SeLM

Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

№ 1 - 3 Anno LVIII 2020

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Giuseppe Caruso • Matteo La Grassa • Enrico De Gennaro • Manuela Cohen • Giulia Tardi • Maria Cecilia Luise • Ada Bier*

Le buone pratiche *Sabrina Zanoni • Nancy Bailey • Giorgia Bassani*

Documentazione *Rosanna Carlostella • Gianfranco Porcelli • Giuseppa Giangrande • Tindara Martina De Pasquale • Massimo Acciai Baggiani • Enrico De Gennaro • Irina Moira Cavaion • Maria Cecilia Luise*

LŒSCHER EDITORE

E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 1-3/2020, Marzo 2020

SCOPRI FACILMENTE I CONTENUTI EXTRA DEI LIBRI LŒSCHER

LŒSCHER EDITORE
BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

SCOPRI +

LA NUOVA APP PER SMARTPHONE E TABLET

PER SCOPRIRE I CONTENUTI EXTRA DEL TUO LIBRO

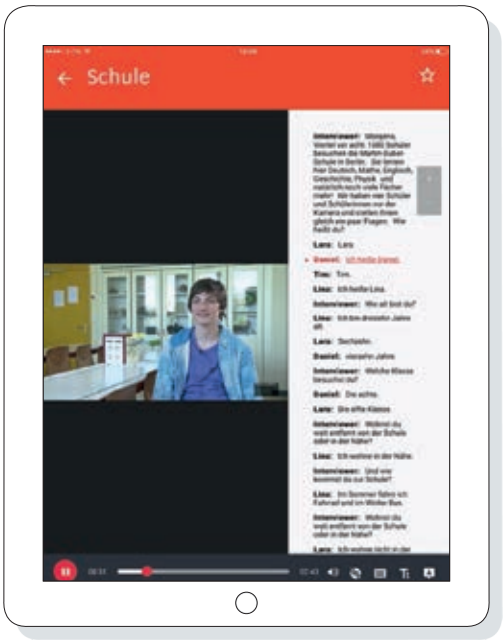
IN POCHI SEMPLICI PASSI

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

Scarica SCOPRI+ da:

Scarica su App Store

DISPONIBILE SU Google Play



www.loescher.it/scopripiu

SOMMARIO

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 LVIII 1-3 2020

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:
© ESB Professional/Shutterstock

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
Paolo E. Balboni, Venezia
Antonella Benucci, Siena
Mario Cardona, Bari
Fabio Caon, Venezia
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Benedetta Garofolin, Padova
Giulia Grosso, Siena
Terry Lamb, Sheffield UK
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Paolo Nitti, Torino
Gianfranco Porcelli, Milano
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino
Antonio Taglialatela, Viterbo
Giulia Tardi, Firenze
Victoriya Trubnikova, Padova

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 Marzo 2020 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 **CLIL: da Napoli indicazioni per il prossimo decennio**
Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **La valutazione delle competenze orali e scritte nei manuali di italiano L2: una analisi delle attività proposte***
Giuseppe Caruso, Matteo La Grassa

13 **Sempre avanti ESABAC! Tra criticità e proposte migliorative**
Enrico De Gennaro

20 **Lingue straniere per studenti over 60**
Manuela Cohen

25 **Le variabili individuali nell'apprendimento linguistico in studenti universitari***
Giulia Tardi

31 **Recensione del libro *Let's Tell a Tale. Storytelling with Children in English L2* di Elisa Bertoldi e Maria Bortoluzzi**
Maria Cecilia Luise

32 **Recensione del libro *The Interactional Instinct. The Evolution and Acquisition of Language* di N. Lee, L. Mikesell, A.D.L. Joaquin, A.W. Mates, J.H. Schumann**
Ada Bier

LE BUONE PRATICHE

34 **Tra glottodidattica ludica e riflessione linguistica in tedesco: *Falsche Freunde* a teatro**
Sabrina Zanoni

41 **Improving Our Students' English**
Nancy Bailey

48 **Strategie didattiche per l'insegnamento della cultura italiana via Skype**
Giorgia Bassani

DOCUMENTAZIONE

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

56 **La Mostra del libro didattico 2019**
Rosanna Carlostella e Gianfranco Porcelli

60 **Seminario *Racconto la mia storia con il Kamishibai***
Giuseppa Giangrande, Tindara Martina De Pasquale

61 **Seminario *Dante e Chaucer in Europa***
Massimo Acciai Baggiani

62 ***Le jour du prof de français***
Enrico De Gennaro

63 **Rete tematica sulle lingue minoritarie**
Irina Moira Cavaion

64 ***10th Forum on Intercultural Learning and Exchange***
Maria Cecilia Luise

CLIL: da Napoli indicazioni per il prossimo decennio

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Scriviamo queste righe al rientro dal convegno nazionale ANILS *Il CLIL dalla scuola primaria al quinto anno della secondaria: prospettive ed esperienze a confronto* che si è tenuto a Napoli nei giorni 13 e 14 febbraio scorsi. È stata l'occasione per fare il punto sul CLIL a dieci anni dalla sua ufficializzazione nella scuola italiana con la riforma del D.P.R. 88/89 del 2010, attraverso l'esplorazione di aspetti sia teorici sia applicativi. I numerosi iscritti – più di un centinaio – hanno assistito a relazioni plenarie di esperti di diversa provenienza e partecipato a cinque sessioni di seminari paralleli di carattere più pratico e metodologico. Abbiamo voluto far luce sullo stato dell'arte relativo alla metodologia CLIL, affrontando le contraddizioni e i limiti in termini di applicazione, motivazione e preparazione dei docenti che la applicano, esplorando i significati che in questi anni sono stati attribuiti al CLIL, affiancando all'argomento la questione della didattica per competenze non solo disciplinari e linguistiche sottese al CLIL, ma anche quelle digitali, globali e interculturali. Gli stimoli ricevuti sono stati moltissimi e alla conclusione dei due giorni di lavori possiamo condividere alcune riflessioni – scaturite dai contributi presentati dai relatori del convegno – che a nostro parere possono costituire dei punti fondanti per un miglioramento e una rifondazione del CLIL nella scuola italiana del prossimo decennio.
Malgrado siano passati dieci anni dall'applicazione della legge che inserisce il CLIL in tutte le scuole superiori secondarie, c'è ancora molto da fare e su cui riflettere: in particolare – come ha sottolineato Carmel Coonan – manca una diffusa consapevolezza del significato profondo del CLIL, spesso ridotto soltanto a una metodologia tra tante, senza che ne venga messo in primo piano il significato teorico e l'importante ruolo che può avere nel campo dell'educazione linguistica.

> sono passati dieci anni dall'inserimento del CLIL nella scuola italiana

Ancora, il fatto di inserire il CLIL principalmente nelle classi terminali delle secondarie superiori, gestito da insegnanti di disciplina non linguistica – disciplina che spesso deve essere scelta solo tra quelle "caratterizzanti" – è limitante per una metodologia che invece trova motivi scientifici e metodologici per essere applicato fin dalla scuola primaria, coinvolgendo tutte le lingue e le discipline presenti nel curricolo e in classe.
Il CLIL rischia di restare imbrigliato in schemi organizzativi e metodologici rigidi e circoscritti – Graziano Serragiotto ne ha fatto molti esempi –, di essere ridotto a una serie di "do and don't" come, tra i tanti, "non si deve mai usare la L1 degli studenti nella lezione CLIL". Se invece il CLIL viene interpretato alla luce delle differenze che ci sono tra un insegnamento in lingua/insegnamento di lingua/insegnamento attraverso la lingua; se si supera l'idea che il CLIL necessiti della programmazione e della selezione dei contenuti disciplinari per far posto invece a un CLIL costruito intorno a una progettazione e selezione dei concetti, come

ha evidenziato Federica Ricci Garotti; se si attua un'attenzione specifica alle tre dimensioni che caratterizzano qualsiasi percorso di lingua a fini di studio: linguistica e comunicativa, disciplinare e contenutistica, cognitiva e metacognitiva, allora davvero – con le parole usate a Napoli da Marco Mezzadri – questa metodologia può ricevere nuova linfa e divenire elemento fondante per una educazione linguistica inclusiva.
Come ormai è divenuta nostra consuetudine, nei prossimi numeri di *SeLM* pubblicheremo i saggi che i relatori presenti al convegno vorranno trarre dalle loro conferenze, nella convinzione che gli spunti di riflessione proposti a Napoli possano diventare patrimonio condiviso e terreno di coltura di nuove pratiche glottodidattiche.
In questo numero la parte relativa alle riflessioni metodologiche è particolarmente ricca: Giuseppe Caruso e Matteo La Grassa propongono una interessante analisi delle attività di testing proposte da una rosa di testi per l'insegnamento dell'italiano a stranieri, Enrico De Gennaro invece riflette sui punti di forza e sugli elementi problematici del percorso ESABAC, che porta al doppio diploma italiano e francese.
Manuela Cohen invece riporta un progetto dedicato a un pubblico che sempre più sta assumendo importanza nel panorama glottodidattico, quello degli studenti della terza età, ai quali l'autrice offre pacchetti formativi dedicati; infine, Giulia Tardi riferisce di un percorso svolto con studenti universitari – ma adattabile anche a studenti in età scolare – per renderli consapevoli del proprio profilo di apprendenti al fine di migliorare l'efficienza nell'acquisire le lingue.
Le buone pratiche propongono tre saggi: nel primo viene descritto un percorso di motivazione e familiarizzazione con il tedesco attraverso la scoperta dei falsi amici; nel secondo Nancy Bailey propone una serie di attività di riflessione linguistica da proporre nella classe di inglese lingua straniera allo scopo di migliorare le abilità comunicative degli studenti; infine, Giorgia Bassani riporta un'esperienza di un corso *blended* internazionale di cultura italiana nel quale sono state sperimentate attività specifiche con lo scopo di sopperire ai limiti della formazione a distanza e favorire la motivazione e l'espressione personale degli studenti.
Nell'ultima parte, oltre alle consuete notizie di iniziative di formazione ANILS, pubblichiamo il resoconto di eventi ai quali ANILS è stata invitata, ha contribuito, ha aderito, segno di una sempre maggiore presenza della nostra associazione nel mondo delle lingue e del loro insegnamento.
Concludiamo ricordando che le reti tematiche ANILS si allargano – si veda l'ultima nata, quella sulle lingue minoritarie – e che sul sito ANILS è possibile aderire a una o più reti tematiche contattando i referenti indicati sulla base dei propri interessi e ambiti professionali.

La valutazione delle competenze orali e scritte nei manuali di italiano L2: una analisi delle attività proposte*

Giuseppe Caruso, Matteo La Grassa[1]
Università per Stranieri di Siena

Abstract

La sezione *valutazione* ha finora ricevuto poca attenzione all'interno degli strumenti di analisi di materiali didattici. Quanto risultano valide e adeguate le attività di *testing* proposte dai manuali di italiano L2? Quali sono gli aspetti linguistici che ricevono maggiore attenzione? Per cercare di rispondere a queste domande, il contributo presenta i risultati di un'indagine su 12 manuali di italiano L2 svolta attraverso due schede di analisi elaborate specificamente per questo scopo.

Assessment has so far received little attention among the work tools for analyzing language textbooks. How valid and adequate are the testing activities provided by L2 Italian textbooks? What are the linguistic aspects that receive most attention? This paper seeks to address these questions by presenting the results of a survey on twelve L2 Italian textbooks and through the use of two evaluation sheets specifically designed for this purpose.

1. Introduzione

Muovendo da una panoramica relativa ai principali studi incentrati sull'analisi di manuali di italiano L2, si intende illustrare i risultati di una indagine condotta su dodici manuali di italiano per stranieri (v. elenco in bibliografia), più nello specifico sulle attività di valutazione delle competenze in essi presentate. Tali attività dovrebbero essere parte integrante del processo valutativo, inteso come momento successivo alla fase di verifica incentrata sulla raccolta di dati relativi alle *performance* dell'apprendente e sulla loro misurazione attraverso l'attribuzione di punteggi; a questa fase segue la valutazione, ovvero l'interpretazione dei dati sulla base del percorso didattico compiuto dallo studente fino a quel momento (Porcelli 2018). Obiettivo dell'indagine, effettuata sulla base di criteri di analisi contenuti in due schede di osservazione, è rilevare se le indicazioni emerse dalla ricerca glottodidattica sulla valutazione siano in effetti accolte nei manuali presi in esame.

2. Le analisi sui manuali di italiano L2

I manuali per la didattica di una lingua non materna sono da tempo oggetto di studio e sono stati analizzati prevalentemente con l'obiettivo di fornire al docente strumenti che ne facilitino una valutazione complessiva. Tale interesse è comprensibile e giustificato se si considera che il manuale rappresenta di fatto una delle principali fonti di input linguistico a cui gli apprendenti sono esposti in contesto guidato. Con riferimento ai manuali di italiano L2, alcuni studi si sono concentrati sulla trattazione del lessico (Villarini 2012), anche in prospettiva di confronto con le modalità di sviluppo della competenza lessicale proposte dai docenti (Villarini 2011a; La Grassa 2016). Da questi studi emerge una rilevante attenzione attribuita allo sviluppo della competenza lessicale, sebbene con notevoli

1 Il contributo è stato progettato congiuntamente dai due autori. Nello specifico, i paragrafi 1, 4.1 e 5 sono da attribuirsi a Giuseppe Caruso; i paragrafi 2, 3 e 4 a Matteo La Grassa.

differenze tra i diversi manuali. La presentazione del lessico nei testi risulta complementare al lavoro di presentazione del lessico adottato dai docenti. Una disamina sulla trattazione degli aspetti grammaticali nei manuali di italiano L2 recentemente pubblicati è stata condotta da Troncarelli (2016) che segnala alcuni elementi comuni a tutti i manuali esaminati (per esempio la posizione riservata all'interno dell'unità didattica e la contestualizzazione nella presentazione delle strutture) e allo stesso tempo una tendenza a concentrarsi sugli aspetti morfologici più che su quelli sintattici e sui processi discorsivi, con una attenzione solo moderata verso la presentazione di tratti dell'italiano neostandard.
Per quanto riguarda invece gli studi che hanno dato esito a schede di analisi, ricordiamo

> le tecniche usate per la verifica devono essere le stesse usate per l'insegnamento

Cortés Velásquez, Faone e Nuzzo (2017); Mezzadri (2015); Semplici (2015); Benucci e Dolci (2006); Begotti (2004). Tutte le schede risultano strumenti utili per osservare e valutare i manuali con diversi gradi di finezza di analisi: in esse sono indicati i criteri per identificare l'approccio adottato, analizzare il sillabo dichiarato nell'indice, gli input testuali presenti (tipi e generi; varietà utilizzate; consegne, ecc.), la modalità di presentazione della cultura, le tecniche didattiche utilizzate, l'efficacia e l'adeguatezza degli elementi paratestuali, ecc.
Con particolare riferimento agli aspetti della competenza linguistica, si segnala che in tutte le schede viene attribuita attenzione specifica alle modalità di presentazione della grammatica, chiedendo a chi compila la scheda di scegliere in quale fase dell'unità essa viene presentata, con quali attività, se viene adottato un approccio deduttivo o induttivo, ecc.
Negli studi appena citati, è assente una attenzione specifica alla fase di valutazione: a parte Mezzadri (2015) che suggerisce alcuni spunti per analizzare anche la porzione del manuale dedicata alla valutazione, non si segnalano altri focus dedicati a questa delicata fase del processo di insegnamento/apprendimento linguistico.
La scelta sembrerebbe peraltro in forte controtendenza se si considera che l'attenzione ai processi valutativi in L2 è da sempre alta e continua a rappresentare un ambito di primo interesse sia da parte dei docenti delle scuole e più in generale da parte di quanti operano con apprendenti stranieri, sia da parte della ricerca scientifica, come dimostrano del resto i recenti lavori in ambito italiano, in contesto scolastico (Mezzadri 2011), in contesto universitario (Mezzadri 2016) e con modalità CLIL (Serragiotto 2016). A cosa è dovuta questa mancata considerazione? È probabile che si sia ritenuta sufficiente l'attenzione generalmente attribuita all'analisi delle tecniche all'interno dell'unità didattica di un manuale, come tra l'altro emerge dai lavori già citati che includono schede di analisi. Dal momento che "le tecniche usate per la verifica sono le stesse usate

per l'insegnamento", come afferma Balboni (2015:123), probabilmente la fase di valutazione nei manuali non è stata considerata degna di attenzioni specifiche. Tuttavia, al di là della possibile identità tra le tecniche didattiche utilizzate nella verifica e quelle utilizzate in altre fasi del processo di insegnamento, ci sembra interessante rilevare anche altri aspetti quali i tratti della competenza linguistico-comunicativa oggetto di verifica o l'adeguatezza e la coerenza delle prove rispetto ai contenuti precedentemente trattati nelle unità didattiche di riferimento.

3. Metodologia dell'indagine

Il *corpus* della nostra indagine è costituito da 12 manuali di livelli diversi pubblicati negli ultimi dieci anni. I manuali, due per ciascun livello del *Quadro comune europeo di riferimento*, appartengono a corsi diversi, in modo da avere un quadro ampio delle scelte operate all'interno dei manuali. Relativamente a questo aspetto, infatti, le scelte di fondo prese da un autore sono con ogni probabilità le stesse a prescindere dal livello di competenza del pubblico.
La selezione dei volumi è risultata complessa per il livello competente poiché sono pochissimi i manuali che segnalano una differenza tra C1 e C2. In questi casi sono state prese in considerazione solo le unità della prima metà (per il livello C1) o della seconda metà del volume (per il livello C2).
La scelta, inoltre, si è orientata verso corsi che avessero attività di valutazione chiaramente

abbiamo analizzato 12 manuali di livelli diversi pubblicati negli ultimi dieci anni.

indicate. Il pubblico di riferimento è quello di apprendenti adulti e giovani adulti che studiano l'italiano per scopi generali. Soltanto un volume è specificamente rivolto a studenti universitari. Tutti i manuali considerati presentano una fase di verifica chiaramente identificabile e il totale delle attività analizzate è 255. Il numero di attività è variamente distribuito, ma in ogni manuale la fase di verifica è presente al termine di 1 o 2 unità didattiche.
L'indagine che è stata avviata mira a verificare se e in quale misura le indicazioni emerse dalla riflessione glottodidattica sulla valutazione sono accolte e se sono proponibili nei manuali di italiano L2[2]. A tale scopo sono state elaborate due schede di analisi definite rispettivamente "generale" e "specifica", ciascuna costituita da sette parametri: la prima è volta prevalentemente ad analizzare la fase di verifica nel suo complesso in termini di efficacia e adeguatezza; la seconda scende maggiormente nel dettaglio analizzando le tipologie di prove, gli aspetti linguistici e le abilità valutate, le tecniche utilizzate.

4. I dati della scheda generale

Il *primo parametro* della scheda generale è relativo alla coerenza delle attività di verifica con i contenuti trattati nell'unità o nelle unità a cui la verifica fa riferimento. L'analisi ha restituito un dato incoraggiante dal momento che tutti i volumi presentano attività che verificano aspetti trattati nelle unità di riferimento.
Il dato è solo apparentemente scontato se si considera che tale corrispondenza all'interno dei materiali didattici non è sempre presente: è il caso di alcune grammatiche che nella parte degli esercizi si focalizzano su forme non presentate in precedenza (Slapek 2018).
Il *secondo parametro*, strettamente correlato al primo, riguarda l'adeguatezza delle attività con il livello di competenza e, anche questo, presenta dati identici: tutti i manuali presi in considerazione propongono attività di valutazione coerenti con il livello degli apprendenti a cui dichiarano di rivolgersi. L'analisi è stata svolta considerando in primo luogo i contenuti grammaticali indicati nei più diffusi sillabi di italiano L2 per apprendenti adulti (Benucci 2007; Lo Duca 2006; Spinelli, Parizzi 2010). Si tenga presente, comunque, che alcune indagini precedenti rilevano l'eterogeneità delle scelte nella presentazione della grammatica (Slapek 2017).
Il *terzo parametro* riguarda la presenza di attività di valutazione della competenza interculturale. Della competenza comunicativa interculturale

2 Per inciso, la domanda della nostra indagine, qui posta con riferimento alla fase di valutazione, ci sembra poter essere utilmente posta anche per molti altri aspetti relativi alla modalità di sviluppo delle competenze linguistico-comunicative in L2 nei materiali didattici. Solo per fare un esempio, è nota l'opportunità di presentare i contenuti linguistici in più fasi: "la trattazione degli argomenti affrontati non si esaurisce nella loro prima presentazione, ma viene ripresa più volte ritornando su differenti aspetti connessi alle diverse attività e ai diversi compiti, conferendo al sillabo un andamento a spirale" (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015:278).

