state fornite varie regole. Successivamente è stato chiesto ai docenti di riflettere sui problemi che avevano avuto. Partendo da questa breve attività, è stato spiegato il complesso processo di scrittura che coinvolge processi cognitivi e linguistici. Successivamente si è concentrato sul perché sia importante insegnare a scrivere ai propri studenti e sulle caratteristiche dello scrittore esperto contrapponendo la didattica tradizionale all'approccio orientato allo scrittore. L'incontro si è concluso con un esempio del percorso ideale tratto da *Spagnolo Plus. Produzione scritta* (Erickson) dello stesso Melero. Il percorso ideale si compone di quattro fasi che sono state illustrate con esempi concreti: la presentazione del modello testuale, l'analisi del modello, l'applicazione e la sintesi metacognitiva.
L'ultimo seminario del primo semestre del 2019, venerdì 17 maggio, è stato dedicato al bilinguismo precoce. Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova) ha affrontato il tema illustrando i vantaggi del bilinguismo e sfatando falsi miti alla base di molte paure. L'incontro è stato aperto a docenti e studenti ma anche ai genitori interessati alla tematica.

Le lingue in fiera 2019: un viaggio nella vita linguistica dell'individuo e della nostra lingua

Benedetta Garofolin
Presidente ANILS Rovigo

Il 5 e il 12 ottobre 2019 andrà in scena la seconda edizione de *Le lingue in fiera*. In un'epoca in cui tutti pensano di sapere come funziona una lingua, diventa fondamentale una riflessione attraverso chi di mestiere si occupa con competenza e rigore scientifico di questioni linguistiche. Lo scopo del progetto, nato da un'idea di Matteo Santipolo (Università di Padova) nel 2018 e grazie alla collaborazione tra la sezione ANILS di Rovigo e il Comitato di Rovigo della Società Dante Alighieri, è far riflettere le persone sulla lingua italiana oggi, sull'importanza del conoscerla adeguatamente per poterla utilizzare con successo nella propria vita quotidiana. Gli eventi sono rivolti alla cittadinanza, non solo agli esperti del settore, per avvicinare e far pensare al tema anche coloro che nella vita si occupano di altre questioni, rendendoli più sensibili alla lingua. Dopo il successo della prima edizione, che ha visto intervenire Paolo Balboni e il giornalista Piero Dorfles, quest'anno durante la prima giornata gli ospiti saranno Alessandro Masi, segretario generale della Società Dante Alighieri – che parlerà della diffusione dell'italiano nel mondo attraverso la rete capillare della Società Dante Alighieri – e Francesco Sabatini, presidente onorario dell'Accademia della Crusca, che presenterà uno schema nel quale suddivide la vita di una persona in tre fasi e per ciascuna indica le scelte linguistiche che si dovrebbero privilegiare al fine di valorizzare la propria lingua materna. Durante la seconda giornata interverrà Giuseppe Antonelli, professore presso l'Università di Pavia, conduttore del programma di Rai Radio 3 *La lingua batte*, che ci guiderà in una visita virtuale all'interno del *Museo della lingua italiana*, sua ultima fatica editoriale, in un viaggio che aiuterà i partecipanti a cogliere i cambiamenti che stanno caratterizzando la nostra lingua ritrovando tracce della nostra storia nelle tradizioni locali e negli scambi con le altre lingue. *Le lingue in fiera* si inserisce nella cornice dell'Ottobre Rodigino caratterizzato dalla fiera cittadina fondata nel 1482 e arrivata alla sua 537ª edizione. In passato le "botteghe" venivano poste al centro della piazza della città e il mercato di bovini ed equini veniva allestito nel prato della fiera. In quel periodo venivano organizzate anche manifestazioni legate all'opera musicale presso il Teatro Lavezzo. Ancora oggi numerosi eventi culturali, economici, sportivi e sociali accompagnano la fiera cittadina. Gli eventi della sezione di Rovigo di ANILS e del Comitato di Rovigo della Società Dante Alighieri si coniugano, così, con gli altri incontri organizzati nella città di Rovigo e le due associazioni si aprono sempre più alla cittadinanza.