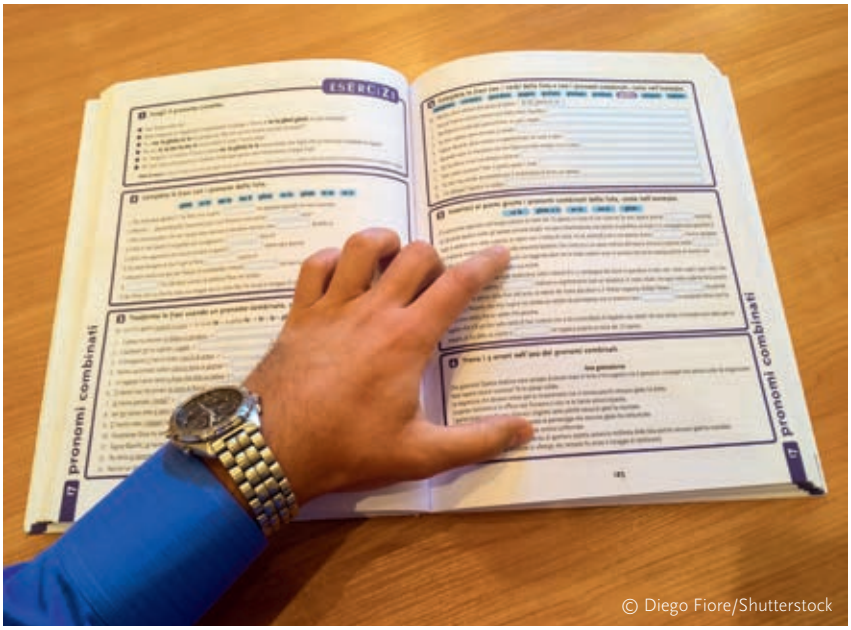
© monkeybusiness/Depositphotos

e del suo insegnamento si sono occupati diversi autori, tra tutti Byram (1997; 2003). In Balboni (2016:32-36) vengono indicati due processi da favorire in contesto guidato per sostenere tale competenza, ovvero l'osservazione degli eventi comunicativi (tramite, per esempio, una esposizione a un input audiovisivo) e la loro classificazione in una griglia che elenca possibili punti critici (problemi interculturali legati alla lingua; problemi legati ai linguaggi non verbali; problemi di comunicazione dovuti a valori culturali). Si tratta quindi di un aspetto particolarmente complesso da insegnare, al punto che appare probabilmente più opportuno limitarsi a offrire allo studente un modello di analisi e di descrizione (Balboni, Caon 2015). Naturale conseguenza della difficoltà di insegnamento di tale competenza è ovviamente la difficoltà di valutazione che, di fatto, è quasi del tutto ignorata dai manuali analizzati, con la parziale eccezione del più recente (*Via del Corso*) che presenta una attività di verifica sull'uso della gestualità che si può considerare relativa alla competenza comunicativa interculturale. È interessante notare che, all'interno di manuali, possono essere presenti attività di tipo interculturale[3], che tuttavia non sono poi riprese nella fase di verifica: è il caso per esempio di attività di interazione orale che intendono attivare il confronto interculturale sui temi trattati nell'unità didattica, attività, tuttavia, non riproposta in fase di valutazione.

Il *quarto parametro* della scheda riguarda la validità delle tecniche (Bachman, Palmer 1996; Fulcher 2010) rispetto ai tratti della competenza linguistica o alle abilità oggetto di verifica. Sebbene solo in due manuali (*L'italiano all'università*, *Italiamania*) la competenza valutata venga esplicitamente indicata, aspetto che si ritiene positivo nell'ottica di chiarire allo studente gli obiettivi della valutazione, in tutti i volumi i tratti oggetto della valutazione sono individuabili e non

3 Si tratta comunque di una incoraggiante evoluzione rispetto alla situazione dei manuali di alcuni anni fa in cui la presenza di tali attività era molto rara (Villarini 2011b).

sono state rilevate tecniche non pertinenti al loro scopo. Fa eccezione un manuale in cui è spesso presente un cruciverba, usato per valutare alternativamente la competenza ortografica, semantica, definitoria o competenze lessicali derivanti da conoscenze enciclopediche[4].
Il *quinto parametro* riguarda la scelta delle tecniche utilizzate. Come si è detto, è auspicabile che le tecniche della fase di valutazione siano già state utilizzate in precedenza poiché, risultando note allo studente, non rappresenteranno una difficoltà aggiuntiva. Questo criterio, tuttavia, non è seguito da tutti i manuali analizzati: due di questi utilizzano tecniche non presentate nelle pagine del volume e un terzo manuale presenta come unica tecnica di valutazione il *cloze*, proposto solo nell'eserciziario.
Il *sesto parametro* riguarda l'adeguatezza del tipo di tecniche rispetto alla fase di verifica, criterio rispettato in tutti i volumi. Si tratta di un dato atteso, a nostro avviso correlato alla già citata ampia sovrapponibilità tra le tecniche utilizzabili in fase di verifica e quelle utilizzabili in altre fasi dell'unità didattica. Nella fase di verifica risulterebbero inadeguate, per esempio, tecniche quali l'elicitazione di parole o la richiesta di descrizione di una immagine, tipicamente utilizzate nella fase di globalità. Nessun volume, tuttavia, ha fatto delle scelte di questo tipo.
Il *settimo parametro*, infine, riguarda la presenza di schede di valutazione o autovalutazione di competenze non specificamente



© Diego Fiore/Shutterstock

linguistiche. La presenza di queste schede si ritiene un segnale di attenzione verso la valutazione delle competenze acquisite anche in contesti informali, fuori dalla classe. L'importanza dell'integrazione delle competenze acquisite in contesti diversi e della loro valutazione è largamente accettata e sono numerosi i riferimenti che vi si trovano anche all'interno di documenti europei sull'istruzione e la formazione professionale: tra questi segnaliamo la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQARF).
Queste indicazioni, tuttavia, sembrano essere state accolte soltanto in parte all'interno dei manuali analizzati dal momento che sono presenti in sei manuali su dodici e in uno di questi è presente una sola scheda.

4.1. I dati della scheda specifica

Il *primo parametro* della scheda specifica riguarda la tipologia di prove utilizzate in fase di verifica dai manuali presi in esame: chiusa (C), aperta (A), semistrutturata (S). L'analisi dei risultati ottenuti ha evidenziato come tutti i manuali presentino in larga misura tipologie di prove chiuse: tale dato rispecchierebbe l'intenzione degli autori di voler "guidare" le *performance* degli studenti che, soprattutto a livelli più elementari, potrebbero non avere competenze necessarie per svolgere esercizi aperti o semistrutturati. Questa ipotesi troverebbe riscontro nel fatto che gli unici manuali a presentare prove semistrutturate sono di livello B1 (*Domani*, 3 attività) e livello B2 (*L'italiano all'università*, 3 attività; *Rete*, 9 attività); quelli che invece propongono prove aperte sono

4 È il caso della richiesta di scrivere nel cruciverba il nome dell'"abitante del pianeta rosso". La risposta non può essere fornita se lo studente non possiede le conoscenze pregresse per identificare Marte con il pianeta rosso. In ogni caso, le informazioni necessarie non vengono fornite nelle unità precedenti a cui la prova fa riferimento.

di livello C1 (*Affresco*, 4 prove) e C2 (*Italiamania*, 2 prove).
Il *secondo parametro* è relativo agli aspetti maggiormente valutati dalle attività presentate, ovvero morfosintassi (M), lessico (L), testualità (T), intercultura (I), fonologia (F), ortografia (O). Le attività di morfosintassi sono presenti in maniera preponderante (45%) rispetto alle altre: lessico (24%), testualità (11%), intercultura (3%), fonologia (3%), ortografia (2%). Tale risultato è sintomatico di come la morfosintassi venga considerata un fattore determinante per accertare l'effettiva competenza in lingua straniera.
Il *terzo parametro* è incentrato sull'abilità verificata: ricezione scritta (RS), produzione scritta (PS), ricezione orale (RO), produzione orale (PO). A tal proposito è da osservare come solo in 3 manuali compaiano esercizi mirati alla ricezione orale. Il dato interessante è che tali manuali sono di livello A1 (*Via del Corso*, 2 attività; *Mi piace*, 2 attività) e A2 (*Arrivederci*, 3 attività), per i quali sembrerebbe più necessario, rispetto ad altri livelli, testare il possesso dell'abilità in questione. Da segnalare, inoltre, la presenza di un solo manuale (*Italiamania*, di livello C2) che presenta una certa varietà di attività focalizzate su specifiche abilità, fra cui però è esclusa la ricezione orale, il cui sviluppo a livelli così alti è spesso dato per scontato.
Il *quarto* e *quinto parametro* rilevano la presenza di parametri di valutazione e di chiavi di soluzione. Se dieci manuali su dodici mostrano i criteri a cui si ricorre per la valutazione delle attività svolte, lo stesso discorso non può essere fatto per le chiavi di soluzione, presenti solo in cinque volumi. Come immaginabile, tale mancanza impedisce all'apprendente di accertare da sé, tramite attività di autoapprendimento, la correttezza delle risposte fornite, richiedendo dunque l'intervento del docente.

> nei manuali possono essere presenti attività di tipo interculturale che non sono poi riprese nella fase di verifica

Il *sesto parametro* riguarda la presenza di feedback sui risultati conseguiti. Dall'analisi dei dati raccolti emerge come nessuna delle prove di verifica esaminate, contenute nei dodici manuali, sia seguita da un giudizio sulle conoscenze linguistiche e le competenze d'uso della lingua messe in atto dal discente durante il test. Ricevere un feedback non solo numerico sulla prova appena sostenuta appare invece di fondamentale importanza, dal momento che, in linea con una valutazione formativa che non sia solo statica rilevazione di risultati conseguiti, dà senso all'intero percorso didattico, prefiggendosi l'obiettivo di fornire al discente un riscontro su quanto prodotto e guidarlo al meglio nelle sue prestazioni future.
Il *settimo parametro* concerne infine la chiarezza delle istruzioni, fattore riscontrato in tutte le attività di verifica proposte dai dodici manuali. Affinché sia valido è necessario che un test presenti in modo semplice al discente le operazioni che deve svolgere. Per tale ragione, è importante che le istruzioni siano chiare, cioè non devono dare adito a interpretazioni diverse e soggettive; adeguate al livello di competenza linguistico dello studente; complete, ovvero devono contenere tutte le informazioni sulle operazioni da compiere; essenziali, cioè devono fornire solo le informazioni necessarie, evitando che l'apprendente si concentri troppo sulla comprensione della consegna e perda concentrazione per l'esecuzione della prova; comprensive di un esempio, soprattutto a livelli più elementari.

5. Conclusioni

Il quadro che emerge dall'analisi della fase di valutazione all'interno dei recenti manuali di italiano L2 presenta indubbiamente tratti che tengono conto delle indicazioni della ricerca glottodidattica[5]. Si rileva una generale attenzione alla fase di valutazione: essa è presente in tutti i manuali, include prove adeguate al livello degli apprendenti di riferimento e riprende contenuti linguistici già presentati mediante tecniche utilizzate in precedenza. Meno positivi sono i dati relativi alla valutazione delle competenze interculturali (per i motivi a cui si è accennato) e alla valutazione delle competenze non linguistiche.
L'indagine ha fatto emergere alcune scelte, in buona parte dovute all'impossibilità di riproporre nei manuali le

5 Ci siamo limitati a un livello di analisi che non comprende aspetti docimologici. Non è oggetto di questo contributo l'analisi delle singole prove di valutazione in termini di validità, accettabilità, economia, ecc.

indicazioni della ricerca relative al *testing*: questo, infatti, è considerato un processo dinamico, le cui scelte sono condivise con l'apprendente e rappresentano parte integrante del percorso formativo. La valutazione presuppone inoltre dei momenti che non possono essere previsti *a priori* e fissati nelle pagine di un manuale cartaceo. Da qui l'assenza di prove di valutazione autentica tramite *task*, di attenzione verso la competenza comunicativa e, di contro, la preponderante presenza di test fattoriali (Porcelli 1998) che dovrebbero essere svolti in autoapprendimento. Accanto a questa limitatezza nella elaborazione delle prove, difficilmente eliminabile poiché dovuta alla natura stessa del manuale cartaceo, si rilevano anche aspetti su cui potrebbe essere fattibile operare cambiamenti migliorativi: in particolare l'uso quasi esclusivo di frasi e non di testi, il forte peso attribuito alla valutazione dei soli aspetti morfosintattici (mentre più trascurati sono gli aspetti più propriamente pragmatici e sociolinguistici) e, infine, l'assenza di *feedback* che potrebbe fornire utili indicazioni per il recupero dei contenuti poco assimilati.

Bibliografia

– BACHMAN L.F., PALMER A.S. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.

– BALBONI P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.

– BALBONI P.E. (2016), "Didattica delle lingue in prospettiva interculturale", in LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (a cura di), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena, pp. 24-41.

– BALBONI P.E., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.

– BEGOTTI P. (2004), *La sezione di analisi dei materiali didattici*, in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *CEDILS – Certificazione in Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, pp. 64-69.

– BENUCCI A. (2007), *Sillabo di italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.

– BENUCCI A., DOLCI R. (2006), *Analisi e produzione di materiali didattici - Tecnologie glottodidattiche*, http://bit.ly/2k4qgxm (ultimo accesso: 01/10/2019).

– BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

– BYRAM M. (a cura di) (2003), *Intercultural Competence*, Council of Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/16806ad2dd (ultimo accesso: 01/10/2019).

– CORTÉS VELÁSQUEZ D., FAONE S., NUZZO E. (2017), "Analizzare i manuali per l'insegnamento delle lingue: strumenti per una glottodidattica applicata", in *Italiano LinguaDue* 2, pp. 1-74.

– DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D. (2015), *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

– FULCHER G. (2010), *Practical Language Testing*, Hachette, London.

– LA GRASSA M. (2016), "Analisi dell'input lessicale in contesti guidati di apprendimento dell'italiano L2", in *Studi italiani di linguistica teorica e applicata* 2, pp. 370-385.

– LO DUCA M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.

– MEZZADRI M. (2011), *Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano.

– MEZZADRI M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Loescher, Torino.

– MEZZADRI M. (2016), *Studiare in italiano all'università*, Loescher, Torino.

– PORCELLI G. (1998), *Educazione linguistica e valutazione*, UTET, Torino.

– PORCELLI G. (2018), "L'accertamento delle competenze", in CHINI M., BOSISIO C. (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma, pp. 249-261.

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

– SPINELLI B., PARIZZI F. (2010), *Profilo della lingua italiana*, La Nuova Italia, Firenze.

– SLAPEK D. (2017), "Argomenti grammaticali nei manuali e nei certificati di italiano LS", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1, pp. 109-127.

– SLAPEK D. (2018), "Incompletezza delle grammatiche didattiche della lingua italiana: un'analisi confrontativa", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 1, pp. 145-154.

– SEMPLICI S. (2015), "Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano L2", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Mondadori, Milano.

– TRONCARELLI D. (2016), "La riflessione grammaticale nei recenti manuali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2", in *Italiano a stranieri* 20, pp. 8-14.

– VILLARINI A. (2011a), "La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Mondadori, Milano.

– VILLARINI A. (2011b), "L'intercultura nelle attività didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale presenti nei manuali di italiano L2", in *studi italiani di linguistica teorica e applicata* 1, pp. 145-156.

– VILLARINI A. (2012), "Modalità di sviluppo della competenza lessicale nei manuali di italiano L2", in FERRERI S. (a cura di), *Lessico e lessicologia*, Bulzoni, Roma.

Manuali analizzati

– BALÌ M., ZIGLIO L. (2015), *Nuovo Espresso. Corso di italiano livello B1*, Alma, Firenze.

– CASSANDRO M., GELSOMINI F., MAFFEI S. (2015), *Mi piace! Corso di lingua italiana per stranieri. Livello A1*, OL3, Perugia.

– COLOMBO F., FARACI C., DE LUCA P. (2011), *Arrivederci! Corso multimediale di italiano per stranieri. Volume 2*, Edilingua, Roma

– DE GIULI A., GUSTALLA C., NADDEO C. M. (2014), *Nuovo Magari C1/C2*, Alma, Firenze.

– FARINA A., TANUCCI V. (2015), *In Itali@. Corso di lingua e cultura italiana. Livello A2*, Hoepli, Milano.

– GUASTALLA C., NADDEO C.M. (2012), *Domani 3. Corso di lingua e cultura italiana*, Alma, Firenze.

– KATERINOV K., BORIOSI M. C. (2009), *Italiamania*, Bruno Mondadori, Milano.

– LA GRASSA M., DELITALA M., QUERCIOLI F. (2013), *L'italiano all'università 2*, Edilingua, Roma.

– MARIN T. (2008), *Nuovo progetto italiano 3*, Edilingua, Roma.

– MARIN T., DIADORI P. (2017), *Via del Corso. Corso di italiano per stranieri. Livello A1*, Edilingua, Roma.

– MEZZADRI M., BALBONI P.E. (2012), *Nuovo Rete! B2*, Guerra, Perugia.

– TRIFONE M., FILIPPONE A., SGAGLIONE A. (2011), *Nuovo Affresco Italiano C2*, Mondadori, Milano.

SCHEDA GENERALE

	1. Coerenza con i contenuti linguistici proposti nelle pagine precedenti	2. Adeguatezza delle attività rispetto al livello di competenza	3. Presenza di attività per la valutazione della competenza interculturale	4. Validità delle tecniche didattiche rispetto a abilità e/o competenze da verificare	5. Ricorso in fase di verifica a tecniche didattiche già utilizzate nell'unità	6. Validità delle tecniche didattiche rispetto alla fase di verifica	7. Presenza di schede di autovalutazione delle competenze non specificamente linguistiche
A1							
Via del Corso	x	x	x (gesti)	x	x	x	x
Mi piace	x	x		x	x	x	
A2							
In Italia	x	x		x	x	x	x
Arrivederci	x	x		x	x	x	x
B1							
Nuovo Espresso	x	x		x	x	x	x
Domani	x	x		x	x	x	
B2							
L'italiano all'Università	x	x		x (competenza esplicitata)	x	x	x
Rete	x	x		x	x	x	
C1							
Nuovo progetto italiano 3	x	x				x	
Magari	x	x		x	x (in eserciziario)	x	x (1 per livello)
C2							
Affresco	x	x		x		x	
Italiamania	x	x		x (competenza esplicitata)	x	x	

SCHEDA SPECIFICA

	1. Tipologia di prova: chiusa (C), aperta (A), semistrutturata (S)	Aspetti valutati: morfosintassi (M), lessico (L), testualità (T), intercultura (I), fonologia (F), ortografia (O)	Verifica abilità: ricezione scritta (RS), produzione scritta (PS), ricezione orale (RO), produzione orale (PO)	4. Presenza di parametri di valutazione	5. Presenza di chiavi	6. Presenza di feedback sui risultati raggiunti	7. Chiarezza delle istruzioni
A1							
Via del Corso	20 C	9 M, 6 L, 3 I, 2 O	2 RO		x		x
Mi piace	14 C	7 M, 3 L, 2 T, 2 F	2 RO	x			x
A2							
In Italia	14 C	8 M, 4 L, 2 T		x			x
Arrivederci	11 C	5 M, 2 L, 1 T, 3 F	3 RO				x
B1							
Nuovo Espresso	20 C	14 M, 5 L, 1 T		x	x		x
Domani	31 C, 3 S	21 M, 9 L, 4 T		x			x
B2							
L'italiano all'Università	21 C, 3 S	13 M, 6 L, 5 T		x	x		x
Rete	31 C, 9 S	31 M, 7 L, 2 F		x			x
C1							
Nuovo progetto italiano 3	24 C	24 L		x	x		x
Magari	5 C (100 item)	5 M		x	x		x
C2							
Affresco	14 C, 4 A	3 M, 12 T, 3 O		x			x
Italiamania	13 C, 15 S, 2 A		8 RS, 8 PS, 7 RC, 7 PO	x			x

Collana L&L Lingua e Lingue

Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere

www.bonaccieditore.it

Bonacci

Sempre avanti ESABAC!
Tra criticità e proposte migliorative

Enrico De Gennaro

Abstract

L'ESABAC è caratterizzato da una forte dimensione europea e da nuove prospettive metodologiche. Nel corso degli anni, tuttavia, questo dispositivo che conduce al doppio diploma italo-francese ha manifestato alcune criticità. Oltre a un adeguamento delle ore di francese almeno nel biennio, vi è l'esigenza di definire in maniera più precisa e articolata i principi organizzativi della programmazione didattica, le indicazioni sulle prove d'esame e i criteri di valutazione.

ESABAC (an Italian-French double high-school degree programme) has been characterized by a strong European dimension and new methodological perspectives. However, some issues have emerged over the years. French language teaching should be enhanced in the first two years, and a redefinition of its teaching project, final examination tests and evaluation criteria would be highly recommended.

1. Introduzione

L'ESABAC costituisce una preziosa opportunità di formazione in una dimensione europea. L'adesione a questo dispositivo che conduce al doppio diploma con un unico esame (*Esa*me di Stato + *Bac* francese) da parte di tanti licei e istituti tecnici italiani è estremamente positiva per almeno quattro ragioni:

- per il grande contributo che offre alla formazione della cittadinanza europea e alla mobilità dei giovani diplomati grazie al conseguimento di un diploma bi-nazionale;
- per le nuove prospettive metodologiche in chiave interdisciplinare che offre a studenti e insegnanti;
- per le benemerenze che il francese acquisisce nel quadro della scuola italiana, in quanto esempio propulsore di progetti innovativi transnazionali;
- per la valorizzazione dello studio del francese e il rinvigorimento dell'immagine di questa lingua.

Tuttavia, a oltre dieci anni dalla sua diffusione[1], il dispositivo ESABAC ha rivelato alcune criticità nel suo assetto didattico.

> ESABAC conduce al doppio diploma italiano e francese con un unico esame

A seguito di un pluriennale confronto tra numerosi docenti ESABAC promosso nell'ambito delle attività dell'ADILF (Associazione degli insegnanti di lingua francese), si intende fare il punto sui suoi snodi problematici e formulare alcune proposte di riassestamento.
Il fine di questa ricognizione critica è in primo luogo quello di motivare e incoraggiare gli allievi che, scegliendo il francese come lingua straniera (opzione preliminare tutt'altro che scontata), aderiscono a un progetto impegnativo.
Parimenti, l'intento è anche far emergere le difficoltà dei docenti ESABAC che, assumendosi carichi di lavoro e di responsabilità aggiuntivi, possono trovare forme di gratificazione nel contribuire

1 Ci occupiamo, qui, dell'ESABAC "général", il più diffuso, poiché l'ESABAC "techno", destinato agli istituti tecnici economici, è ancora troppo giovane per dar luogo a osservazioni articolate.

a un progetto di grande portata, a condizione che sia ben funzionante.

2. Un dispositivo inserito in un curricolo predefinito

L'ESABAC non è un indirizzo di studi finalizzato allo studio della lingua e della cultura francesi. Nell'ordinamento italiano, vi sono istituti che assegnano esplicitamente a una lingua straniera un rilievo centrale, e in specifico i licei internazionali con opzione spagnolo, tedesco o cinese. Tali licei beneficiano di un consistente numero di ore di lingua straniera (fino a sette ore nel biennio e cinque ore nel triennio) e di un insegnamento organizzato di una o più discipline non linguistiche nella lingua dominante fin dal primo biennio. Per dare un'idea più precisa, basterà segnalare che nel primo biennio del liceo linguistico internazionale a opzione spagnolo, gli studenti si espongono allo studio *della* lingua o *in* lingua spagnola per 462 ore complessive, contro le 198 di francese di uno studente destinato a un percorso ESABAC. Nei trienni, le differenze sono meno marcate, ma il confronto in termine di ore *di* lingua e *in* lingua va sempre a vantaggio dei licei internazionali.
Questa diversità di risorse orarie è dovuta al fatto che, diversamente dai licei sopra citati, l'ESABAC è un dispositivo aggiuntivo che si inserisce in indirizzi di ordinamento (licei o istituti tecnici), lasciandone invariati gli elementi costitutivi, le finalità e la struttura oraria delle discipline, ciascuna con i suoi livelli di competenza attesi e pretesi, che sia presente o meno l'ESABAC.

3. Una questione di ore

Le ore d'insegnamento del francese nei corsi ESABAC costituiscono un primo punto di criticità. Per il primo biennio, segmento strategico per la preparazione al successivo triennio ESABAC, il francese è ancorato a tre ore settimanali, al pari di una qualunque seconda lingua straniera insegnata negli indirizzi liceali, tecnici e professionali. Eppure, la normativa "auspica" che gli studenti che si iscrivono in una terza ESABAC abbiano già acquisito "*almeno* il livello B1 del QCER" (MIUR 2013, allegato 2) in francese. Obiettivo decisamente ambizioso, tenendo conto che le risorse assegnate sono identiche a quelle di un qualunque altro indirizzo non finalizzato a un simile traguardo.
Per il secondo biennio e il quinto anno, la normativa richiede quattro ore settimanali di francese. Non è un problema per il liceo linguistico, indirizzo in cui l'ESABAC è di gran lunga più diffuso: le quattro ore fanno già parte del curricolo. Non vi è dunque differenza

tra il liceo linguistico con ESABAC e lo stesso liceo che ne è privo; e nemmeno ve ne sono tra il francese ESABAC (quasi sempre seconda lingua) e la terza lingua straniera: le due discipline hanno lo stesso numero di ore in tutti e cinque gli anni.
Negli indirizzi in cui il francese non è insegnato (e voglia aggiungere questa lingua in versione ESABAC) oppure è insegnato solo per ore, le singole scuole devono reperire o incrementare le risorse orarie escogitando soluzioni autonome, spesso a carico delle famiglie, senza poter richiedere all'amministrazione nessun tipo di supporto, né di organico, né economico[2].

4. Questioni di eccellenza

Come osservato, l'ESABAC si innesta in licei e istituti tecnici tradizionali senza modificarne gli elementi caratterizzanti. Il dispositivo si presenta, dunque, come un valore aggiunto di un indirizzo scelto *in primis* per l'attrazione esercitata dall'indirizzo stesso, non per il francese ESABAC, diversamente dai licei internazionali generalmente scelti in base a una primaria predilezione per l'opzione linguistica dominante. La constatazione che l'ESABAC rappresenta una "aggiunta" non sminuisce la portata di questo percorso: al contrario, ne esalta la valenza. Infatti, esso offre un valore aggiunto non tanto per una approfondita preparazione linguistica, ma per il mutuo riconoscimento dei percorsi scolastici nazionali e nella loro integrazione in un contesto europeo, offrendo importanti prospettive agli studenti.

> la quantità di ore d'insegnamento del francese nei corsi ESABAC costituisce un primo punto di criticità

Fatta questa premessa, va rilevato che i due fattori descritti – le limitate risorse orarie di lingua e la dimensione di valore aggiunto – hanno una conseguenza sulla qualifica di "percorso d'eccellenza", spesso attribuita all'ESABAC, etichetta che va meglio precisata. Come osservato, l'ESABAC non offre le risorse orarie per un'alta specializzazione in francese, e non può dunque suscitare elevatissime aspettative in direzione meramente linguistica, a meno che non lo si voglia riservare a un ristretto numero di allievi molto capaci e motivati, concentrati in pochi istituti tradizionalmente noti per gli studi linguistici. Ma questa ipotesi consegnerebbe l'ESABAC a un destino elitario che contraddirebbe i suoi principi ispiratori e il sostegno alla diffusione dell'insegnamento del francese. L'espressione "percorso di eccellenza" è invece quanto mai appropriata, se, oltre ai suoi già citati principi ispiratori di stampo europeo, si considerano i programmi e la metodologia innovativa previsti dalla normativa ESABAC. Infatti, la comparazione degli approcci e dei contenuti in chiave bi-nazionale e la dimensione interdisciplinare cui ricondurre le discipline storiche, letterarie e artistiche sviluppano competenze di flessibilità mentale e di valutazione critica dei fenomeni culturali da parte degli studenti. Come vedremo più avanti, tuttavia, questa prospettiva innovativa attende ancora una adeguata sistematizzazione didattico-normativa.

5. Programmazione ESABAC

5.1. Tra libertà di programmazione e necessità di criteri comuni

Il programma ESABAC di letteratura francese non presenta, sulla carta, particolari difficoltà di svolgimento.
La normativa indica alcuni larghi vincoli, indicando nove "tematiche culturali" (le grandi stagioni culturali in ordine cronologico) e suggerendo alcuni autori rappresentativi delle stesse. Ciò che colpisce, piuttosto, è l'esplicita libertà di contenuti: "la scelta di autori e testi è lasciata all'insegnante, che definisce con ampi margini di libertà i contenuti del programma di formazione integrata sui tre anni" (MIUR 2013, allegato 2). Inoltre, non vi è riferimento alcuno ai criteri di approccio alla letteratura e ai principi organizzativi della programmazione, lasciando implicitamente piena discrezionalità al docente anche in questo ambito.
Difatti, a seguito di riunioni e confronti informali tra docenti ESABAC dell'area torinese, promossi dall'ADILF tra il 2016 e il 2018, è emersa una grande

2 Sono pertanto da rimpiangere le soppresse opzioni linguistiche offerte dal liceo scientifico ante-riforma Gelmini, per le quali, in presenza di classi che richiedevano una seconda lingua straniera, il Ministero riconosceva l'organico necessario per realizzare tale percorso, accollandosene l'onere.

diversità di modelli di lavoro. Le differenze riguardano non tanto la presenza ricorrente degli autori canonici (soltanto il Novecento presenta una certa varietà di scelta di scrittori), quanto i principi organizzativi e metodologici. Alcuni piani di lavoro sono alquanto semplici e lineari, imperniati sull'ordine cronologico; altri sono più complessi e articolati, distinguendosi per l'utilizzo di categorie e criteri più elaborati (*problématiques, itinéraires, groupements de textes*), o di percorsi di varia natura (per temi, per generi letterari, per studio di opere integrali), oppure ancora di diverse modalità di accostamento all'opera d'arte e al raffronto con la letteratura italiana. In mancanza di linee metodologiche ufficiali, tutti i diversi piani di lavoro sono legittimi e nessun modello può vantare, per principio, una maggiore validità di un altro, e non è la sua maggiore complessità a renderlo automaticamente più efficace. In merito vale la pena di svolgere qui alcune considerazioni generali. Da un lato, la piena libertà di approcci è da considerarsi positiva perché è un segno della vitalità della didattica della letteratura, costituendo al tempo stesso un incentivo alla professionalità del docente. Da un altro lato, la mancanza di riferimenti comuni può dar luogo a impostazioni inadeguate, comportando due rischi opposti. Il primo è quello di un'esagerata complessità di elaborazione, basandosi su categorie di approccio troppo articolate, o non proporzionate al contesto didattico. Il secondo, all'opposto, è quello di un eccesso di semplicità e di scarsa consistenza rispetto ai due assi portanti degli insegnamenti letterari (anche per l'ESABAC): lo sviluppo storico-critico – con il suo patrimonio di opere e autori canonici – e le competenze di analisi testuale. Queste considerazioni conducono a rilevare che i programmi ESABAC necessiterebbero di una più approfondita definizione dell'approccio allo studio della letteratura francese, secondo criteri al tempo stesso didatticamente fondati, agevoli e congrui rispetto alle ore a disposizione. Sarebbe auspicabile, pertanto, elaborare una cornice volta a fornire obiettivi e principi

Elisa Langin

HISTOIRE *PLUS*

Manuel d'histoire pour les sections EsaBac

- ✓ SEGUE IL PROGRAMMA MINISTERIALE ESABAC
- ✓ INTEGRA IL PROGRAMMA DI STORIA ESABAC CON IL PROGRAMMA DI STORIA ITALIANO

CON VOLUME DI METODOLOGIA E LINGUA

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

www.loescher.it

organizzativi dei piani di lavoro (e anche alcuni contenuti imprescindibili), in modo che tutti i docenti ESABAC in Italia lavorino all'interno di coordinate comuni, pur lasciando loro un'ampia scelta di contenuti e di buone pratiche.

5.2. Letteratura francese e letteratura italiana

La normativa indica come uno dei punti di forza innovativi del percorso ESABAC la formazione integrata tra programmazioni di francese e d'italiano: "il docente lavora in modo interdisciplinare, in particolare con il docente d'italiano e della disciplina non linguistica (storia)"; e ancora: "il docente sviluppa percorsi di studio di dimensione interculturale per mettere in luce gli apporti reciproci fra le due lingue e le due culture" (MIUR 2013, allegato 2).
Questa esplicita, innovativa esigenza d'interconnessione di programmazioni, se perseguita adeguatamente, comporta una collaborazione piuttosto stretta tra i docenti delle discipline, almeno nella fase di predisposizione dei piani di lavoro. Si tratta, tuttavia, di una nuova modalità d'interazione tra docenti tutt'altro che scontata nelle realtà scolastiche. Del resto, il docente d'italiano non troverà alcun riferimento all'ESABAC nelle sue "Indicazioni nazionali" o in altri documenti successivi a lui destinati, ed è pertanto comprensibile se decide di seguire percorsi più consolidati e rassicuranti.
Se si ritiene l'interconnessione tra le letterature francese e italiana un principio didattico di valore, è necessario che essa sia convalidata con indicazioni metodologiche ufficiali destinate anche ai docenti d'italiano dei corsi ESABAC, prevedendo inoltre iniziative di formazione in comune tra gli insegnanti coinvolti. Anche in questa direzione, l'ESABAC può offrire alla scuola italiana spunti di rinnovamento metodologico, purché se ne colgano le potenzialità con più determinazione.

6. Problemi di valutazione

Come già osservato, la limitatezza delle risorse orarie e la dimensione di progetto "aggiunto" in un indirizzo predefinito hanno una correlazione sui livelli di competenze in uscita del diplomato ESABAC e sulla questione della loro valutazione. Su questo versante, partiamo dal Decreto ministeriale 8 febbraio 2013 n. 95 (MIUR 2013) che fissa nel B2 del *Quadro europeo di riferimento delle lingue* il livello di competenze linguistiche da raggiungere. Si tratta di un obiettivo congruo, attendibile e di tutto rispetto. Tuttavia, l'indicazione B2 aiuta solo in minima parte a dare indicazioni per la valutazione, poiché questo parametro del *Quadro europeo* fa riferimento essenzialmente alle abilità linguistiche, non alle competenze letterarie che costituiscono l'asse portante del percorso ESABAC, che prevede specifiche prove d'esame finale scritte e orali caratterizzate in tale ambito.
Una delle questioni di rilievo, infatti, è proprio costituita dalle modalità di composizione e di conseguente correzione delle prove d'esame: il *Commentaire dirigé* e l'*Essai bref*. La normativa ESABAC è piuttosto carente d'informazioni al riguardo. Eppure, si tratta di aspetti essenziali per orientare il lavoro del docente durante l'anno e quello dell'esaminatore esterno in sede d'esame di Stato.
Noteremo che il D.M. 95/2013 non offre istruzioni sulla struttura e sulle caratteristiche di queste due prove scritte d'esame, limitandosi ad alcune annotazioni generiche su *cosa* valutare.
Ad esempio, la valutazione del *Commentaire dirigé* deve prendere in considerazione "la comprensione del testo" e "la capacità di formulare un'interpretazione sulla base di un'analisi precisa" (mancano inoltre riferimenti sull'importante esercizio di produzione denominato *Réflexion personnelle*); per l'*Essai bref*, si deve valutare "la comprensione dei documenti" e la "capacità di interpretare documenti in funzione della problematica indicata" (MIUR 2013, allegato 5).
L'assenza di informazioni sulla struttura di queste prove è così sentita che una larga parte di docenti ha finito con l'adottare le indicazioni fornite dall'editoria scolastica (non sempre tra loro omogenee), e in particolare quelle di un manualetto che offre spiegazioni complete e pertinenti (AA.VV. 2013).
Tuttavia, queste ultime non possono essere assunte come unico modello di composizione di queste prove, fino a quando non vi saranno istruzioni ufficiali che ne sanciscano la validità.
Per quanto riguarda le griglie di correzione, mancando un

il livello
di competenze
linguistiche
da raggiungere
in francese
è B2 del QCE

© photography33/Depositphotos

modello ufficiale nazionale, è prevalsa la pratica del "fai-da-te" che ha condotto alla moltiplicazione di documenti redatti da insegnanti a proprio uso e consumo, a eccezione di un modello, quello dell'ADILF (recentemente aggiornato al punteggio del nuovo esame[3]), che ha avuto una buona diffusione. Ma, al di là delle griglie, esistono ancora difformità di vedute sui livelli di alcune abilità e competenze. Per fare un solo esempio, si citerà la *vexata quaestio* della grammatica. Alcuni docenti attribuiscono all'errore morfo-sintattico un peso di rilievo, altri valorizzano maggiormente competenze diverse, richiamando le attuali tendenze adottate anche per le certificazioni internazionali. L'inadeguatezza di indicazioni ufficiali riguardanti le prove d'esame consente un eccesso di variabilità di atteggiamenti valutativi, in particolare in sede d'esame. In questo quadro mal definito, infatti, l'esaminatore esterno può adottare parametri di correzione dettati da una sua particolare concezione delle prove d'esame e, più in generale, da una sua particolare visione dell'ESABAC e dei livelli di competenza dei suoi diplomati. La faccenda può essere ancora più complicata se il commissario esterno non ha esperienza d'insegnamento in sezioni ESABAC.
Questa aleatorietà di valutazione, oltre al rischio di creare incomprensioni tra docenti interni ed esterni può diventare un elemento di penalizzazione e di demotivazione dello studente. Di qui la necessità di definire un quadro ESABAC che preveda una descrizione realistica delle competenze linguistiche e letterarie, una serie d'indicazioni sulla composizione delle prove d'esame scritte e orali e delle griglie di correzione nazionali corredate da note esplicative sul loro utilizzo. Il fine è dunque arrivare a una cultura della valutazione il più possibile chiara, univoca e adeguata al contesto di apprendimento in cui l'ESABAC viene offerto. Inoltre, appare auspicabile – non solo per ovviare all'aleatorietà della valutazione – che una forma di riconoscimento del lavoro svolto dall'allievo nel secondo biennio e nell'ultimo anno confluisca nella valutazione finale del francese e della storia ESABAC. Un principio in linea, del resto, con il sistema del credito scolastico nel nostro esame di Stato, recentemente

3 Questi modelli di griglie, per il *Commentaire dirigé* e per l'*Essai bref* si possono ritrovare sul sito www.adilf.it.

rafforzato con le ultime disposizioni[4]. Questo sistema può trovare accoglimento anche per l'ESABAC, poiché, il conseguimento del doppio diploma, tanto in Italia quanto in Francia, prevede degli adattamenti di procedure alla specificità dei rispettivi esami[5]. Si tratta dunque di riprendere il meccanismo del credito scolastico anche per il francese ESABAC, affinché il candidato non sia sottoposto a un unico atto valutativo finale distaccato dal suo percorso triennale.

7. La questione "storia ESABAC": cenni per un rinvio

Un punto di non minore importanza rispetto ai precedenti riguarda la disciplina non linguistica, l'altro cardine del percorso ESABAC: la storia in francese. Il suo insegnamento è trascurato e non regolamentato dal MIUR. A essa non si assegna alcuna specifica risorsa economica né di personale specializzato, né si indicano i requisiti che i docenti di questo insegnamento devono possedere e neppure si organizzano per gli stessi corsi linguistico-metodologici (a differenza di quanto fatto per le altre discipline CLIL). Si lascia che le scuole adottino soluzioni come meglio possono e credono, purché non comportino oneri per l'amministrazione, creando tuttavia una serie di problematiche e di difformità da un istituto all'altro. Per i suoi punti controversi, la trattazione di tale aspetto merita un'analisi a parte.

8. Conclusioni in forma di proposte

La segnalazione delle criticità di un buon progetto è un dovere professionale non solo verso l'amministrazione, ma anche verso la comunità dei soggetti coinvolti, indipendentemente dalle sue possibilità di ascolto da parte del MIUR (peraltro, in molti casi, non sempre sordo e immobile di fronte a istanze condivise). Pertanto, sulla base dell'analisi sopra esposta, appare più che mai opportuno e urgente proporre alcune misure di riassestamento per far funzionare al meglio il dispositivo dell'ESABAC.
Una prima serie di provvedimenti attiene a un fattibile incremento delle ore di francese almeno nei bienni che precedono il percorso ESABAC: dalle attuali tre a quattro ore. Ciò comporterebbe delle modifiche della cattedra del docente ESABAC che passerebbe a sedici ore (quattro ore per quattro classi) + due ore a disposizione, quale compensazione per il comprovato maggior carico di lavoro in attività di programmazione, documentazione, correzione delle prove e aggiornamento obbligatorio.
Una seconda tipologia di misure riguarda l'elaborazione di documenti ufficiali didatticamente adeguati alle potenzialità didattiche del progetto su programmazione, interconnessioni con l'italiano, modalità di svolgimento e di correzione delle prove finali e griglie di valutazione nazionali.
Altri provvedimenti più circoscritti, ma non meno importanti, riguardano la necessità di formazione pertinente con le tematiche didattiche sopra evocate, con obbligo di partecipazione per i docenti; la nomina nelle commissioni d'esame di Stato di commissari esterni con esperienza di ESABAC; la presa in conto del curriculum scolastico di francese e di storia in francese per il conseguimento del *Bac*.
La chiusa non può che tornare agli studenti ESABAC di tutta Italia, che vanno sostenuti nella scelta di questo dispositivo così importante per la loro formazione e per il loro futuro di cittadini europei. Un'operazione d'incoraggiamento che si può svolgere proponendo loro un percorso efficiente, ispirato a criteri di programmazione e di valutazione uniformi, chiari e congrui con le risorse di apprendimento offerte.