Seminario *Buone pratiche per l'insegnamento del tedesco*

Adria (RO), 22 febbraio 2019

Melania Spinello

La sezione rodigina di ANILS ha organizzato una giornata di formazione per insegnanti di lingua tedesca di ogni ordine e grado, nella quale Vania Basso e Jenny Cappellin hanno condiviso con le colleghe presenti alcune esperienze che hanno realizzato e proposto ai propri studenti.
Durante il primo intervento, dal titolo *Mit dem Bus durch Berlin. Aktiv lernen im DaF-Unterricht*, Vania Basso ha illustrato un compito di realtà che aveva come prodotto finale la realizzazione di una brochure turistica per la città di Berlino attraverso un viaggio sul famoso Bus 100 (l'articolo è incluso in questo numero). Per guidare i propri studenti nella realizzazione del prodotto finale, la docente ha lavorato utilizzando la metodologia dello *Stationenlernen* (apprendimento per stazioni), un modo dinamico e accattivante di proporre nuovi contenuti agli studenti, che fa leva sulle tecniche dell'apprendimento cooperativo e su una visione dello studente come parte attiva nel processo di apprendimento. L'uso di numerosi materiali autentici e di input multimediali rende infine l'attività presentata motivante e stimolante per gli apprendenti. Dal successivo confronto con la platea è emerso che questa attività è facilmente replicabile e implementabile in diversi contesti di insegnamento, sia nella scuola secondaria di primo grado sia nel secondo ciclo d'istruzione.
Il pomeriggio è proseguito poi con l'intervento di Jenny Cappellin, referente nazionale ANILS per la lingua tedesca. La docente ha presentato un lavoro realizzato insieme a Giuseppa Giangrande sull'utilizzo delle *Bildergeschichten* nella didattica del tedesco. Oltre all'illustrazione delle motivazioni glottodidattiche per l'utilizzo delle storie per immagini nella lezione di lingua, la relatrice ha dato la possibilità ai partecipanti di misurarsi attivamente con questi strumenti. Attraverso un lavoro di gruppo, infatti, essi hanno dovuto ipotizzare possibili utilizzi di alcune *Bildergeschichten* fornite con i propri studenti.
Il confronto è stato stimolante e sicuramente ha dato buoni spunti da mettere in pratica nel contesto didattico.
Il bilancio della giornata, per la quale dobbiamo ringraziare anche gli sponsor Loescher ed EF e l'associazione locale Let's Talk che ci ha ospitati, è decisamente positivo, non solo per la partecipazione numerosa di insegnanti di tedesco, ma anche per l'atmosfera positiva e collaborativa che ha fatto da sfondo alla giornata e che ci incoraggia a proporre altri eventi simili.

TEDESCO MAGAZIN

Portale di risorse gratuite per chi insegna e per chi studia la lingua tedesca

Materiali scaricabili e fotocopiabili: video didattizzati, civiltà, letteratura e musica, grammatica, giochi, ricette, interviste letterarie, certificazioni, inclusione, NewTickers, I-Catcher, HitTicker.

LOESCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

tedescomagazin.loescher.it

Seminario *Dante, Shakespeare e I. Bergman*

Firenze, 15 marzo 2019

Clara Vella
Presidente ANILS Firenze

Il 15 marzo 2019 presso il Liceo "Leonardo da Vinci" di Firenze ha avuto luogo il seminario *Dante, Shakespeare e I. Bergman*. Il tema è stato introdotto da Clara Vella, che ha messo in risalto l'universalità del dramma shakespeariano, della poetica dantesca e della reinterpretazione shakespeariana in Ingmar Bergman; sogno e illusione, reale e irreale si fondono in una unica dimensione creando di volta in volta il dramma esistenziale dell'uomo; Clara Vella si legge quindi un brano tratto dall'autobiografia di Ingmar Bergman:

in realtà io vivo continuamente nella mia infanzia, giro negli appartamenti nella penombra, passeggio per le vie silenziose di Uppsala, mi fermo davanti alla Sommerschool ad ascoltare l'enorme betulla a due tronchi, mi sposto con la velocità a secondi, e abito sempre nel mio sogno; di tanto in tanto, faccio una piccola visita alla realtà (da *La lanterna magica*, Garzanti, Milano, 2008)

e un brano da *Macbeth*

Life's but a walking shadow, a poor player that
struts and frets his hour upon the stage, and
then is heard no more; it is a tale told by an
idiot, full of sound and fry signifying nothing
(*Macbeth*, act 5, scene 5)