4 L'art. 15 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62 ha elevato a quaranta punti su cento il credito scolastico maturato dagli studenti nel secondo biennio e nell'ultimo anno di corso.

5 Si pensi, ad esempio, alle diverse modalità del colloquio: in Francia il candidato è convocato a un esame orale dedicato esclusivamente all'italiano ESABAC; in Italia, le competenze di francese orale ESABAC si accertano nell'ambito di un colloquio interdisciplinare per il quale il candidato deve prepararsi sui programmi di almeno altre cinque discipline.

Bibliografia

– AA.VV. (2013), *L'ESABAC en poche*, Zanichelli, Bologna (seconda edizione 2019).
– MIUR (2013), Decreto ministeriale 8 febbraio 2013 n. 95, *Norme per lo svolgimento degli Esami di Stato nelle sezioni funzionanti presso istituti statali e paritari in cui è attuato il Progetto-ESABAC.*

Lingue straniere per studenti over 60

Manuela Cohen

Abstract

L'Associazione Culturale LSenior, insieme all'Università di Udine, ha avviato nel mese di ottobre 2019 un nuovo progetto. Un gruppo di docenti esperti offre corsi di lingue straniere a studenti di oltre 60 anni. I corsi verranno seguiti da un viaggio facoltativo all'estero. I progressi degli studenti saranno monitorati, e si svilupperà una didattica specifica. Sono inoltre in preparazione dei libri di testo rivolti ai "senior".

In October 2019, the Cultural Association LSenior, together with the University of Udine, started a new project. Experienced teachers offer language courses to students over 60 years of age. The courses will be followed by an optional trip abroad. Students' progress will be monitored, and specific teaching techniques will be developed. Textbooks for seniors are also in preparation.

1. Lingue straniere per senior

Con l'allungamento della vita media e il miglioramento delle condizioni di salute delle persone con più di 60 anni, sempre più pensionati si iscrivono a corsi formativi e ricreativi per il tempo libero, in particolare a quelli di lingue straniere. È nata quindi l'idea di offrire dei corsi di lingue straniere diversi da quelli che l'offerta generalista delle scuole di lingue propone, adatti e adattati nelle metodologie, nei materiali, nell'organizzazione a questo specifico target di studenti.

L'Associazione LSenior, che offre attività, soggiorni e corsi di lingue rivolti ad anziani, e della quale chi scrive è consulente didattica, in collaborazione con la libreria internazionale di Milano Il libro, ha quindi organizzato dei corsi di lingue straniere per studenti over 60 brevi – 20 lezioni – della durata di due mesi circa.

I primi si sono svolti da ottobre a dicembre 2019; a questi ne seguiranno altri nel periodo da gennaio a fine marzo 2020. In aprile si organizzeranno dei brevi viaggi all'estero (facoltativi), a Londra, Nizza, Valencia e Monaco di Baviera e dai primi di maggio alla fine di giugno vi sarà la possibilità di frequentare dei corsi di lingua intensivi durante dei soggiorni in luoghi turistici.

> i soggetti plurilingui sono in grado di mantenere in vecchiaia abilita cognitive e flessibilità della mente

Tutti i programmi del progetto sono "a breve termine", con la facoltà per i partecipanti di fermarsi dopo il primo corso, o continuare. I docenti – con una lunga esperienza d'insegnamento – sono in gran parte pensionati, di madrelingua o bilingui.

Il progetto di corsi di lingue straniere rivolti ai senior si pone un triplice obiettivo:

- applicare una glottodidattica specifica per studenti anziani e collaborare a un progetto di ricerca sull'educazione linguistica per anziani;

© photographee.eu/Depositphotos

- preparare dei libri di testo di lingue straniere originali adatti a un pubblico di over 60;
- costruire un "giardino d'inverno", una struttura ecologica, in un terreno privato di Milano, da destinare ad attività d'apprendimento e formazione per anziani.

Siamo partiti con quattro corsi; i gruppi sono da un minimo di quattro a un massimo di otto partecipanti: inglese A2 (8 partecipanti); inglese B1 (8 partecipanti); spagnolo A2 (7 partecipanti); francese B1 (4 partecipanti).
Da gennaio il programma verrà proposto anche in altre sedi di Milano,con l'obiettivo di ampliare l'offerta anche ad altre città.

2. Linee per una glottodidattica per senior

L'incontro e la collaborazione con Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine) e Mario Cardona (Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari) sono stati determinanti per partecipare al loro progetto di ricerca "Insegnamento delle lingue e *lifelong learning*: anziani e lingue straniere" sull'insegnamento delle lingue alle persone over 60. Grazie a questo accordo, i partecipanti dei corsi di lingue verranno seguiti nei loro progressi, anche attraverso la stesura delle loro autobiografie linguistiche.
Prima dell'inizio dei corsi, ci siamo riuniti con i docenti coinvolti nell'insegnamento agli over 60 e con loro abbiamo condiviso le principali linee metodologiche che la letteratura glottodidattica propone per studenti anziani. In particolare, abbiamo riassunto i punti più importanti del recente testo di Cardona e Luise (2018) per una immediata messa in pratica di una corretta glottodidattica per la terza età.
Di seguito proponiamo una nostra schematizzazione di alcuni di questi punti.

2.1. Ragioni per imparare una lingua nella terza età

Le ricerche hanno dimostrato che i soggetti plurilingui sono in grado di mantenere in vecchiaia abilità cognitive e flessibilità della mente; sviluppano più tardi dei monolingui i sintomi collegati alle malattie di demenza senile e Alzheimer.
Imparare una lingua straniera porta benefici agli anziani, poiché richiede l'uso di reti neurali estese, sollecita la memoria (di lavoro e semantica), il ragionamento induttivo, la capacità di discriminare suoni e di segmentare il discorso, l'apprendimento di regole; stimola e allena la plasticità della corteccia cerebrale.
Gli anziani di oggi sono presenti e partecipi in luoghi e situazioni che richiedono competenze linguistiche e interculturali (viaggi all'estero, interazione con familiari che vivono in altri Paesi, volontariato, associazioni).

2.2. Motivazione

Vi è volontà di apprendere per interesse personale e per volontà di integrazione.
I contenuti e i metodi didattici devono tenere conto dell'ambiente culturale e delle esperienze precedenti: è fondamentale il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze acquisite.
I contenuti devono essere significativi per gli anziani e legati alla loro esperienza di vita.
La lingua deve rappresentare un mezzo per raggiungere un determinato obiettivo, possibilmente legato all'esperienza, alle conoscenze o alla vita quotidiana dell'apprendente. È dunque importante un corso che sia incentrato sui contenuti, piuttosto che sulle funzioni linguistiche.
La componente umanistico-affettiva – in particolare il coinvolgimento "esistenziale" – e la relazione con l'insegnante sono importantissime.
L'insegnante è un componente-chiave per la riuscita del corso.
L'uso delle storie è molto motivante per gli anziani: narrazioni autobiografiche, biografie, testi letterari sono un mezzo per il recupero del passato e il collegamento con il presente, con temi universali e di realtà attuali; è utile per lo sviluppo delle capacità creative e riflessive, per confronti intergenerazionali e interculturali. Gli anziani hanno un forte interesse per il ricordo e la narrazione autobiografica è molto efficace per lo sviluppo dell'abilità orale.

2.3. La lettura

Gli anziani si dimostrano lettori maturi e conservano un'ottima capacità di tecnica di lettura e buone capacità di produzione e comprensione di testi scritti e orali. Riescono a compensare il deficit di memoria legato all'avanzare dell'età con altre abilità, come la conoscenza del lessico, l'esperienza e specifiche strategie di lettura.
In classe quindi è importante:

- scegliere testi agevolmente riconducibili a conoscenze generali pregresse: l'anziano desidera mettere in relazione quanto legge con le conoscenze acquisite in precedenza;
- non dare testi lunghi: ogni testo deve però comprendere tutte le informazioni necessarie a facilitarne la comprensione;
- lasciare un tempo adeguato per una lettura individuale e silenziosa del testo prima di passare a qualsiasi attività didattica, in modo che lo studente possa utilizzare le proprie strategie di comprensione secondo i suoi tempi;
- ripetere la lettura del testo e verificare la comprensione;
- preferire brani narrativi: storie con personaggi e una struttura temporale e causale facilmente rintracciabile.

2.4. L'udito

Con l'avanzare dell'età l'udito peggiora – dopo i 70 anni circa il 60% della popolazione presenta problemi di deficit uditivo (presbiacusia): con il declino dell'udito non si percepiscono i suoni oltre gli 8000 Hz. In classe si possono attivare azioni per compensare questi problemi:

- presentare sempre il testo orale più volte prima di far svolgere su di esso qualsiasi attività;
- se si tratta di un dialogo, è meglio se i partecipanti sono di sesso o età diversa (l'anziano ha più facilità a distinguere le voci con tono diverso, come uomo/donna/bambino). Se è possibile, scegliere voci con frequenze più basse;
- evitare il più possibile il brusio ambientale (porte e finestre chiuse);
- esprimersi a velocità normale, ma facendo delle pause prolungate tra le frasi e tra gli enunciati, e articolare correttamente le parole, con chiarezza;
- se vi sono più interlocutori impegnati nella conversazione, far rispettare i turni;
- parlare a un volume leggermente più alto del normale;
- non essere impazienti, evitare comportamenti che possano portare a frustrazione o noia;
- nuovo vocabolario: dare le parole nuove sempre in contesti significativi, mai isolate, mai non correlate fra loro. I messaggi linguistici devono essere di senso compiuto;
- usare parole-chiave, ripetere le parole più importanti;
- svolgere esercizi d'ascolto e di verifica della comprensione, come per esempio il completamento di griglie;
- far ascoltare vecchie canzoni conosciute dagli studenti.

2.5. La vista

Il peggioramento della vista in genere può essere corretto grazie a occhiali o a interventi come la rimozione della cataratta. La maculopatia e il glaucoma aumentano prevalentemente dopo i 75 anni.
Si deve porre attenzione:

- alla grandezza del font: è preferibile usare caratteri di almeno 14 pt e con interlinea superiore a 1; alla lavagna scrivere a lettere grandi;
- alla luminosità dell'ambiente: l'anziano ha maggiore difficoltà di adattamento ai

cambi di intensità della luce, e in ambienti con scarsa illuminazione;
- alla fonte visiva: è meglio ridurre i cambi di visione ravvicinata (libro/quaderno) e visione più distante (lavagna) per non affaticare eccessivamente la vista con troppi passaggi di campo di focalizzazione;
- alla distanza della lavagna;
- ai colori: l'anziano ha maggiore difficoltà a discriminare i colori tra il blu e il verde. Per evidenziare o creare sfondi è meglio evitare il blu o il giallo, e preferire la gamma dei rossi. Evitare colori troppo chiari o pastello;
- ad aumentare il contrasto delle immagini e dei video;
- a far vedere estratti di vecchie serie televisive o scene di film conosciuti.

2.6. L'attenzione

Non vi sono particolari problemi nel mantenere un'attenzione sostenuta e vigilanza da parte dell'anziano se vi è interesse e motivazione per il compito. L'anziano ha difficoltà negli esercizi di tipo enigmistico, che è meglio evitare: riconoscere una parola, trovare l'intruso in una lista, ecc.
Vanno inoltre proposti con parsimonia: il dettato, far prendere appunti durante la lezione, ascoltare una canzone leggendone contemporaneamente il testo: è preferibile evitare in genere le attività che prevedono abilità linguistiche integrate e le attività che prevedono un doppio compito. In merito è particolarmente importante tarare correttamente la difficoltà di un compito e dare sempre la possibilità di affrontarlo positivamente. È importante dare tempi più lunghi del normale per rispondere a domande.

2.7. I corsi e le sedi

- Vanno proposti corsi flessibili e mirati: adattabili agli interessi, conoscenze, caratteristiche cognitive e biografie delle singole persone;
- vanno scelti luoghi e strutture accessibili anche ad anziani che possono avere problemi di mobilità;
- è importante stimolare incontri con la lingua straniera oltre le lezioni (TV, letture facilitate, film in lingua originale con sottotitoli...);
- si devono porre come obiettivi attività e programmi circoscritti che corrispondano a risvolti pratici immediati: (per esempio viaggi, visite, incontri...).

© Coolpix/Depositphotos

3. Le lezioni

Ogni corso si compone di venti lezioni di 50 minuti l'una; le lezioni sono doppie: 50 minuti – pausa – 50 minuti. Naturalmente, si privilegia la comunicazione: in genere, non vi sono esercizi scritti durante la lezione ma piuttosto letture, dialoghi, brevi video e canzoni didattizzate. Giochi di ruolo, lavoro di coppia o di gruppo, racconti e semplici dibattiti su argomenti pre-definiti di interesse dei partecipanti sono proposti di volta in volta. Non essendovi esami da preparare o rigidi programmi prestabiliti da seguire, l'insegnante ha ampia libertà di impostare le lezioni come ritiene più utile.
Il libro di testo viene scelto da ogni insegnante per il proprio gruppo e usato come punto di partenza e per dare degli esercizi di rinforzo a casa, esercizi che sono facoltativi, come facoltativo è l'utilizzo del materiale online audio e video collegato al libro.

© jhstudio/Depositphotos

4. Viaggi

In aprile, dopo le prime due sessioni (40 lezioni in tutto), verranno organizzati brevi viaggi (facoltativi) nel paese di cui si sta studiando la lingua. Questa iniziativa ha riscontrato molto successo tra i partecipanti; durante le lezioni gli studenti anziani hanno programmato loro stessi il viaggio, scegliendo gli itinerari e i luoghi da visitare – naturalmente usando la lingua straniera – attività che ha aumentato così anche la loro motivazione.

5. Soggiorni

Un'ulteriore iniziativa che ha trovato riscontro positivo è la proposta di soggiorni di cinque-sei giorni in luoghi di villeggiatura, dove verranno organizzate delle settimane di corsi intensivi di lingua (dieci ore), abbinate a un'attività sportiva o motoria (danza, yoga, pilates, trekking, nuoto, equitazione, tennis), dedicate agli over 60. Le vacanze-studio e i *summer camp* finora destinati a figli, nipoti e studenti giovani, ora iniziano a coinvolgere anche gli anziani. Stiamo cercando anche di reperire dei luoghi che ci possano ospitare sia per i corsi sia per i soggiorni in tutta la Lombardia.

6. Libri di testo

Sono in preparazione i primi libri di inglese e di italiano per stranieri destinati a studenti over 60 – grazie anche alla preziosa collaborazione di Gianfranco Porcelli; per ora sveliamo solo i titoli: *VintAge* e *Nati ieri*.

7. Sede

Ci stiamo adoperando per offrire in un prossimo futuro i nostri corsi in una sede unica a Milano: all'interno di un giardino privato di oltre mille metri quadrati, vorremmo creare un giardino d'inverno, con biblioteca, sala musica, mini-palestra, punto di ristoro, e una serra, per permetterci di svolgere le lezioni in un ambiente tranquillo, verde e accogliente, dove poter abbinare lo studio e le attività motorie al piacere di stare insieme e dove progettare i prossimi viaggi.

8. Progetti

Il progetto è ambizioso e in continua evoluzione: ci rivolgiamo ai colleghi interessati chiedendo loro di mettersi in contatto per creare insieme nuovi gruppi e nuovi corsi, e poter partecipare così alla ricerca, oltre a offrire la possibilità di sviluppare una nuova educazione linguistica rivolta agli over 60.
Chi fosse interessato potrà prendere contatto con una mail a cohenlanguage@gmail.com

Bibliografia

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

Le variabili individuali nell'apprendimento linguistico in studenti universitari*

Giulia Tardi
Università di Firenze

Abstract
Il contributo presenta un laboratorio didattico condotto con studenti universitari su alcuni aspetti di tipo cognitivo generale che caratterizzano i processi di apprendimento linguistico. Obiettivo è offrire spunti di riflessione sulla conoscenza delle variabili individuali che influenzano l'apprendimento linguistico e su come sia possibile lavorare su queste caratteristiche personali per migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico.

This paper describes a workshop on general cognitive aspects (learning strategies and styles) linked to second language learning at university level. The aim was to offer 'food for thought' on individual variables affecting second language learning processes, and to give insight on how these variables can be better implemented to improve successful language learning.

1. Verso l'autonomia: imparare a imparare

"Imparare a imparare" è una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente individuata dall'Unione Europea (Unione Europea 2006) e recepita in Italia come competenza chiave di cittadinanza per cui, al termine dell'istruzione obbligatoria, lo studente deve saper

> organizzare il proprio apprendimento, individuando, scegliendo ed utilizzando varie fonti e modalità di informazione e di formazione (formale, non formale ed informale), anche in funzione dei tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro (MIUR 2007).

La "capacità di apprendere" (*learning skill*) è uno degli obiettivi[1] sui cui sono costruiti i "descrittori di Dublino", definizioni generali delle aspettative di apprendimento e di acquisizione di capacità per dei titoli conclusivi di ciascun ciclo di laurea. Tra i descrittori (o risultati dell'apprendimento) comuni a tutti i laureati troviamo lo sviluppo di capacità di apprendimento:

- "necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia" per i corsi di studio del I ciclo (laurea/diploma accademico di I livello);
- "che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo" per i laureati del II ciclo (laurea magistrale/specialistica/diploma accademico di II livello) (MIUR e CIMEA s.d.).

Lo studio delle lingue è un percorso che conduce a padroneggiare abilità comunicative che dovranno essere utilizzate nella vita reale, per questo motivo l'obiettivo dell'autonomia necessita di una visione dell'apprendente più ampia rispetto a quella tradizionale, che tenga conto di tutte le dimensioni dell'apprendimento linguistico: cognitive, metacognitive, affettive e sociali (Novello 2014). L'autonomia non è uno stato o un prodotto ma un processo:

1 Insieme a "conoscenza e capacità di comprensione" (*knowledge and understanding*), "conoscenza e capacità di comprensione applicate" (*applying knowledge and understanding*); autonomia di giudizio (*making judgements*) e abilità comunicative (*communication skills*).

non si nasce autonomi ma si percorre una strada per sviluppare o aumentare la capacità di essere autonomi (Menegale 2015:45). Ancora, non può esservi autonomia senza consapevolezza del proprio ruolo nell'acquisizione linguistica, della possibilità e dell'importanza di poter esercitare un controllo per rispondere alle proprie qualità cognitive e spinte motivazionali (Menegale 2015:12).
Indirizzare verso l'autonomia è tra gli obiettivi essenziali di un progetto formativo che miri a un'acquisizione linguistica efficace legata allo sviluppo dello studente come persona: un percorso caratterizzato da questa finalità pone lo studente al centro del processo di apprendimento e insegnamento fornendogli gli strumenti per proseguire il suo percorso formativo anche al di fuori e oltre il percorso scolastico.

2. La costruzione del proprio profilo studente

L'approccio di ognuno di noi allo studio è il risultato dell'interazione tra numerosi fattori di diversa natura che determinano modalità di apprendimento originali: "è infatti estremamente difficile, se non impossibile, trovare due allievi che adottino esattamente le stesse strategie ed attivino i medesimi processi cognitivi, meta-cognitivi e mnemonici per apprendere" (Daloiso 2009:83). Per facilitare il coinvolgimento del discente nella progettazione del proprio processo di apprendimento, fare in modo che assuma un ruolo attivo, propositivo e riflessivo è necessario stimolarlo a comprendere le strategie psico-cognitive e intellettive (tipi di intelligenza, stili e strategie di apprendimento, ecc.) che utilizza per apprendere.
Tale necessità risponde alla dinamica di progressiva individualizzazione del processo di apprendimento: la massima personalizzazione dell'apprendimento (e dell'insegnamento) passa per l'adattamento dei metodi e delle attività alle caratteristiche neurologiche, psicologiche e cognitive dell'apprendente (Ugolini 2007).
Durante il corso di Didattica delle lingue moderne, tenuto all'Università di Firenze nell'a.a. 2016/2017, abbiamo proposto agli studenti un laboratorio per costruire il proprio profilo come studenti di lingue. Al laboratorio hanno partecipato 119 studenti di età compresa tra i 19 e i 45 anni, l'86,2% dei quali iscritto al corso di laurea in Lingue, letterature e studi interculturali. L'82,6% è di madrelingua italiana, seguono la lingua tedesca (8,3%), russa (2,8%), albanese e rumena (1,8%), croata, giapponese e svedese con lo 0,9%. Il 41,3% degli studenti conosce tre lingue; il 32,1% ne conosce quattro; il 18,3% ben cinque.
Utilizzando un forum attivato sulla piattaforma e-learning Moodle, si è lavorato su una scheda di auto-osservazione, elaborata da Balboni (2015b), che individua alcune variabili che caratterizzano e influenzano l'apprendimento delle lingue, le illustra e prevede uno spazio per l'inserimento delle osservazioni dello studente.