***Filigrane shakespeariane in Ingmar Bergman* (Franco Marucci)**
Marucci ha dapprima ripercorso l'attività registica di Bergman e richiamato le cinque regie di drammi shakespeariani fatte nel corso della sua carriera, mettendo in luce la reinterpretazione di Shakespeare come drammaturgo nichilista e pessimista, e lo sfruttamento delle implicazioni erotiche, etero e omosessuali e incestuose ricavabili dai testi, manipolati e anche deformati con aggiunte visionarie e surreali. Ha poi indagato le modalità postmoderne con le quali taluni drammi di Shakespeare sono citati nel cinema di Bergman, soffermandosi in particolare su due film: *Il settimo sigillo* e *Fanny e Alexander*, nei quali ha individuato modalità di riscrittura dell'*Amleto* shakespeariano.

il seminario ha messo in risalto l'universalità del dramma shakespeariano, della poetica dantesca e della reinterpretazione shakespeariana in Ingmar Bergman

***Purgatorio VI: L'invettiva dantesca contro la serva Italia e le faide fra famiglie* (Massimo Seriacopi)**
Il relatore prende spunto dalla situazione storico-politica nella quale versava la penisola italica in mancanza di un imperatore *super partes*, e quindi dalla denuncia di Dante Alighieri dello stato di guerra civile derivante dai conflitti tra le nobili famiglie decadute anche moralmente; tra queste, ricollegandosi alla ripresa che Shakespeare avrebbe fatto del contrasto tra le due famiglie citate come esemplari della situazione di conflitto e di decadenza da Dante, ci si è soffermati sui Montecchi e Capuleti.
La politica corrotta è fomentatrice della negazione della solidarietà, che viene invece esemplificata nella rappresentazione purgatoriale, in un confronto tra lo sviamento politico-morale terreno e la rappresentazione di come si può ricostituire, secondo giustizia e universale fratellanza, una equilibrata e serena compagine sociale. Il relatore si è infine soffermato sui riecheggiamenti letterari che i passi del Purgatorio analizzati hanno generato, fornendo un fruttuoso terreno sul quale sviluppare tematiche che sono state trattate anche da Shakespeare in letteratura e da Bergman nel suo percorso cinematografico.

Seminario *Metodologia INDEX: per una scuola inclusiva*

Palermo, 5 aprile 2019

Tindara Martina De Pasquale – Giuseppa Giangrande
Presidente ANILS Barcellona Pozzo di Gotto, Presidente ANILS Palermo

Venerdì 5 aprile 2019, presso la Scuola di Lingue APEW di Palermo, ha avuto luogo un seminario di formazione sul tema *Metodologia INDEX: per una scuola inclusiva*, che ha visto come relatore Angelo Cavallaro, dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo "G. Catalfamo" di Messina.
L'incontro è stato organizzato in collaborazione dall'APEW e dalla sezione ANILS di Palermo con il supporto della sezione ANILS di Barcellona Pozzo di Gotto e il patrocinio della casa editrice Loescher, ed è stato aperto ai docenti di tutti gli ordini scolastici.
Dopo i saluti della professoressa Maria Villella, direttrice della Scuola APEW, e delle professoresse De Pasquale e Giangrande, il professor Cavallaro ha introdotto la tematica proposta.
L'INDEX per l'inclusione è una proposta di autovalutazione e automiglioramento per le scuole di ogni ordine e grado. Si basa su un'idea ampia di inclusione, che investe la scuola nella sua interezza; infatti, la scuola viene vista come luogo capace di evolversi per garantire sempre più la possibilità di ciascuno di partecipare con pienezza e sviluppare al massimo il proprio potenziale.
L'INDEX propone alcuni indicatori che descrivono la scuola inclusiva nelle sue dimensioni culturali, organizzative e didattiche. Propone inoltre un percorso di ricerca-azione che guida attraverso un'autovalutazione e un processo di decisionalità attivamente partecipata con cui inventare e scegliere azioni di miglioramento per il proprio contesto.
I questionari INDEX vengono somministrati agli alunni, ai genitori e ai docenti in modo da avere un quadro molto ampio delle condizioni in cui si trova la scuola. A gestire le operazioni di somministrazione c'è l'INDEX team, che, dopo aver esaminato i questionari attraverso degli indicatori prestabiliti e aver sottoposto i risultati al collegio dei docenti, può avanzare delle ipotesi per il mantenimento dei punti di forza e il miglioramento dei punti di criticità dell'istituto scolastico.
Durante il seminario è stata sottolineata la valenza positiva della metodologia INDEX per l'inclusione, sono stati mostrati esempi di questionari ed è stato stimolato l'intervento dei partecipanti, che hanno riferito riguardo loro esperienze e attività svolte in relazione all'autovalutazione.