> è necessario stimolare lo studente di lingue a comprendere le strategie psico-cognitive e intellettive che utilizza per apprendere

L'auto-osservazione si basa su quattro macroaree – 1) tipi di intelligenza; 2) stili cognitivi e d'apprendimento; 3) alcuni tratti della personalità; 4) la natura dell'interesse per la lingua studiata e la motivazione per studiarla – che andiamo a descrivere brevemente.
Tipi di intelligenza. A partire dall'opera di Gardner (1983) si è fatta strada l'idea secondo la quale non ci sia una sola intelligenza: la mente non agisce trasversalmente nei vari ambiti dell'esperienza come un organo unico ma attraverso moduli separati, neurologicamente localizzabili, che lavorano in parallelo (Torresan 2016). Gardner parla di otto tipi di intelligenza presenti in ogni persona con combinazioni e dominanze diverse (1993); una nona, l'intelligenza esistenziale, è stata aggiunta successivamente (Gardner 1999). Con gli studenti si è lavorato su *intelligenza linguistica, logico-matematica, spaziale, musicale, inter e intra-personale* invitandoli a riflettere sulle caratteristiche in cui si riconoscessero maggiormente, a trovare i pro (gli elementi che aiutano) e i contro (gli aspetti che rendono più difficile imparare una lingua), a portare esempi tratti dalla propria esperienza personale.
Stili cognitivi e di apprendimento. Gli stili cognitivi si riferiscono alle modalità con cui gli apprendenti elaborano e ristrutturano le informazioni nella propria mente al fine di acquisire, memorizzare, recuperare e riutilizzare gli input (Celentin 2019:80). La maggior parte dei modelli di classificazione si basa su contrapposizioni bipolari dove i termini agli estremi sono

© GaudiLab/Shutterstock

collegati da una linea continua sulla quale si situa lo stile di una persona: le definizioni *globale-analitico* o *accettazione/rifiuto dell'ambiguità*, per esempio, definiscono gli estremi della scala, entro cui si situano le tendenze preferenziali personali, con sfumature più o meno accentuate verso un estremo o verso l'altro.
Prendere in considerazione lo stile cognitivo come un fattore di variabilità individuale implica spostare l'attenzione dal prodotto al processo, dalla meta alle strade per raggiungerla e riconoscere che la stessa meta può essere raggiunta per strade diverse (Bettoni 2001:156).
Gli stili di apprendimento sono invece "caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come i discenti percepiscono l'ambiente di apprendimento, interagiscono con esso e vi reagiscono" (Keefe 1979:4).
Tali comportamenti cognitivi si stabilizzano nel tempo e si generalizzano (Boscolo 1981) diventando processi normali, tipici, "una tendenza costante a utilizzare una determinata classe di strategie" (De Beni *et al.* 2003:165). È un concetto che include anche le modalità preferenziali di apprendimento delle lingue e coinvolge aspetti cognitivi, sociali, affettivi, caratteriali, culturali. Lo stile d'apprendimento è strettamente connesso allo stile cognitivo, per alcuni studiosi si configura come un suo prolungamento (Daloiso 2009:82), per altri lo stile di apprendimento è un termine più ampio che include il costrutto dello stile cognitivo (Celentin 2019:79).
Secondo Celentin (2019) gli stili di apprendimento sarebbero:

- osservabili in quanto manifestazioni di processi interni alla persona;
- pluridimensionali perché interconnessi con comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici;
- funzionali perché possono dare indicazioni utili a chi interagisce con la persona a livello educativo;
- permanenti perché relativamente stabili nell'esecuzione di compiti connessi all'apprendimento;
- legati al contesto, all'ambiente di apprendimento.

Le coppie di elementi incluse nel modello sono: *globale-analitico*; *astratto-ideativo/concreto-operativo*; *accettazione/rifiuto dell'ambiguità*; *accettazione/rifiuto dei propri errori*; *in/dipendenza dal campo*.
Conoscere il proprio stile di apprendimento indirizza gli studenti nella scelta di strategie mirate e tecniche consapevoli per facilitare la comprensione e memorizzazione di nuovi saperi (Menegale 2015:62).
Per questo motivo si è lavorato sull'identificazione di tratti, tendenze, preferenze, caratteristiche, atteggiamenti e inclinazioni che caratterizzano i modi di rapportarsi allo studio e all'apprendimento delle lingue fornendo per i vari stili, e chiedendo agli studenti di integrare – sulla

base della propria esperienza personale – indicazioni sulle esigenze, sulle modalità di lavoro, su tipi di attività, strategie, operazioni, procedure usati preferenzialmente o abitualmente.

Alcuni tratti della personalità. Il modello prende in considerazione alcune dicotomie relative a tratti della personalità che danno luogo ad atteggiamenti socio-relazionali (Daloiso 2009:87): *cooperazione/competizione, estroversione/introversione, ottimismo/pessimismo, autonomia/dipendenza*. Anche in questo caso i descrittori sono da considerare in termini relativi, ossia come indicatori di tendenze e non di valori assoluti. Questi aspetti, propri del linguaggio quotidiano e che a prima vista potrebbero sembrare marginali, hanno una grande influenza sull'apprendimento. Come indicato da Mariani (2015), non è stato chiesto agli studenti di etichettarsi come introversi o estroversi, competitivi o collaborativi – una "cristallizzazione" di questo genere sarebbe pericolosa e inutile – ma di evidenziare un'eventuale tendenza verso uno o l'altro polo arricchendo l'auto-osservazione con riflessioni sui contesti didattici in cui si manifestano tali caratteristiche, rispetto a quali compiti di apprendimento, con quali condizionamenti sull'esecuzione dei compiti stessi.

La natura dell'interesse per la lingua studiata e la motivazione per studiarla. L'atteggiamento nei confronti di una lingua straniera e la motivazione ad apprenderla sono fattori legati sia alla dimensione personale, cognitiva e affettiva, sia all'ambiente socioculturale esterno (gruppi, comunità, società di cui gli individui fanno parte). Sistemi motivazionali ed emotivi e processi cognitivi sono in interazione continua tra loro, favorendo lo sviluppo delle strategie più appropriate all'acquisizione dell'input linguistico (Cardona 2010:31; Menegale 2015:16). I fattori motivazionali sono identificabili e descrivibili nelle loro cause, manifestazioni e conseguenze e in parte controllabili e modificabili attraverso interventi didattici sistematici ed espliciti (Mariani 2012:2).

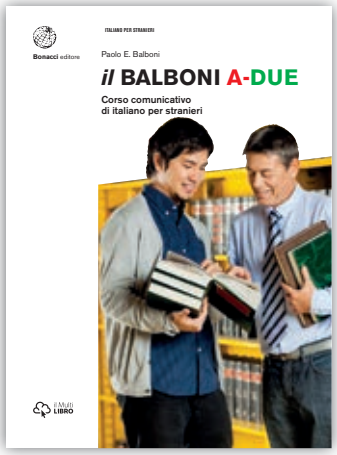
IL BALBONI

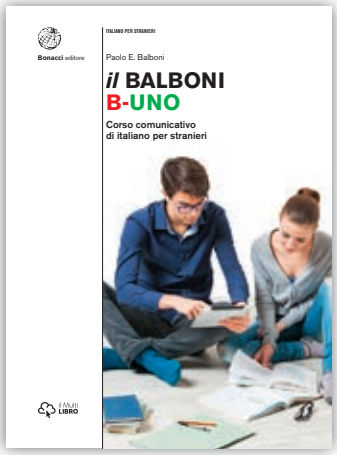
Corso comunicativo di italiano per stranieri

A1-B2

CONTIENE IL TUO PROFILO STUDENTE

Bonacci





www.bonaccieditore.it

Gli sforzi mentali e sociali che l'acquisizione linguistica richiede sono sostenuti da una *energia* che mette in moto e tiene in azione *hardware* e *software* mentali (Balboni 2015a:82), la motivazione: "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo" (De Beni, Moè 2000:37). Il carattere "situato", socialmente e culturalmente connotato, della motivazione appare evidente non appena si sollecitino gli studenti a riflettere su che cosa li spinga a impegnarsi nell'apprendimento (Mariani 2012:2).
A tal fine si è lavorato sul modello tripolare della motivazione elaborato da Balboni a partire dal 1994 chiedendo agli studenti di individuare, per le varie lingue, se le studiano per *dovere*, *bisogno* e/o *piacere*, quindi con orientamenti strumentali/utilitaristici, che vedono lo studio della lingua straniera come obbligo o solo come mezzo per il raggiungimento di scopi pratici, oppure con piacere per curiosità, apertura mentale, crescita personale.

3. Un modello multifattoriale per l'auto-analisi

La struttura che abbiamo proposto per l'auto-analisi è da intendersi come un possibile modello, una struttura economica e quindi semplice da utilizzare, che raccoglie alcuni tratti caratterizzanti e che, pur non includendo tutte le possibili realizzazioni del fenomeno descritto, consente di esplorare la complessità delle variabili che entrano in gioco nell'apprendimento linguistico. Consapevoli del fatto che non si possa affidare a un solo strumento la misurazione di fattori così complessi e diversi e che la costruzione del profilo-studente richieda una raccolta trasversale e costante di dati – attraverso questionari, schede di osservazione, diari, portfoli – riteniamo una procedura di questo tipo utile per l'accrescimento della riflessione critica, occasione di confronto e di aumento dell'interesse verso il processo di apprendimento/insegnamento linguistico.
Il laboratorio di auto-osservazione richiede un attento percorso di progettazione e di accompagnamento da parte del docente che deve fare in modo che l'attività non diventi una frammentaria raccolta di considerazioni isolate e prive di sviluppo argomentativo e critico. Le variabili del modello possono essere modificate, ampliate, suddivise, precedute da letture e video, in aula o sulla piattaforma e-learning a disposizione. Fondamentale risulta la progettazione di un momento conclusivo di integrazione e sintesi dei diversi apporti. Numerose sono inoltre le possibili articolazioni, il docente può creare gruppi sulla base delle lingue studiate, omogenei o totalmente disomogenei per stile cognitivo o di apprendimento; creare *thread* di discussione tematici sul forum mettendo a confronto quanto emerso e stimolando gli studenti a dare un *feedback* reciproco che accresca la percezione dell'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo; esaminare il legame tra le culture di origine e i modelli educativi che privilegiano; far preparare presentazioni in aula, mappe concettuali o documenti collaborativi e riepilogativi del patrimonio di esempi che emergono dal laboratorio.

> sistemi motivazionali, emotivi e cognitivi sono in interazione continua, favorendo lo sviluppo delle strategie più appropriate all'acquisizione dell'input linguistico

4. Riflessioni conclusive

L'insegnamento delle lingue non può essere limitato allo sviluppo delle sole abilità linguistiche e comunicative ma deve mirare a rendere lo studente sempre più autonomo nel gestire, controllare e autopromuovere il proprio apprendimento. L'identificazione e l'analisi delle strategie di apprendimento porta allo sviluppo di una progressiva consapevolezza promuovendo le potenzialità insite nel proprio stile di apprendimento. Lo stile cognitivo di ciascuno tende a stabilizzarsi e consolidarsi nel tempo, sulla base del principio del rinforzo, attraverso un processo circolare per cui più un modo di porsi porta a un risultato positivo, più spesso sarà adottato per affrontare, in futuro, lo stesso compito. Ciò non deve però far dimenticare che gli stili cognitivi presentano la caratteristica della plasticità: non è escluso che un soggetto, di fronte a un determinato compito o situazione, decida di adottare uno stile diverso dal proprio se non addirittura opposto. Per questo è importante che gli studenti sviluppino flessibilità cognitiva facendo esperienza con stili alternativi e imparando a riconoscere le situazioni in cui è preferibile utilizzare uno stile piuttosto che un altro (De Beni *et al.* 2003).

Indagare sugli stili di apprendimento è un'occasione importante per avviare una riflessione e una discussione sui modi di imparare degli studenti. Parte essenziale del laboratorio è la possibilità di poter mettere tutto a disposizione di tutti: l'apprendimento è infatti una pratica anche sociale, si impara, si favorisce e costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione. L'utilizzo di un forum per la condivisione dei profili degli studenti si inserisce appieno in quest'ottica di dialogo e condivisione poiché il discente viene stimolato, attraverso il confronto, a ristrutturare e negoziare i propri schemi. La persistenza e la rivedibilità dei testi, la possibilità di rivisitazioni, di riattraversamenti di senso e reinterpretazioni, consentono di trovare connessioni tra le idee, di precisarle e ampliarle, favorendo una maggiore riflessività (Calvani *et al.* 2007). La visione collettiva da parte del gruppo a fine del percorso riporta il senso di quanto condiviso e realizzato costituendo un momento didattico e formativo ulteriore.
Ciò che si intendeva perseguire con il laboratorio è ampiamente emerso durante la fase metacognitiva finale: il *feedback* sul gradimento e sull'utilità del percorso è stato unanime nonostante le difficoltà incontrate nello svolgimento dell'attività che ha richiesto tempi e sforzi che gli studenti dichiarano di non aver preventivato inizialmente. In termini motivazionali gli studenti hanno sviluppato interesse e coinvolgimento; sul piano cognitivo il ricordo dei contenuti è risultato duraturo, perché questi sono stati esplorati, elaborati e organizzati in prima persona e successivamente in gruppo; sul piano dell'autonomia, la metodologia sperimentata è applicabile ad altri contesti e situazioni e fornisce uno schema mentale entro il quale inserire contenuti più complessi che lo studente affronterà successivamente.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2015a), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino. Quarta edizione.

– BALBONI P.E. (2015b), "Il tuo profilo come studente di una lingua seconda o straniera", supplemento online a BALBONI P.E. (2016), *Il Balboni. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Bonacci, Torino, www.bonaccieditore.it/files/4682 (ultimo accesso: 01/01/2020).

– BETTONI C. (2001), *Imparare un'altra* ***lingua***, Laterza, Roma-Bari.

– BOSCOLO P. (1981) "Intelligenze e differenze individuali", in PONTECORVO C. (a cura di), *Intelligenza e diversità*, Loescher, Torino, pp. 184-239.

– CALVANI A., FINI A., MOLINO M., RANIERI M. (2007), "Gruppi collaborativi online: come valutare interazioni efficaci", in *Je-LKS – Journal of e-Learning and Knowledge Society* 3(3), pp. 93-102, www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/736/419 (ultimo accesso: 01/01/2020).

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

– CELENTIN P. (2019), *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue allo stesso modo*, QuiEdit, Verona.

– DALOISO M. (2009), *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Cafoscarina, Venezia.

– DE BENI R., MOÈ A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.

– DE BENI R., PAZZAGLIA F., MOLIN A., ZAMPERLIN C. (2003), *Psicologia Cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Erickson, Trento.

– KEEFE J.W. (1979), "Learning Style: An Overview", in *Student Learning Styles: Diagnosing and Proscribing Programs*, National Association of Secondary School Principles, Reston, VA, pp. 1-17.

– GARDNER H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York (ed. italiana: 1987, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano).

– GARDNER H. (1993), *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, Basic Books, New York (ed. italiana: 1995, *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, Milano).

– GARDNER H., (1999), *Intelligences Reframed: Multiple Intelligences in the 21th Century*, Basic Books, New York.

– MARIANI L. (2012), "La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche", in *Italiano LinguaDue* 1, pp. 1-19, https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2267/2497 (ultimo accesso: 01/01/2020).

– MARIANI L. (2015), *Differenziare gli apprendimenti. Educazione linguistica e gestione dell'eterogeneità*, LuluPress Inc. Morrisville, NC.

– MENEGALE M. (2015), *Apprendimento linguistico: una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*, Erickson, Trento.

– MIUR (2007), *Decreto ministeriale n. 139. Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*, https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml> (01/2020).

– MIUR, CIMEA (S.D.), "QTI. Quadro dei titoli italiani", http://www.quadrodeititoli.it/descrittore.aspx?IDL=1&descr=173 (ultimo accesso: 01/01/2020).

– NOVELLO A. (2014), "Il goal setting: una strada verso l'autonomia", in *SeLM – Scuola e Lingue Moderne* 52(4-6), pp. 21-23

– TORRESAN P. (2016), "L'eredità pedagogica raccolta da Howard Gardner", in *Bollettino ITALS* XIV, 62, supplemento a *EL.LE*, http://www.itals.it/sites/default/files/pdf-bollettino/eredita_pedagogica_gardner.pdf (ultimo accesso: 01/01/2020).

– UGOLINI P. (2007), "Proposte didattiche basate sugli stili di apprendimento (modelli Vak e Felder-Silverman)", in *Bollettino ITALS* V, 19, supplemento a *EL.LE*, www.itals.it/proposte-didattiche-basate-sugli-stili-di-apprendimento-modelli-vak-e-felder-silverman+&cd=1&hl=it&ct=clnk&gl=it (ultimo accesso: 01/01/2020).

– UNIONE EUROPEA (2006), *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT (ultimo accesso: 01/01/2020).

Let's Tell a Tale. Storytelling with Children in English L2

di Elisa Bertoldi e Maria Bortoluzzi, FORUM Editrice, Udine 2019

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

Le storie narrate sono una parte essenziale della vita di bambine e bambini e lo sono anche per genitori, insegnanti, educatrici/educatori e narratrici/narratori che, leggendole e raccontandole, si prendono cura dell'infanzia. Il libro *Let's Tell a Tale. Storytelling with Children in English L2* è frutto di un'iniziativa che propone il contatto informale e coinvolgente con la lingua attraverso gli albi illustrati, e dimostra come le storie, raccontate nella lingua seconda/straniera, possano arricchire l'esperienza personale e di gruppo di bambine e bambini. *Let's Tell a Tale* è un testo pratico e agile in lingua inglese focalizzato sull'approccio esperienziale alla lingua seconda/straniera, e si rivolge principalmente a docenti e futuri/e docenti della scuola dell'infanzia e primaria oltre che a narratori/narratrici volontari/e e genitori. Gli argomenti trattati sono adatti anche a coloro che operano in vari ambiti educativi e di cura, e cercano modalità motivanti e coinvolgenti per accostare bambini e bambine alla lingua inglese L2/LS attraverso la narrazione.
Il capitolo introduttivo del volume presenta alcuni concetti chiave della narrazione per l'infanzia. Nel secondo capitolo vi sono suggerimenti pratici e originali su strategie, tecniche e modalità per organizzare una narrazione efficace e motivante in lingue non native e in inglese come L2/LS in particolare. Il terzo capitolo presenta le risorse e le strategie di cinque sessioni di *storytelling* basate sulle esperienze dell'omonimo progetto *Let's Tell a Tale*, ovvero eventi di narrazioni e letture animate in lingua inglese per bambine e bambini da 4 a 8 anni. Il progetto, iniziato nel 2010, è frutto della collaborazione del corso di laurea di Scienze della formazione primaria dell'Università di Udine e la sezione ragazzi della biblioteca civica "V. Joppi" di Udine. A chiusura del volume, la sezione *Toolbox for Storytellers* offre una serie di risorse e indicazioni pratiche per chi si accinge a organizzare narrazioni in lingua non nativa (e soprattutto in inglese) in contesti formali e informali. Il volume è accompagnato da un sito *open access* (*Online Companion*) ricco di esempi pratici e risorse per la narrazione in inglese L2/LS.
Questo libro presenta il racconto animato delle storie come esperienza linguistica efficace, emotivamente positiva e gratificante per bambini e bambine. Nell'acquisizione di una seconda lingua la narrazione rappresenta un'occasione fondamentale per motivare all'ascolto e favorire lo sviluppo di abilità verbali, competenze comunicative, metalinguistiche e socio-emotive. Dalla prospettiva dell'insegnante, narrare una storia nella L2/LS diventa l'opportunità per offrire un'ampia gamma di strutture linguistiche contestualizzate e significative, e facilitarne la comprensione attraverso l'interazione tra chi narra e chi ascolta, le illustrazioni degli albi, la qualità della voce, la gestualità e gli oggetti che ricreano o evocano contesti, personaggi e situazioni.
La narrazione di albi illustrati in lingua inglese è una modalità di comunicazione che favorisce l'interazione in inglese L2/LS fra narratori/narratrici e bambini/bambine facendoli incontrare attraverso la lingua delle storie e la loro magia.