© dolgachov/123rf, 2019

LŒSCHER PER L'INCLUSIONE

Con gli opportuni aiuti, ciascuno può essere incluso, accompagnato e coinvolto nel percorso didattico. Questo è il progetto Lœscher per la didattica inclusiva.

NEI VOLUMI
- l'audio dei testi
- i percorsi semplificati
- le mappe che organizzano le informazioni
- i caratteri di stampa ad alta leggibilità (biancoenero®)
- i glossari multilingue

A PARTE
- specifici volumetti di accompagnamento, per BES e DSA
- risorse libere sul portale dedicato

PER IL DOCENTE
verifiche e materiali didattici semplificati

didatticainclusiva.loescher.it

Seminario *Comment faciliter la prise de parole de mes élèves*

Parigi, 1-8 marzo 2019

Giuseppa Giangrande, Tindara Martina De Pasquale
Presidente ANILS Palermo, Presidente ANILS Barcellona Pozzo di Gotto

Lo scorso mese di marzo, alcuni docenti soci delle sezioni ANILS Barcellona Pozzo di Gotto e Palermo hanno partecipato a uno stage di formazione in francese svoltosi a Parigi, presso la scuola di formazione Olivier@Paris.
Lo stage è stato promosso dall'ANILS Barcellona Pozzo di Gotto e dall'I.C. Maredolce di Palermo, scuola capofila del progetto *Primaire en Français*, che da qualche anno in Sicilia si propone la diffusione della lingua francese e promuove la formazione di docenti di scuola dell'infanzia e primaria.
La formazione ha riunito un gruppo di docenti eterogeneo, provenienti da scuole di diverso ordine e grado, ma accomunati tutti dallo stesso *trait d'union*: l'amore per la lingua francese.
Il tema del seminario, *Comment faciliter la prise de parole de mes élèves*, ha permesso ai docenti di lavorare su varie tecniche di "éloquence" e di prendere familiarità con numerose metodologiche didattiche.
Durante la formazione, Olivier Debienne ha fornito strumenti per facilitare la "prise de parole" da parte degli alunni e ha proposto varie attività: esercizi di lettura e fonetica, esercizi di "articulation" e "élocution", mini-progettazione di attività.
La progettazione delle suddette attività è stata realizzata puntando sul lavoro di gruppo per poi essere condivisa in plenaria.
Un momento molto interessante e significativo è stato l'incontro con Kiss Sainte-Rose, attore nel film documentario À voix haute di Stéphane De Freitas, basato sull'esperienza di alcuni studenti universitari che hanno partecipato al concorso *Éloquence – Le grand oral*, trasmesso su France 2; l'iniziativa ha riscosso molto successo in Francia, tanto che nel paese transalpino sono sempre più i concorsi di questo tipo, e ha contribuito alla diffusione e promozione di una didattica fondata sull'argomentazione anche in ambito scolastico.
Il lavoro svolto durante lo stage ha dimostrato che è possibile proporre questo tipo di attività anche ai discenti in tenera età (scuola dell'infanzia), attraverso esercizi di articolazione fisica (*Total Physical Response*) delle parole o ricorrendo alla musica, a giochi di parole o alla drammatizzazione, tecniche utili per un primo avviamento al dibattito e centrate all'aspetto ludico dell'apprendimento.
Un altro aspetto emerso durante lo stage è stato quello riguardante la possibilità di sviluppare negli allievi, tramite l'argomentazione, le competenze relative alla cittadinanza attiva quali:

- comunicare (per esempio producendo messaggi verbali di diversa tipologia);
- collaborare e partecipare (partecipando attivamente a lavori di gruppo o motivando affermazioni e punti di vista);
- agire in modo autonomo e responsabile (per esempio esprimendo in autonomia opinioni, riflessioni, considerazioni, valutazioni...).