The Interactional Instinct. The Evolution and Acquisition of Language

di N. Lee, L. Mikesell, A.D.L. Joaquin, A.W. Mates, J.H. Schumann, Oxford University Press, Oxford 2009

Recensione di Ada Bier

Università di Udine

Il volume, inquadra e spiega il fenomeno dell'acquisizione linguistica utilizzando l'approccio, dei Sistemi complessi adattivi (*Complex Adaptive Systems*, CASs).
Pur non nuovissimo, è un volume utile per la riflessione sul tema dell'acquisizione linguistica, che offre una prospettiva innovativa rispetto a quella della linguistica tradizionale: anziché concepire il linguaggio come facoltà innata, geneticamente generata e biologicamente presente nelle strutture cerebrali in un *Language Acquisition Device* (LAD), si afferma che il linguaggio è un artefatto, culturalmente trasmesso e acquisito universalmente dagli esseri umani mediante l'interazione verbale con i simili.
Il volume si compone di sei capitoli. Nel primo viene illustrata la teoria dei CASs e spiegata l'evoluzione della grammatica. Diversamente dalla concettualizzazione innatista resa popolare da Pinker in *The Language Instinct* (2006), in cui il linguaggio viene descritto come un sistema combinatorio chiuso in grado di generare un numero infinito di combinazioni (ad esempio, frasi) a partire da un numero finito di elementi discreti (sostantivi, aggettivi, verbi, ecc.) grazie al funzionamento di un codice innato (come la "grammatica universale"), qui la struttura grammaticale, il linguaggio in generale, viene concettualizzato come sistema aperto, complesso e adattivo, *emergente* dall'interazione fra simili, che impiegano suoni per scambiare significati.
Nel secondo capitolo viene offerta una rassegna dell'evidenza empirica del linguaggio come CAS: si presentano i risultati di simulazioni computerizzate di evoluzione del linguaggio, si discutono i casi dello sviluppo delle lingue pidgin e creole, si illustra il processo di sviluppo della lingua dei segni nicaraguense.
Nel terzo capitolo si discutono le implicazioni dell'*interactional instinct* per la natura del linguaggio, adottando le prospettive naturalistiche dell'analisi conversazionale e dell'analisi del discorso: la produzione linguistica viene studiata per come si sviluppa naturalmente nell'interazione verbale, nella conversazione, intesa come la forma di linguaggio che per prima si è sviluppata nel processo di adattamento evolutivo.
Il capitolo quarto discute la ricca evidenza empirica che conferma la tendenza innata dei neonati a entrare in sintonia, imitare e interagire con i simili, e presenta questa pulsione fondamentale come precondizione all'acquisizione del linguaggio. Tuttavia, l'innata tendenza all'interazione è necessaria ma non sufficiente a spiegare l'acquisizione linguistica perché anche altri meccanismi intervengono a questo fine: abilità dominio-specifiche di tipo pattern-finding (Tomasello 2003), il sistema dei neuroni specchio (Rizzolatti 2005), i sistemi neurobiologici dell'affiliazione (Schumann 1997).
Nel quinto capitolo viene presentato il modello di Depue e Morrone-Strupinsky (2005), che spiega la neurobiologia dell'affiliazione alla base dell'*interactional instinct*. Per i neonati, soprattutto durante l'allattamento, l'interazione sociale con la madre (o con chi si prende cura del bambino) produce gratificazione, che viene fissata nella memoria e stimola il ripetersi dell'interazione stessa: ciò contribuisce a sviluppare i processi attentivi del neonato sulla madre e funziona come meccanismo motivazionale *hardwired*, innato, alla base della socializzazione e dell'acquisizione linguistica.
Nel sesto capitolo, dedicato alla

discussione dell'*interactional instinct* nell'acquisizione della prima e della seconda lingua, si afferma la priorità del momento affiliativo: l'apprendente valuta il/i parlante/i della lingua target e si impegna a creare un collegamento, a interagire; se lo sforzo di affiliazione produce risultati positivi, l'apprendente percepisce un senso di gratificazione che stimola il ripetersi dell'esperienza.
Il meccanismo di affiliazione è regolato dai livelli di sostanze quali la dopamina, gli oppioidi, l'ossitocina e la vasopressina, che nel cervello del neonato abbondano e supportano l'interazione con i consimili, garantendo l'acquisizione linguistica. La progressiva riduzione di tali sostanze con la maturazione cerebrale è da considerarsi tra i principali responsabili delle difficoltà dei soggetti più maturi ad acquisire lingue seconde.
Nelle conclusioni, gli autori propongono un parallelismo tra l'*interactional instinct* e la proposta di Gergely e Csibra (2006) secondo cui gli esseri umani sono caratterizzati da un atteggiamento di tipo pedagogico (*pedagogical stance*): essi hanno una tendenza innata a iniziare e/o prendere parte in "interazioni pedagogiche" in cui insegnare e imparare dai consimili. Poiché gli esseri umani, diversamente dagli altri animali, vivono un lungo periodo di infanzia, fanciullezza, adolescenza durante il quale il loro cervello continua a svilupparsi, l'atteggiamento pedagogico contribuisce a supportare la socializzazione e l'educazione.
Perché il volume è di rilievo per la linguistica educativa? A nostro avviso, per due ragioni principali, fra loro collegate. Innanzitutto, si conferma l'importanza della *qualità della relazione* tra soggetti – fra madre e neonato, ma anche tra apprendente e mentore – all'interno della quale si esprime l'*interactional instinct* e che stimola la motivazione a perseverare nel comportamento che genera gratificazione.
In secondo luogo, nello spostamento di priorità dalla valutazione grammaticale della produzione scritta all'interazione orale fra parlanti c'è un implicito invito a prestare attenzione non tanto alla singola lingua, ma all'*intero repertorio linguistico* dei parlanti/apprendenti, i quali, allo scopo di scambiare significati nell'interazione, possono attingere a più sistemi linguistici (si pensi agli allievi immigrati in Italia che, oltre all'italiano, devono gestire la/e loro L1 e una seconda lingua "ponte", come l'inglese). Quest'ultima considerazione è in sintonia con le recenti concettualizzazioni di *bilinguismo dinamico* e di *translanguaging*, proposte da Garcìa e Wei (García, Wei 2014).

Bibliografia

– DEPUE R.A., MORRONE-STRUPINSKY J.V. (2005), "A Neurobehavioral Model of Affiliative Bonding: Implications for Conceptualizing a Human Trait of Affiliation", *Behavioral and Brain Sciences* 28(3), pp. 313-350.
– GARCÍA O., WEI L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
– GERGELY G., CSIBRA G. (2006), "Sylvia's Recipe: The Role the Imitation and Pedagogy in the Transmission of Cultural Knowledge", in ENFIELD N.J., LEVENSON S.C. (a cura di), *Roots of Human Sociality: Culture, Cognition, and Human Interaction*, Berg, Oxford, pp. 229-255.
– PINKER S. (1994), *The Language Instinct*, Morrow, New York.
– RIZZOLATTI G. (2005), "The Mirror Neuron System and Imitation", in HURLEY S., CHATER N. (a cura di), *Perspectives on Imitation: from Neuroscience to Social Science*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 55-76.
– SCHUMANN J.H. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Malden, MA.
– TOMASELLO M. (2003), *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

LA RICERCA

Da oltre 150 anni Læscher Editore promuove la ricerca didattica.

Su Facebook: **La ricerca**

Su Twitter: **@LaRicercaOnline**

laricerca.loescher.it

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

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

Tra glottodidattica ludica e riflessione linguistica in tedesco: *Falsche Freunde* a teatro

Sabrina Zanoni
ANILS tedesco

Abstract
Il contributo trae spunto da un'esperienza didattica svolta in una prima classe di una scuola secondaria di primo grado il cui scopo era duplice: motivare i ragazzi allo studio del tedesco divertendosi, smontando alcuni pregiudizi e riflettendo sui cosiddetti "falsi amici", che sono spesso ostacolo alla comprensione reciproca tra due lingue diverse.

This article is based on a first-year middle school experience in German teaching. Our aim was twofold: firstly, to motivate young students to learn German while having fun; secondly, to dismantle prejudices against German language acquisition reflecting on the so-called 'false friends', which often impede mutual understanding between two different languages.

1. Introduzione

Grazie alla riforma scolastica del 2003 ("Riforma Moratti", legge 28 marzo 2003 n. 53), entrata in vigore nell'anno scolastico 2004/05, agli studenti delle scuole secondarie di primo grado viene offerto, accanto all'inglese obbligatorio già iniziato nella scuola primaria, lo studio di una seconda lingua straniera da scegliersi tra il francese, lo spagnolo o il tedesco. Per quanto riguarda francese e spagnolo, è ormai luogo comune che queste lingue incontrino di solito fin da subito il favore degli studenti e delle loro famiglie fondamentalmente perché sono entrambe, come l'italiano, lingue neolatine: il francese anche per tradizione culturale consolidata (molti genitori hanno studiato francese alle scuole medie, quando ancora l'inglese non era obbligatorio per tutti) e lo spagnolo soprattutto per la grande vicinanza (fonetica, grammaticale e lessicale) con l'italiano. Il tedesco viene invece accolto spesso con timore poiché viene percepito come "lingua difficile" e la sua somiglianza con l'inglese (soprattutto dal punto di vista lessicale) viene vista quasi più come un ostacolo ("poi i ragazzi fanno confusione tra le due lingue") che come un vantaggio.

Per insegnare bisogna emozionare.
Molti però pensano ancora che se ti diverti non impari.

(Maria Montessori)

Una delle mie preoccupazioni principali come docente di tedesco alla scuola secondaria di primo grado è quindi quella di smontare alcuni pregiudizi accanto a quella di sottolineare l'utilità di questa lingua nel nostro territorio (non solo nella provincia dove insegno, Brescia, ma in tutta Italia): infatti, anche per i ragazzi che non ne continueranno lo studio alle superiori le occasioni di utilizzarla, ad esempio incontrando turisti di lingua tedesca nei luoghi di villeggiatura oppure per lavoro, saranno numerose. Diventa perciò necessario tenere sempre alta la motivazione dei ragazzi all'apprendimento del tedesco attraverso un approccio alla lingua che sia nel contempo comunicativo e ludico, utilizzando strategie metodologiche adeguate. Come ci ricordano anche le *Indicazioni nazionali* del 2012 (MIUR 2012):

© Sergey Novikov/Shutterstock

Nell'apprendimento delle lingue la motivazione nasce dalla naturale attitudine degli alunni a comunicare, socializzare, interagire e dalla loro naturale propensione a "fare con la lingua". L'insegnante avrà cura di alternare diverse strategie e attività: ad esempio proposte di canzoni, filastrocche, giochi con i compagni, giochi di ruolo, consegne che richiedono risposte corporee a indicazioni verbali in lingua.

Anche il *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER) del 2001 fa riferimento agli usi ludici della lingua (Consiglio d'Europa 2002:69-70).

2. La glottodidattica ludica

Secondo Caon e Rutka (Caon, Rutka 2004; Caon 2006; Rutka 2006) il gioco non è un riempitivo ma deve dare forma alla lezione: i giochi cioè non vanno subordinati e contrapposti ai momenti "seri" di studio[1] ma tutta la lezione diventa gioco poiché inserita in un ambiente ludico di insegnamento/apprendimento (forse non a caso la parola *scholé,* da cui deriva "scuola", in greco significa tempo libero destinato all'ozio). Per Giovanni Freddi, uno dei padri fondatori della glottodidattica italiana e tra i primi a interessarsi di glottodidattica ludica, tale impostazione si addice particolarmente all'insegnamento linguistico poiché "la lingua è il più straordinario e raffinato 'gioco di regole' creato dal gruppo e messo a disposizione del bambino" (Freddi 1990:54).
La glottodidattica ludica, metodo da ascriversi all'approccio umanistico-affettivo, si propone quindi con le seguenti caratteristiche:

- attenzione ai bisogni comunicativi dello studente, con particolare riguardo alle componenti psico-affettive e motivazionali che influenzano il processo di apprendimento;
- importanza della lingua come strumento di espressione del sé e di interazione sociale;
- concezione dell'apprendimento come processo costruttivo in cui lo studente deve essere attivamente impegnato nella costruzione della propria conoscenza;
- consapevolezza e valorizzazione delle differenze tra gli studenti: storia personale, ambiente sociale, interessi, stili cognitivi, ecc.;
- concezione del ruolo del docente come facilitatore dell'apprendimento piuttosto che come trasmettitore dei contenuti.

Secondo Freddi i principi fondamentali su cui si basa il metodo ludico, oltre ovviamente alla ludicità delle attività e dell'ambiente di apprendimento, sono la sensorialità, la bimodalità neurologica, la semioticità, la relazionalità/transazionalità (dimensione socio-relazionale), la pragmaticità, l'espressività, l'autenticità, il biculturalismo, la naturalità e l'integrazione delle lingue (Freddi 1990:129-139). Il gioco è quindi un'attività che allo stesso tempo impegna e diverte, è un'esperienza complessa e coinvolgente che permette di apprendere attraverso la pratica, sviluppa le abilità sociali, stimola l'apprendimento in un clima che abbassa i livelli di ansia. L'attività ludica diventa significativa quando non si presenta come "gioco libero", ovvero ricreativo e autotelico, bensì come "gioco didattico", ovvero quando il fine si trova al di là del gioco stesso ed è quello di imparare qualcosa di nuovo[2].

1 "L'opposto del gioco non è ciò che è serio ma ciò che è reale" (S. Freud citato in Freddi 1990:42). Tra gli altri si sono occupati di glottodidattica ludica anche gli studiosi Renzo Titone (1996) e Michele Daloiso (2006a; 2006b).

2 Spesso vengono usati anche i termini play e game per illustrare la differenza tra le due modalità (Caon, Rutka 2004).

Studiosi come Pestalozzi, Montessori, Claparède, Wittgenstein, Piaget, Bruner, Huizinga hanno rivalutato il gioco quale straordinario fattore di sviluppo e di apprendimento e contributi teorici in questo senso sono stati dati dal costruttivismo, dalla teoria delle intelligenze multiple e dagli studi sulla motivazione (si veda anche Zanoni 2015).
Nel caso specifico dell'insegnamento linguistico il gioco didattico si realizza quando lo studente si appropria di strutture e lessico attraverso un'esperienza globale e motivante che lo coinvolge dal punto di vista cognitivo, affettivo, sociale e creativo.

3. Il progetto

I giochi che si possono proporre nella classe di lingua sono numerosi e Freddi ne propone una classificazione genetico-ludico-semiotica distinguendoli in tre gruppi: giochi di esercizio, giochi simbolici e giochi di regole (Freddi 1990:144-149); la drammatizzazione, attività che è stata scelta per una sperimentazione in una prima classe, appartiene al secondo gruppo. Poiché per essere giochi autenticamente didattici devono essere ancorati all'uso della lingua o alla riflessione su di essa, come esponente linguistico sono stati scelti i cosiddetti "falsi amici", ovvero quei vocaboli che foneticamente si somigliano in italiano e in lingua straniera ma che in realtà fanno riferimento a significati diversi (ad esempio *kalt* in tedesco non significa "freddo" bensì "caldo", ecc.). L'espressione "falsi amici" è stata coniata per la prima volta in francese, *faux amis*, da M. Koessler e J. Derocquigny nel 1928 (Koessler, Derocquigny 1964). Per Bosco Coletsos (2009:227-228) – che a sua volta si rifà a Wandruszka (1977) e a Milan, Sünkel (1990) – i falsi amici sono:

> attestati più o meno in tutte le lingue europee, che hanno molte parole di eguale origine, in particolare greco-latina, e vivaci rapporti storico-culturali. Si tratta infatti di termini, spesso di derivazione comune, che assumono in due o più lingue una forma eguale o molto simile, considerando l'adattamento fonetico e grafico proprio di ciascuna lingua, a cui però non corrisponde un'identità semantica [...]. I "falsi amici" si possono distinguere in totali e parziali. I totali hanno sviluppato significati totalmente diversi e hanno in comune solo l'origine e la forma. [...] Per i falsi amici parziali la differenza di significato è più sottile, in quanto può anche essere mantenuto il valore originario ma accanto ad altri diversificati. [...] Così *der Student* si riferisce in particolare allo studente universitario.

È stato progettato quindi un breve spettacolo teatrale sui più noti "falsche Freunde" tedeschi (intitolato *Kalt non è caldo*) in quanto è un argomento che avrebbe permesso la realizzazione di più scopi:

- innanzitutto divertirsi sulle incomprensioni che essi generano, tenendo così alta la motivazione allo studio della lingua dal punto di vista lessicale (alla ricerca di sempre nuovi divertenti "falsi amici");
- riflettere sulle stesse incomprensioni in chiave interculturale;
- introdurre i ragazzi a una prima riflessione metalinguistica sul tedesco;
- facilitare la partecipazione di tutta la classe all'attività proposta;
- utilizzare le potenzialità della drammatizzazione per valorizzare le diverse modalità di apprendimento dei ragazzi (verbale, cinetico, visivo, ecc.);
- creare un momento di gratificazione che rinforzasse la motivazione allo studio: lo spettacolo infatti è stato messo in scena dai ragazzi di fronte ai genitori alla fine dell'anno scolastico.

La classe è stata scelta tra quelle che studiano tedesco nel nostro istituto in base alla disponibilità dei colleghi ad allestire insieme uno spettacolo finale per i genitori che comprendesse

© Daisy Daisy/Shutterstock

non solo gli sketch sui "falsi amici" ma anche altri momenti quali un breve saggio musicale, una canzone in inglese, la presentazione delle attività svolte durante l'anno in scienze e scienze motorie e le fotografie relative a una uscita didattica. Da settembre quindi l'intero consiglio di classe ha lavorato in vista dell'appuntamento di fine anno. Questo progetto ci ha permesso anche di perseguire un'altra finalità che come docenti ci eravamo posti fin dall'inizio dell'anno scolastico, ovvero quella di creare le condizioni perché la classe lavorasse come gruppo coeso per un unico fine, poiché già dalle prime osservazioni avevamo notato che questa era purtroppo caratterizzata negativamente da un forte spirito competitivo, polemico e di conseguenza poco costruttivo. Fin dalle primissime lezioni ci siamo "scontrati" con quelle che io definisco "le parole imbarazzanti del tedesco", ovvero alcuni falsi amici che in italiano rimandano a un significato potenzialmente volgare, poiché uno dei primi vocaboli proposti dai libri di testo nell'ambito degli oggetti scolastici è *Kugelschreiber* (penna a sfera), che però nel linguaggio comune è molto più diffuso nella sua forma diminutiva *Kuli* (biro). Le risate che ovviamente sono scaturite mi hanno permesso inizialmente di contribuire a smontare il pregiudizio negativo nei confronti del tedesco come lingua difficile e quindi noiosa, ma poi anche di cominciare con i ragazzi una riflessione più seria sulle trappole della traduzione. Abbiamo quindi continuato con altri vocaboli normalmente presenti nei manuali di lingua tedesca e che rimandano involontariamente a un linguaggio scurrile quali *Katze* (gatto) e *kühl* (fresco) per poi passare ad altri meno "connotati", e lungo tutto l'anno scolastico abbiamo cercato di costruire una rubrica "virtuale" (perché solo richiamata alla mente, anche se ciclicamente, ma che potrebbe anche essere fissata per iscritto sul quaderno o su un cartellone) di falsi amici più o meno divertenti man mano che li incontravamo nei vari testi, come ad esempio *alt* che significa vecchio e non alto, oppure *super* che pronunciato /zupə/ non ha nulla a che fare con la zuppa e così via. Così facendo abbiamo tenuto in allenamento la memoria (con la lista di vocaboli scritta i ragazzi non si sarebbero sforzati di ricordare) e soprattutto abbiamo stigmatizzato la risata superficiale e sguaiata dovuta all'equivoco riflettendo piuttosto di volta in volta sulla difficoltà dell'intercomprensione sia linguistica sia interculturale: un conto è infatti manifestare all'interlocutore di non aver capito, altro è invece reagire in una maniera che può risultare maleducata e creare ostilità. Progressivamente, questa sorta di inventario è andato sempre più ingrandendosi, formando così il nucleo centrale di quello che è diventato poi lo spettacolo finale, nel quale sono stati proposti i falsi amici più divertenti inseriti in brevi dialoghi tra un turista italiano e uno di lingua tedesca immaginati in un campeggio: in questo modo si è approfittato anche della caratteristica della provincia in cui insegno – che è ad alta vocazione turistica – per rendere l'attività ancora più realistica e sperimentabile per i ragazzi, soprattutto d'estate.

4. Lo spettacolo

Dal punto di vista strettamente operativo, poiché i ritmi della scuola sono sempre serrati, per l'allestimento degli sketch in tedesco abbiamo cercato di ottimizzare il tempo usando le ore di lezione solo per le prove e facendo fare a casa tutto il resto (cartelloni, studio delle parti). Abbiamo potuto in realtà provare molto poco (tre lezioni) e laddove la memorizzazione non era ancora completa ci siamo ingegnati con piccoli escamotage: quasi tutti gli "attori" infatti entravano in scena tenendo un giornale aperto e fingendo di leggerlo mentre in realtà su questo era stato incollato il copione. Il testo elaborato nell'arco dell'anno scolastico è stato condiviso con i colleghi e con i ragazzi così come la distribuzione delle parti, per mezzo della quale si è cercato di valorizzare i punti di forza e di rispettare quelli di debolezza di ciascuno studente. Ecco come il narratore introduce al pubblico lo spettacolo, spiegandone la finalità:

> Signore e signori, *meine Damen und Herren*, benvenuti allo spettacolo della classe prima F. Quest'anno vorremmo mostrarvi quanto siamo diventati bravi in tedesco. E lo siamo diventati perché abbiamo scoperto che il tedesco è anche divertente, soprattutto quando le parole somigliano come suono a quelle italiane ma hanno significati totalmente diversi, se non diametralmente opposti! Tecnicamente si chiamano "falsi amici" e a volte possono generare malintesi tali da trasformarsi poi in conflitti. Noi preferiamo presentarli come occasioni per farsi una sana risata. Eccovi i più famosi in alcune brevi scenette. Buon divertimento, o meglio, *viel Spaß* (che non vuol dire "andare a spasso" ma vuol dire "buon divertimento").

Riguardo al fatto che si dice che i "falsi amici" possono generare malintesi che possono trasformarsi in conflitti o fraintendimenti interculturali, il pensiero di molti va in

particolare a un episodio che riguarda il confronto tedesco/italiano e che noi italiani abbiamo ben impresso nella memoria, ovvero quando l'allenatore di calcio Giovanni Trapattoni, che molti anni fa era il mister del Bayern München, durante una conferenza stampa di fuoco, che è ancora recuperabile su YouTube con tanto di sottotitoli in italiano[3], aveva tenuto in un improbabile tedesco una sfuriata contro il giocatore Strunz, generando l'ilarità dei giornalisti italiani che ovviamente avevano associato il cognome del povero atleta a ben altro. Anche da questo episodio si è partiti per costruire il testo scenico sui "falsche Freunde" più conosciuti[4]. Ecco come esempio le ultime due scene (v. SCHEDA 1).

I ragazzi erano disposti in semicerchio sul palco e tenevano in mano i 12 cartelloni che spiegavano i "falsi amici". Il resto della classe interpretava gli sketch e quando compariva sul copione l'indicazione "freeze" gli attori impegnati in quel momento si bloccavano sulla scena per permettere al compagno che aveva il cartellone con la relativa spiegazione linguistica di avanzare sul palco e illustrare agli spettatori il malinteso.

5. Conclusioni

Al termine di questa esperienza, che è stata di gradimento sia per gli alunni sia per le loro famiglie, possiamo ritenere di aver raggiunto gli obiettivi che ci eravamo posti, ovvero:

- i ragazzi hanno imparato divertendosi, aumentando le loro conoscenze lessicali senza fatica;
- adesso sono più motivati allo studio e le loro famiglie sono meglio predisposte verso la lingua tedesca;
- tutti hanno potuto esprimersi attraverso il canale che più era loro congeniale: i più timidi solo con il cartellone, i più estroversi recitando;
- come studenti di tedesco hanno riflettuto sull'importanza della comunicazione interculturale e interlinguistica, hanno imparato a non dare per scontata la propria capacità di capire e farsi capire e soprattutto hanno iniziato a considerare un po' meno "straniere" le persone che parlano una lingua diversa dalla propria;
- la classe ha lavorato coesa per un unico obiettivo, i singoli si sono aiutati e sostenuti a vicenda per poterlo raggiungere e il risultato ha soddisfatto tutti.

Pensiamo che questa attività possa essere proposta anche ad altre classi in futuro affinché i tanto vituperati "falsi amici" possano finalmente essere considerati, se non proprio dei "veri amici", quanto meno degli amici solo un po' bizzarri che però talvolta riescono a essere persino divertenti.

3 Cfr. www.youtube.com/watch?v=5cgLqfdAgK4.

4 Per una lista direi quasi completa dei falsche Freunde tedesco/italiano si veda www.reise-nach-italien.de/falsche-freunde1.html; ovvero, http://www.viaggio-in-germania.de/falsiamici1.html.

Bibliografia

– BOSCO COLETSOS, S. (2009), *Le parole del tedesco. Incontro di lingue e culture*, Rosenberg & Sellier, Torino.

– CAON F. (2006), "Glottodidattica ludica: fondamenti, natura, obiettivi", in *In.IT* 19, pp. 2-5, www.guerraedizioni.com/initonline.

– CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.

– CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.

– DALOISO M. (2006a), "La glottodidattica ludica. Una metodologia per bambini, adolescenti e adulti", in *Psicolab*, 1 novembre, www.psicolab.net/2006/la-glottodidattica-ludica (ultimo accesso: 30/06/2019).

– DALOISO M. (2006b), "Sviluppare la competenza linguistico-comunicativa attraverso tecniche ludiche", in *Psicolab*, 1 novembre, www.psicolab.net/2006/sviluppare-la-competenza-linguistico-comunicativa (ultimo accesso: 30/06/2019).

– FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua*, Liviana, Padova.

– KOESSLER M., DEROCQUIGNY J. (1964), *Les faux amis ou les pièges du vocabulaire anglais*, Vuibert, Parigi.

– MILAN C., SÜNKEL R. (1990), *Falsche Freunde auf der Lauer: Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra tedesco e italiano*, Zanichelli, Bologna.

– MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.

– RUTKA S. (2006), "Non solo giochi: il concetto di ludicità", in *In.IT* 19, p. 11, www.guerraedizioni.com/initonline.

– TITONE R. (1996), *Imparare le lingue giocando*, E.L.I., Recanati.

– WANDRUSZKA M. (1977), "Falsche Freunde: Ein linguistisches Problem und seine Lösung", in LAITENBERGER H. (a cura di), *Festgabe für Julius Wilhelm zum 80. Geburtstag*, Steiner, Wiesbaden, pp. 53-77.

– ZANONI S. (2015), "La glottodidattica ludica. Una didattica delle lingue straniere basata sul gioco", in *Scuola e Didattica* 5, pp. 12-14.

Scheda 1 Kalt non è caldo – ultime due scene

TERZA SCENA (sempre in campeggio)

Cartello 6: krank ≠ granchio o cancro = malato
Cartello 7: grillen ≠ grilli = fare la grigliata
Cartello 8: putzen ≠ puzzare = pulire

Entrano A e B (B sta grigliando)

A Buona sera!
B *Guten Abend*! (tossisce, poi con voce raffreddata) *Ich bin krank*...
A Ah, lei è del segno zodiacale del cancro? Io sono pesci, che dice? Vanno d'accordo?
B ?? *Nein! "krank"*... malato!

FREEZE: cartello 6

A Oh, mi scusi, non avevo capito... mi dispiace...
B *Und ich muss grillen*... (guardando verso l'alto)
A Eh, già (indicando il cielo), che bella serata eh, con i grilli...
B ?? *Nein! "Grillen"*... grigliata (mostrando la griglia)

FREEZE: cartello 7

A Ah, ecco, grigliata, certo...
B *Und dann muss ich putzen* (sbuffando)...
A *Putzen*... certo, se si fa il pesce dopo c'è una puzza...
B ?? Nein! "*Putzen*"... pulire, no puzzare!

FREEZE: cartello 8

A (verso il pubblico) Accidenti! Ma con queste parole ci si confonde proprio! Vediamo se ci si capisce con queste (verso B): pizza... spaghetti... tiramisù...
B *Ja, ja, mmm, gut, gut, pizza, spaghetti, tiramisù*...
A Ah, lo vede che almeno a tavola ci si capisce! Ascolti, dia retta a me, lasci perdere la grigliata di pesce, venga da me che ci facciamo due spaghetti aglio e olio e vedrà che le passano tutti i malanni... (escono, A prende B sottobraccio o lo abbraccia)

NARRATORE
E attenzione anche agli appuntamenti galanti, ad esempio agli incontri in discoteca....

QUARTA SCENA (nella discoteca del campeggio)

Cartello 9: Karina ≠ carina, bella = nome proprio femminile
Cartello 10: alt ≠ alto = vecchio
Cartello 11: wunderbar ≠ vado al bar (dialettale del nord) = meraviglioso
Cartello 12: bitte ≠ bitter (bevanda) = prego/per favore

Entrano A e B, maschio e femmina, possibilmente la ragazza alta

A Ciao!
B *Hallo!*
A Come ti chiami?
B *Ich? Karina*
A Sì, sì sei molto carina ma come ti chiami?
B *KARINA*
A Ma sì, te l'ho già detto che sei bella ma dimmi il tuo nome!
B Mio nome è Karina

FREEZE: cartello 9

A (da latin lover) Ah... carina di nome e di fatto! (facendo l'occhiolino al pubblico). Io mi chiamo Francesco
B *Gut, wie alt bist du Francesco*?
A *Alt*? (rizzandosi sulle punte) beh, sì sono piuttosto alto, oscillo tra un metro e sessanta e uno e settanta credo, ma... anche tu sei alta
B ??
A (gesticolando) Tu... *alt*... alta
B *Nein! Alt*... ehm... vecchio... anni... tu

FREEZE: cartello 10

A Ah... quanti anni ho? (sempre ammiccando al pubblico) ne ho abbastanza! No, scherzavo, ne ho tredici
B Tredici? *Dreizehn? Ah, wunderbar*!
A Vado al bar? Ma sì, certo, ti porto qualcosa da bere? (sempre gesticolando)

FREEZE: cartello 11

B *Oh ja, bitte*!
A Un bitter? Ma certo, arrivo subito! (esce e rientra subito con un bitter) Ecco qua
B *Nein, nein, eine Cola, bitte*.
A Scusa eh, sarai carina ma sei un po' indecisa! Vuoi il bitter o la coca cola?
B *Eine Cola*... per favore... "*bitte*" *ist* "per favore"

FREEZE: cartello 12

A Ah... adesso ho capito...(al pubblico) ma che fatica! Accidenti a me che non ho mai voluto studiare le lingue!

NARRATORE
Signore e signori, *meine Damen und Herren,* il nostro spettacolo finisce qui. Spero che vi siate divertiti e, perché no, abbiate anche imparato un pochino di tedesco. E ricordate: *kalt* non è caldo!

LŒSCHER PER IL TEDESCO

NOVITÀ 2020

CORSO BIENNIO

Giorgio Motta

LINEAR

LETTERATURA

Veronica Villa

ETAPPEN

LINGUE DI SPECIALITÀ

Paola Bonelli
Rosanna Pavan

HANDELSPLATZ NEU

LINGUE DI SPECIALITÀ

Tiziano Pierucci
Alessandra Fazzi

REISELUST

CORSO TRIENNIO

Gabriella Montali, Daniela Mandelli,
Nadja Czernohous Linzi

PERFEKT ZUM ABITUR (B2)

LETTERATURE GRADUATE

tedescomagazin.loescher.it

Improving Our Students' English

Nancy Bailey
ANILS Firenze

Abstract

Un'indagine recente, condotta in cento paesi e riguardante la competenza nella lingua inglese, ha rilevato che gli studenti italiani risultano i peggiori in Europa. Quest'articolo esamina alcune metodologie e contenuti che possono aiutare i docenti che insegnano inglese a tutti i livelli scolastici a migliorare le competenze degli studenti nell'utilizzo della lingua inglese. Si affrontano anche alcune aree semantiche, spesso omesse dal curricolo, offrendo suggerimenti di attività in classe che possono migliorare le abilità comunicative degli studenti.

In a recent survey on English-language proficiency conducted in 100 countries, Italian students ranked last among all European countries. This article examines teaching methods and contents that can help English teachers improve their students' competency in English at all levels of Italian schools. It also covers some often ignored semantic areas and offers suggestions for classroom activities which can increase students' communication skills.

1. Introduction

As we know, English is the most widely studied second language in the world and compulsory in Italian schools at all levels. However, according to the recently published *English Proficiency Index* (*EPI*) (Education First, 2019), Italy now ranks number 36 out of 100 countries, the lowest of all the European countries, in English proficiency. This ninth edition of the annual Education First (EF) *EPI* survey, based on the *Common European Framework of Reference* (Council of Europe 2001), analysed data from more than 2,300,000 test takers around the world. Italy actually received a lower score than in 2018. The report states:

> Pupils with years of classroom instruction often cannot hold a conversation. Professionals see their prospects limited when their English skills cannot keep up with their ambitions (Education First 2019:40).

> The gap in English proficiency is particularly concerning because both Italy and Spain (rated n.35) suffer from high rates of unemployment, particularly among the young, and could desperately use the new economic opportunities that faster, smoother communications with the rest of Europe would bring (Education First 2019:22).

Their recommendations for improvement include: "an early focus on communication skills, daily exposure to English both in and outside the classroom, and career-specific language instruction in the final years of study" (Education First 2019:22), to "re-train English teachers in communicative teaching methods if they were initially trained using other methods (Education First 2019:42), to

> give students frequent opportunities to speak English through activities like English clubs, theme days, classroom twinning, school trips, and guest speakers, provide a forum for teachers to share best practices and get advice about teaching English effectively, give teachers a straightforward path to improve their own English, allow subject classes to be taught in English if both the students and the professor meet the requisite English level (Education First 2019:43).

The Italian National Curricular Guidelines (MIUR 2012; 2017) also recommend that *all* teachers (not only the English teachers) help students to learn to communicate in the foreign languages they are studying[1]. With the advent of Interactive White Boards (IWB) and Internet in the classrooms, at home and on all our smartphones, even teachers who are not fluent in the languages being used in their classrooms can use CLIL methodology or Flipped Learning techniques.
As teachers, we should ask ourselves "Are we teaching *language* (for communication) or are we teaching *communication* (via language)?" (Allwright, 1979).
We must help students deal with the complexity of communicating concepts and ideas, especially when attempting to do so in a foreign language. As Gerard Steen (2005:306, 309) explains:

> In order to interact and communicate with other people, individuals have to conceptualize their thoughts, formulate them into lexico-grammatical structures, and turn them into material signs in sounds or writing [...] Basic discourse units are Basic Discourse Acts. They require individual sub-acts of production in terms of conceptualizing, formulating, vocalizing, and communicating. Such acts can take a great deal of effort and can often go wrong in one or more ways. Basic discourse units also require individual sub-acts of reception or comprehension in terms of all four dimensions of basic discourse units.

In addition, it is also fundamental that "basic discourse acts be studied in terms of their internal structure as well as their links to each other in encompassing discourse structures" (Ruiz De Mendoza, Peña 2005:9).
In a usage-based approach to language learning, language is considered to be a "cognitive system for communication" involving a "construction network concept of grammar [...] directly and systematically motivated by the meaning and use of language" (Nuyts:71, 93).
Pragmatically, what does this entail and how can we put all of this into action in classrooms?
My first point is that as teachers of English to Italians, of all ages, even alongside innovative methods, we often forget to point out to our students the implicit meanings inferred by some verbs, verb forms or word use. We try to teach them the *when* to use certain forms but not necessarily the *why* or *what* reactions they can expect from the interlocutor when they use them. This knowledge is fundamental to their understanding authentic language since all native speakers are aware of these intrinsic interpretations and respond or react accordingly. Unfortunately, contrastive grammar books and textbooks in use in Italian schools rarely, if ever, mention these aspects.

2. Future tenses

A good example of this is in the use of the future tenses. As we know, we have three basic ways of expressing the future in English (the *when*):

1. we use the present continuous to talk about already arranged plans (e.g. *I'm going to Paris in February*);
2. we use the future with "going to" to express intentions or something we think may happen (e.g. *I'm going to speak French when I'm in Paris. The weather is going to be terrible in February*);

1 "È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico" (MIUR 2012:26; 2017:6).

3. we use the future with "will" for predictions (e.g. *You will be a good geologist when you finish university*), for immediate decisions (e.g. *You look tired. I'll drive*), to talk about definite facts (e.g. *The sun will rise at 7.30 tomorrow morning*), to make promises (e.g. *Mom, I'll do my homework later*), and often after "I think/I don't think".

But what do we understand when we use these forms in conversation (the *why*)? If person A asks person B: "What are you doing tonight?" person B's response will determine what person A will understand:

1. if person B replies: "I'm staying home and watching TV.", person A will understand that he/she has already made this plan and so it is useless to suggest something else. Or person A could protest: "Oh, come on! Let's go out for once!";
2. if person B replies: "I'm going to stay home and watch TV.", person A will understand that he/she could also be open to other suggestions and could reply: "Why don't we go out instead?";
3. the same reaction would occur if person B answers: "I think I'll stay home and watch TV.";
4. if person B replies: "I'll stay home and watch TV.", person A will understand that he/she has just now decided or that he/she is angry and is promising not to go out.

It's all contained in the grammatical forms – nothing else needs to be added for the interlocutor to understand the situation and to interpret person B's reply. Of course, word stress and intonation are also important and can influence the connotation of the above examples and this should also be taught to our students, but the inherent meaning in these various forms remains.
Classroom activity: pairwork. Ask your students to invent dialogues using these various forms and then to role-play them in front of the class. Tell them to be creative!

> we must help students deal with the complexity of communicating concepts and ideas

3. Can

Even at elementary levels we should teach our students how to interpret certain verbs. A case in point is the verb "can". The complexity of the meaning becomes clear if we consider Barack Obama's 2008 presidential campaign slogan: "Yes, we can!". This can be translated into Italian in six different ways. In English we commonly use "can" to mean *potere, saper fare, riuscire a*. So the slogan could be translated as: *Sì, possiamo (ce lo possiamo fare)!, Sì, lo sappiamo fare!, Sì, riusciamo a farlo!*. But "can" is also used with future meaning, so we must add: *Sì, ce lo potremo fare!, Sì, lo sapremo fare!, Sì, riusceremo a farlo!*. It was a very powerful slogan that can't really be adequately translated into Italian with just three words.
Classroom activity: divide your class into groups of 3-4 and ask them to find all the possible ways of translating "Yes, you can!" See which group comes up with 18! Yes, it can be translated into Italian in 18 different ways if we consider the triple meaning of "you" (*tu, voi, Lei*). Knowing this will expand your students' range of expressing themselves in authentic ways, even in primary school.

4. Any

Another usage of an important word which we often fail to teach is 'any' in affirmative sentences. In English this is the main way we express *qualunque, qualsiasi*, etc.
Here are some examples:
"You can download this app onto *any* smart phone." (*Puoi scaricare questa app su qualsiasi telefonino*); "Just bring me *anything*." (*Portami qualunque cosa*); "You can find these shoes *anywhere*." (*Puoi trovare queste scarpe da qualsiasi parte*); "*Anybody* can do this exercise." (*Chiunque può fare questo esercizio*).
Classroom activity: divide your class into groups of 3 and have them invent situations and dialogues using *any* and its derivatives in affirmative sentences. Tell them to be creative!

5. Translating

I am not a fan of using translation activities in my classes, however it is often useful in order to contrast Italian and English forms and meanings. It can also be very helpful when teaching Italian L2 and in the context of reflections on language contained in the National Teaching Guidelines (MIUR 2012)[2].

2 See the chapter: *Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua.*

© Robert Kneschke/Shutterstock

Consider what you could do with a simple sentence such as: "I think it is a rat." (*Penso che sia un ratto*): two subjects omitted in Italian, no connector in English, the subjunctive in Italian but not in English. Pupils have fun finding the differences and trying to understand why both sentences virtually say the same thing in spite of their diversities.
Classroom activity: short, individual translations of poems from English to Italian are also excellent exercises for Italian students. One of my personal favourites that I have often used with middle school students is the poem *My People* by Langston Hughes. This activity can also be used in CLIL projects with Italian and/or history[3].

My People
The night is beautiful,
So the faces of my people.

The stars are beautiful,
So the eyes of my people.

Beautiful, also, is the sun.
Beautiful, also, are the souls
of my people.

Without telling the students anything about Langston Hughes, do a *literal* translation (word for word, in the same word order) of the poem together. They can decide if they want to translate the title *My People* as *le mie persone*, *il mio popolo* or *la mia gente*. Then ask them: "What colour is the poet?". That always surprises them! After they figure this out, using the information in the poem, tell them about Langston Hughes and then talk about the symbols in the poem, the repetition of words and reflect on why they think the poet chose them.
Then ask them each to write a *literary* translation of the poem in good Italian that reflects what they want to convey in their own personal translation of this poem (meaning, emotion, symbols, rhythm, etc.). They could also add a personal comment at the end. The translations should all be different, there are no wrong solutions, they can be longer or shorter, and each student should read his/her version out loud to the class. There should be constructive comments on each, especially by the teacher. Ask them why

3 Law 107/2015 (Legge 13 luglio 2015, n. 107, art. 7) defines as "priority formative goals" (*obiettivi formativi prioritari*) "la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content and Language Integrated Learning".

they made certain choices. After they have all read their liberal translations, depending on your class, it is nice to ask the students which translation they thought was the most creative, the most beautiful, the funniest (some will write very amusing versions), etc. The important thing is to keep it all positive. At that point you can show them the official Italian translation, examine the differences together and have them comment on it.