> il seminario ha coinvolto anche le referenti del progetto *Primaire en Français*, che in Sicilia si propone la diffusione della lingua francese

L'esperienza di questo stage è stata ritenuta molto utile da parte tutti i docenti che hanno partecipato. La settimana trascorsa insieme ha permesso a tutti gli insegnanti di scambiare opinioni, di sviluppare nuove idee e di pensare a eventi futuri per fare crescere ANILS come associazione sempre più attiva nella formazione dei docenti.

Seminario *Metodologie per una didattica attiva*

Barcellona Pozzo di Gotto (ME), 2 maggio 2019

Tindara Martina De Pasquale
Presidente ANILS Barcellona Pozzo di Gotto

Giovedì 2 maggio 2019, presso l'I.C. "B. Genovese" di Barcellona Pozzo di Gotto ha avuto luogo un seminario di formazione sul tema *Metodologie per una didattica attiva*, che ha visto come relatrici Adele Tomasi Scianò, Alessandra Nucifora e Giuseppa Giangrande. L'incontro è stato organizzato in collaborazione dall'I.C. "B. Genovese" e dalla sezione ANILS di Barcellona Pozzo di Gotto: la professoressa Giuseppa Scardino, vicepreside dell'I.C., ha portato i saluti della dirigente scolastica, ribadendo la grande coesione tra le tematiche proposte dal seminario e il RAV, il PDM e il PTOF dell'istituto. Giuseppa Giangrande ha introdotto la prima tematica: *Sviluppare la produzione scritta dalla scuola primaria alla scuola secondaria attraverso le storie illustrate*: in un ambiente sempre più plurilingue come quello scolastico, le storie illustrate possono divenire un ottimo punto di incontro tra lingue e discipline non linguistiche e possono stimolare la riflessione metalinguistica e la metacognizione. L'uso dell'immagine aiuta, infatti, a sviluppare e memorizzare più facilmente le costruzioni linguistiche. Si possono usare immagini come base per creare storie semplici, in particolare nella scuola dell'infanzia e primaria, o vignette che aiutano a esprimere concetti più complessi e strutturati. Gli studenti possono far emergere la loro creatività e originalità sia nei lavori singoli che di gruppo.
Ha preso poi la parola Alessandra Nucifora, su *La metodologia CLIL tra didattica per competenze e strategie di apprendimento*. La didattica CLIL rappresenta un obiettivo formativo ormai presente in tutti i diversi ordini e gradi di istruzione e la relatrice ha proposto una breve disamina dei principali riferimenti normativi. Sono state poi introdotte le principali strategie di apprendimento che coinvolgono l'insegnamento CLIL – cognitive e metacognitive, ma anche di memorizzazione, sociali, affettive e compensative – evidenziando l'importanza di una continuità nella programmazione tra i diversi ordini e gradi per una didattica che favorisca nell'allievo la consapevolezza dei propri stili e obiettivi di apprendimento e la sua centralità nell'ambiente di apprendimento.
Infine, Adele Tomasi Scianò ha introdotto *La centralità dell'alunno nella didattica per competenze*, presentando una riflessione sull'importanza di metodologie quali la *flipped classroom* e il *cooperative learning* per l'applicazione di una didattica per competenze, attraverso esempi pratici. Nella convinzione che la certificazione delle competenze dell'alunno, ormai richiesta dalla normativa, non possa essere ricondotta a un semplice adempimento burocratico, la relatrice si è soffermata sulla didattica per competenze e sull'utilizzo dei compiti di realtà, enfatizzando il ruolo attivo degli alunni e sottolineando l'importanza della valutazione dei compiti di realtà nella certificazione delle competenze.
Durante il seminario è stata ribadita più volte la necessità di lavorare in team e con una consapevolezza del curricolo verticale dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di primo grado: la visione d'insieme deve essere ormai alla base di progettazioni nelle quali si pensa all'alunno dal momento della sua entrata a scuola a tre anni fino alla sua uscita a tredici anni

Seminario *Insegnare le lingue a studenti gifted*

Montebelluna (TV), 26 marzo 2019

Elena Grosso, Valentina Savietto

Il 26 marzo 2019 il liceo "Angela Veronese" di Montebelluna (TV) ha ospitato Alberta Novello per un incontro di formazione sull'insegnamento delle lingue agli studenti *gifted* (o plusdotati). Nella parte iniziale la formatrice ha fornito alcune definizioni di plusdotazione, specificando che uno studente spesso è plusdotato in un'unica area disciplinare e che generalmente l'intelligenza logico-matematica è quella associata ad alte abilità di apprendimento linguistico. Ha poi elencato una serie di caratteristiche che contraddistinguono gli studenti *gifted*, poiché spesso lo studente plusdotato non viene riconosciuto come tale e i suoi comportamenti di noia, rabbia o isolamento dai pari vengono erroneamente interpretati come svogliatezza o scarsa applicazione; il che si traduce, a volte, in risultati scolastici scadenti. Altre volte, invece, lo studente individuato come plusdotato, proprio in virtù delle sue sviluppatissime potenzialità cognitive, non viene considerato un soggetto a cui dedicare attenzioni particolari, dato che in lui/lei c'è "di più", mentre solitamente ci si preoccupa di studenti "deficitari" di qualche aspetto. Il risultato, quindi, è che questi studenti non si sentono riconosciuti appieno nelle loro capacità.
Per evitare errori di questo tipo, nella seconda parte dell'incontro la relatrice ha proposto una serie di tecniche per migliorare la didattica, evidenziando che gli studenti plusdotati hanno bisogno di una specifica programmazione, e dunque di un PDP, atta a valorizzare le loro abilità. Infatti, lavorando sulla motivazione e variando la tipologia di stimoli e compiti proposti, il docente può dare un apporto significativo alla valorizzazione del talento dello studente *gifted*, con ricadute positive sulla sua autostima e sulla sua inclusione nel gruppo classe. Ad esempio, per uno studente plusdotato in lingua straniera sono adatte le attività di *problem solving* e di riflessione sulla lingua, in quanto mettono alla prova la sua capacità di ragionamento ad alto livello e soddisfano il suo bisogno di sfida.

> uno studente spesso è plusdotato in un'unica area disciplinare e generalmente l'intelligenza logico-matematica è associata ad alte abilità di apprendimento linguistico

Nella parte finale, la docente ha ascoltato le osservazioni dei partecipanti sul loro rapporto con studenti *gifted* e ha condiviso esempi tratti dalla sua esperienza, fornendo anche i contatti delle varie associazioni territoriali che si occupano di questa tematica.
Alberta Novello, presidente della sezione ANILS di Padova, era già stata relatrice per la sezione ANILS di Treviso in un intervento alla fine del 2018 sui vantaggi del bilinguismo in età prescolare (insieme al professor Matteo Santipolo, docente dell'Università di Padova). Anche questa volta, i partecipanti hanno apprezzato la chiarezza espositiva, la precisione dei riferimenti teorici e la capacità di suggerire esempi pratici su un argomento ancora relativamente poco trattato.
Il presente incontro si inserisce nella nutrita serie di proposte che la sezione ANILS di Treviso ha organizzato per l'anno scolastico 2018/2019, spaziando fra tematiche quali la didattica per studenti con dislessia, le pratiche inclusive nell'insegnamento della lingua inglese e, non ultimo, il convegno nazionale ANILS tenutosi proprio a Treviso il 9 e 10 novembre 2018.

LA webTV

Video di tutte le materie per lezioni più coinvolgenti

webtv.loescher.it

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

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

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

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

NOVITÀ

LA PIATTAFORMA AUDIO

webaudio.loescher.it

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

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.