La mia gente
Bella è la notte
E il volto della mia gente.
Belle le stelle,
E gli occhi della mia gente.
Bello, anche, il sole.
Bella, anche, l'anima della mia gente.
Langston Hughes, 1968, Poesie, a cura di Stefania Piccinato, Lerici, Milano

Some of your students will find it inadequate and this leads to the realization that no translation can perfectly match the original, no matter how simple – in any language (Widdowson 1974).

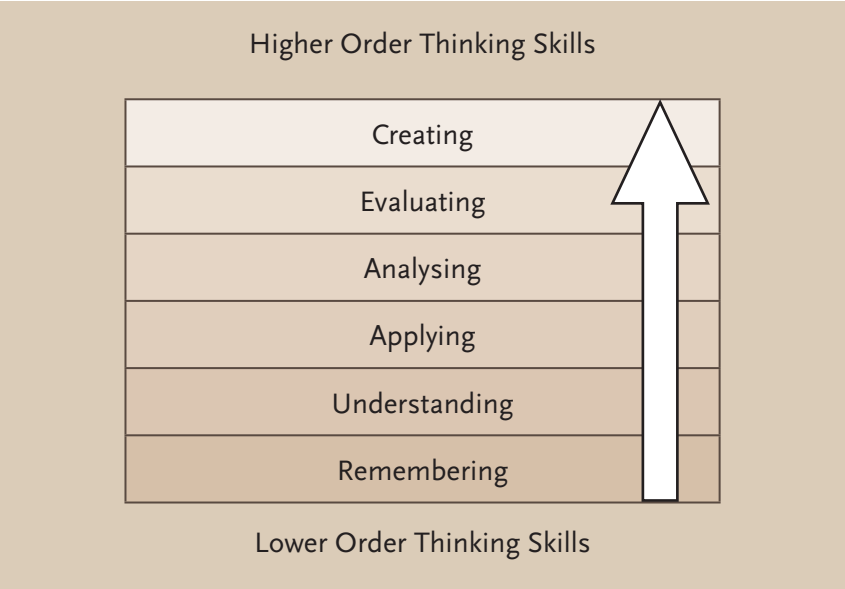
6. -ing

Let's consider the various meanings, usages and translations of the -ing forms of the verbs in English:

- *Sleeping* is essential to our good health. (Il dormire *è essenziale alla nostra buona salute)*.
- The baby is *sleeping*. (*Il bambino sta* dormendo).
- *Sleeping* babies are adorable. (*I bambini* dormienti/che dormono *sono adorabili*).
- The baby *has been sleeping* for 2 hours. (*Il bambino* dorme *da 2 ore*).

We need to have our students reflect on how, when and why to use these forms from the very beginning in order to help them expand their communication skills and their "meaning potential" or "semantic network as realized in the grammatical system" (Halliday 1979).
If we take a look at the revised Bloom's *Taxonomy of Educational Objectives* (Bloom 1956; Anderson, Krathwohl 2001; v. fig. 1), we find the verbs translated into Italian in their infinitive forms (*ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare, creare*) whereas the verbs in English are in their -ing forms, so that they can be seen as both a noun and a verb (remembering, understanding, applying, analysing, evaluating, creating) conveying a sense of activeness which is lacking in the Italian translation.

FIGURA 1



Classroom activity (lower or upper secondary school): put a copy of this poster up in your classroom and have the students reflect on the meaning of each level. In taking responsibility for their own learning, they should be able to identify which thinking skill(s) they are using in each activity and decide if they are making progress or not up the scale towards the Higher Order Thinking Skills (HOTS).

7. The Present Perfect

Returning to our main topic of intrinsic meanings, let's examine the underlying implications contained in the use of the Present Perfect, almost always explained incorrectly in Italian ESL textbooks. As its name states, it is a *present* tense, never a *past* tense, one of the most difficult concepts to get across to your students since it sometimes corresponds to the Italian use of the *passato prossimo*[4]. For example: "I have never read that book." (*Non ho mai letto quel libro*); "I haven't seen Tom today." (*Non ho visto Tom oggi*). You could point out to your students that these uses

4 Some grammarians argue that the Present Perfect should not be defined as a "verb tense". For the sake of simplicity, I am using the expression *verb tense*, as do most textbooks.

in Italian do not really refer to past states or actions, but they actually refer to the present. Naturally, confusion arises when students have to choose which tense to use in English. In fact, in English we don't look at the action. We look at the *time frame* which must include the present. *Example*. Action: 2 video games played yesterday evening.

1. I played 2 video games *last night* after dinner. (We use the past tense);
2. I have played 2 video games *this week*. (Meaning: up to now/ *fino ad ora* – we use the present perfect).

The action is the same, only the time changes. If I am using the Present Perfect tense, I am making a statement about the present and often I am not excluding the future since the meaning is almost always up to now (*finora*). The verb tense chosen intrinsically indicates the time of the action.
Consider these sentences between Mary and her mother:

1. Mary, how many chocolates did you eat? (Then);
2. Mary, how many chocolates have you eaten? (Now);

In the first sentence, Mary understands that her mother is asking her about what she did yesterday or during a party which is finished. In the second sentence, we know that Mary has the almost empty box of chocolates in front of her and that she is still eating them.

3. I had an accident. (Then)
4. I have had an accident. (Now)

The listener's reaction to sentence 3 would be to ask: "Were you hurt?" or "Are you okay now?". The listener's reaction to sentence 4 would be: "Oh, no! Do you need me to come help you? Are you hurt?".
A boy speaking to a friend on his phone:

5. The dog came into my room and jumped up onto my bed. (Then)
6. The dog has come into my room and jumped up onto my bed. (Now)

In sentence 5, the dog is not in the room. In sentence 6, the dog is still in the room and on the bed. Although we often use the Present Perfect with yet, already, just, ever/never, we also use it without these specifications because for a native speaker the

Cinzia Medaglia, Beverley Anne Young

TIME PASSAGES

Literature, Language and Culture in the English Speaking World

Un testo ricco, approfondito e di facile approccio che inquadra lo sviluppo della letteratura in lingua inglese nel panorama ampio della storia e della cultura coeve. Tutta la materia è presentata tenendo conto delle competenze linguistiche attese dai diversi tipi di esame: Esame di Stato, Invalsi, Certificazioni.

LINEARE E FACILE DA USARE
MOLTO SPAZIO PER LINGUA ED ESAMI
ORIENTAMENTO PER UNIVERSITÀ E LAVORO
ATTENZIONE PER L'INCLUSIVITÀ
RICCO CORREDO MULTIMEDIALE

time is inherent in the use of the verb tense (Past Simple: finished time, Present Perfect: time not finished or not indicated, but true in the present).
Classroom activity: pairwork. Have the students create situations and dialogues similar to the above which demonstrate the difference between the past and the present perfect. Have them perform their dialogues in front of the class. Tell them to be creative and possibly humorous!

Then, of course, we have the Present Perfect and Present Perfect Continuous with "for" or "since", which is a case apart. In this situation, we actually do look at the action or state which starts in the past but it must continue into the present time. Luckily, most Italian textbooks cover this form adequately. E.g.: "I have lived in Rome for three years." "I have lived in Rome since 2017." "I have been living in Rome for three years." "I have been living in Rome since 2017." *Vivo a Roma da tre anni/dal 2017.*

short, individual translations of poems from English to Italian are excellent exercises for Italian students

The speaker started living in Rome three years ago and is still living there now. As we know, in Italian the Present tense is used to express these concepts. It is important to teach our students that if they use the Present tenses in English to indicate this type of state or action, a native English speaker will *not* understand them! This is why they must learn to use this form correctly.

8. Conclusions

In conclusion, our goal as English teachers is to help our students "derive a semantic representation from a linguistic expression... in order to make it meaningful in the context in which it is to be interpreted" (Ruiz De Mendoza, Peña 2005:268). Using communicative approach methods, more analyses of intrinsic meanings, contrastive grammar, CLIL, Language Across Curriculum (LAC) (see Vollmer 2006), Flipped Learning techniques, sharing our expertise with subject teachers, supportive task-based activities and new forms of in-class assessment, we could overturn the results of the EPI survey and increase our students' competences and skills in the use of English. This would enable them to better express themselves, to be understood by native English speakers and to be able to understand the nuances contained in various grammatical forms when listening or reading in English. They would certainly feel greater satisfaction and foresee the future possibility of obtaining qualified jobs requiring competence in English.

Bibliografia

– ALLWRIGHT R. (1979), "Language Learning through Communication Practice", in BRUMFIT C.J., JOHNSON K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, pp. 167-182.

– ANDERSON L.W., KRATHWOHL D.R. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives Complete Edition, Longman, New York.*

– BLOOM B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, Longmans, Green, New York.

– COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, https://rm.coe.int/1680459f97 (last access: 12/11/2019).

– EDUCATION FIRST (2019), *English Proficiency Index (EF EPI): A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills, Education First Ltd., Sweden,* available in Italian at: www.ef-italia.it/epi, in English at: www.ef.se/epi (last access: 12/11/2019).

– HALLIDAY M.A.K. (1979), "Towards a Sociological Semantics (Extracts)" in BRUMFIT C.J., JOHNSON K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, pp. 27-45.

– MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Decreto legge 16 novembre 2012 n. 254 [in effect since 20 February 2013], www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012 (last access: 12/11/2019).

– MIUR (2017), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, documento a cura del Comitato Scientifico Nazionale per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione e il miglioramento continuo dell'insegnamento, www.indicazioninazionali.it (last access: 12/11/2019).

– NUYTS J. (2005), "Brothers in Arms? On the Relations between Cognitive and Functional Linguistics" in RUIZ DE MENDOZA IBAÑEZ F., PEÑA CERVEL S. (eds.) (2005), *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*, Gruyter, Berlin, pp. 71-93.

– RUIZ DE MENDOZA IBAÑEZ F., PEÑA CERVEL S. (eds.) (2005), *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*, Gruyter, Berlin.

– STEEN G. (2005), "Basic Discourse Acts: Towards a Psychological Theory of Discourse Segmentation" in RUIZ DE MENDOZA IBAÑEZ F., PEÑA CERVEL S. (eds.) (2005), *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction*, Gruyter, Berlin, pp. 306-309.

– VOLLMER H.J. (2006), *Language Across the Curriculum*, Universität Osnabrück Intergovernmental Conference Languages of Schooling: Towards a Framework for Europe, Council of Europe, Strasbourg, https://rm.coe.int/16805c7464 (last access: 12/11/2019).

– WIDDOWSON, H.G. (1979), "The Deep Structure of Discourse and the Use of Translation", in BRUMFIT C.J., JOHNSON K. (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, pp. 61-71.

Strategie didattiche per l'insegnamento della cultura italiana via Skype

Giorgia Bassani
California State University IP Florence

Abstract

In questo contributo si illustrano alcune strategie didattiche utilizzate per l'insegnamento della cultura italiana via Skype, all'interno di un progetto *blended* internazionale. Le attività presentate sono state create *ad hoc* e implementate in lezioni sincrone, per sopperire ai limiti degli strumenti online, instaurare un clima piacevole e lasciare ai soggetti coinvolti (docente e studente) la possibilità di esprimere la propria creatività, utilizzando il metodo più appropriato.

This paper presents some didactic strategies used to teach Italian culture via Skype within an international blended project. Activities were target- and context-tailored and were implemented in synchronous online classes. Their aim was to reduce the limits of digital tools as well as to establish a pleasant teaching-learning atmosphere. Moreover, the didactic strategies let both teacher and students express their creativity through the most appropriate method.

1. Introduzione

Le riflessioni esposte in questo saggio sono emerse e maturate durante lo svolgimento della prima edizione del progetto *blended* internazionale *Let's click! Contemporary Italy "surfs" to Monash: discovering literature, culture and language*. Le strategie didattiche illustrate sono state pensate e progettate *ad hoc* dopo la creazione di lezioni/materiali online e condivise con tutti gli insegnanti coinvolti nel progetto in questione; sono state create e implementate dall'autrice con l'obiettivo di instaurare un clima di insegnamento-apprendimento piacevole in cui entrambi gli interlocutori (docente e studente) si sentissero motivati, stimolati e a loro agio e potessero esprimere la propria creatività, utilizzando i codici a loro più consoni.

2. Descrizione del progetto internazionale

Il progetto *blended Let's click! Contemporary Italy "surfs" to Monash: discovering literature, culture and language*, tra l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo" e la Monash University di Melbourne (Australia), prevedeva l'insegnamento della cultura italiana a studenti universitari australiani, attraverso l'utilizzo di vari strumenti digitali. La ragione principale per cui si è attuato questo progetto era "the limited exposure of students to Italian culture and the very few opportunities they had to interact in Italian with Italian native speakers" (Carloni, Zuccala 2017:119). L'obiettivo preminente è stato, quindi, "to tackle this perceived lack of exposure by providing students with a further weekly opportunity for interaction with an appropriately trained native speaker of Italian" (Carloni, Zuccala 2017:120). Pertanto, ogni studente di italiano, del livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento*, è stato abbinato a un insegnante esperto di italiano come lingua straniera.

> nei corsi a distanza le lezioni devono stare in uno schermo e i movimenti devono essere abbastanza lenti per non risultare troppo confusi

© fizkes/Shutterstock

Le lezioni online erano suddivise in due fasi: quella asincrona, in cui lo studente – da solo – doveva svolgere due attività prima della lezione via Skype, e quella sincrona, della durata di circa 30 minuti, in cui docente e apprendente svolgevano insieme delle attività e discutevano sulle tematiche relative all'input proposto.
Gli strumenti digitali impiegati per la fase asincrona sono stati Mindmeister e Padlet. Il primo è stato utilizzato per svolgere attività di *brainstorming* sugli argomenti della lezione (lo studente doveva completare uno *spidergram*), mentre il secondo per introdurre il lessico relativo all'input attraverso l'abbinamento di termini e immagini/spiegazioni. Per la fase sincrona, invece, sono stati usati i Google Forms, per proporre input video e attività di comprensione globale (domande a risposta multipla); il sito internet Weebly, appositamente creato per il progetto internazionale, in cui sono state inserite le domande aperte di comprensione analitica; e, infine, ÜtellStory, per proporre un *role play* tra insegnante e studente come sintesi finale. Tutte le lezioni via Skype venivano videoregistrate con Screencast-O-Matic, previo consenso dell'apprendente, per poi poter essere visionate da tutti i docenti partecipanti e dai responsabili del progetto internazionale. Inoltre, ogni studente, al termine della lezione via Skype, doveva completare un questionario online in cui si richiedevano opinioni personali sugli argomenti, i materiali e le attività della lezione; sull'insegnante e la sua azione didattica e sui propri stati d'animo e performance durante l'incontro virtuale. Dopo l'invio del questionario compilato, ogni insegnante poteva visionare il *feedback* del suo studente.
Gli incontri online programmati erano otto: sette lezioni e una discussione sul compito finale preparato dallo studente. Per ogni lezione era previsto un argomento specifico relativo alla cultura italiana:

> the digital learning project provided Monash students with the opportunity to converse with distant Italian native-speaker instructors about contemporary Italian cultural topics deeply interrelated with the literary and historical topics dealt within class (Carloni, Zuccala, 2017:121).

I temi affrontati sono stati: giovani e politica; fuga di cervelli; patriottismo contemporaneo di massa; stereotipi di genere; identità italiana e variazione linguistica regionale; mafia e patrimonio artistico italiano. Per il lavoro finale si richiedeva allo studente di creare un video di circa cinque minuti, in cui gli era richiesto di rielaborare uno degli argomenti trattati nelle sette lezioni online; esso doveva essere proposto in prospettiva

interculturale, affrontando il tema prima dal punto di vista australiano, poi da quello italiano e infine doveva essere fornita una nuova realtà italo-australiana che rappresentasse una sintesi originale tra i due paesi. Il video dello studente era sottoposto alla valutazione del docente e andava a integrare quelle ricevute per gli esami e le prove sostenuti in Australia.

3. Limiti degli strumenti online

Nonostante l'innovazione del progetto, l'originalità degli input e dei contenuti affrontati nelle attività, le lezioni virtuali mostravano dei limiti legati agli strumenti utilizzati:

> Per sua natura, infatti, l'informazione in digitale è asettica, non si tocca ed è destinata ad essere più transitoria. Questa perdita della componente di fisicità [...] sembra rappresentare un limite per molti (Barone 2015:9).

Al termine del primo incontro online, sebbene il *feedback* degli studenti fosse stato positivo e gli obiettivi linguistico-culturali raggiunti, la creatività[1] non aveva trovato piena espressione. Cremin (2009:43) osserva che

> Recognising and exercising personal creativity appears to be an important part of creative teachers' professional and personal meaning-making.

Entrando più nello specifico "Skype does not include the same interactive features [...] found with more sophisticated technologies" (Eaton 2012:5); mentre le attività create con gli altri strumenti digitali usati (Mindmeister, Padlet, Google Forms, sito internet

© insta_photos/Shutterstock

Weebly e ÜtellStory) non lasciavano grande spazio al divertimento. Inoltre, va tenuto a mente che il computer può risultare riduttivo in termini di spazio e movimento: le lezioni devono stare in uno schermo e i movimenti devono essere abbastanza lenti per non risultare troppo confusi. Altresì, stare di fronte a una webcam e poter effettuare solo piccoli spostamenti può essere impegnativo per alcune persone particolarmente attive ed energiche. Si ritiene opportuno sottolineare che

> Physical activity sparks biological changes that encourage brain cells to bind to one another. For the brain to learn, these connections must be made. [...] Aerobic activity [...] is an indispensable tool for anyone who wants to reach his or her full potential (Ratey 2008:4).

Il movimento risulta quindi importantissimo durante le lezioni, non solo per facilitare il processo di apprendimento del discente, ma anche per mantenere attivi e alti la concentrazione e il coinvolgimento dell'insegnante. L'azione didattica via Skype difficilmente prevede l'attivazione di tutte le capacità percettivo-sensoriali e psico-motorie; pertanto, i limiti presentati avrebbero potuto portare a un abbassamento dei livelli motivazionali del docente e dell'apprendente, rendendo così le lezioni meno efficaci.

4. Strategie didattiche implementate

Le strategie didattiche adottate per sopperire ai limiti precedentemente esposti sono state l'utilizzo di disegni e *realia*, le drammatizzazioni con giocattoli, la somministrazione di attività ludiche e premi. Queste vennero pensate per colmare la difficoltà di implementare attività

1 In questo saggio, la creatività viene intesa come "imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value" (NACCCE 1999:30), dove gli elementi fondamentali, menzionati nel report del National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, sono: l'immaginazione, il perseguimento di uno scopo, l'originalità (personale, relativa e storica) e il giudizio di valore.

plurisensoriali e puntavano sulla varietà, la ludicità e la curiosità del discente. Oudeyer, Gottlieb e Lopes (2016:9) sostengono che

> there is a closed self-reinforcing feedback loop between learning and curiosity-driven intrinsic motivation. Here the learner becomes fundamentally active, searching for niches of learning progress, in which in turn memory retention is facilitated. [...] the learning progress hypothesis does not only introduce a causal link between learning and curiosity, but also introduces the idea that curiosity may be a key mechanism in shaping developmental organization.

Le attività proposte avevano una durata di pochi minuti e sono state integrate nell'unità di apprendimento come supporto a quelle create con gli strumenti online.

4.1. Disegni e realia

Volendo sfruttare al massimo le potenzialità delle tecnologie in uso, si è cominciato a riflettere sulle inquadrature della *webcam*, usata per i primi piani di disegni e *realia*. In questo modo, l'attenzione del discente si focalizzava sui dettagli e si abbandonava la centralità dell'insegnante, che, per alcuni istanti, passava in secondo piano.
Nella seconda lezione (fuga di cervelli), sono state usate delle bandiere disegnate a mano di Italia e Australia. Esse non solo venivano impiegate come *ice breakers*, ma hanno permesso anche di riportare il pensiero dello studente sui compiti precedentemente svolti da solo. Inoltre, grazie ai disegni e alle domande della docente si è arrivati alla formulazione di ipotesi relative al contenuto delle attività previste per quell'incontro. Le domande erano: "Che cos'è?", "A cosa ti fa pensare?", "Perché, secondo te, ti mostro queste due bandiere?" e "Ci sono connessioni tra i due Paesi?". Inoltre, ironizzando sulle capacità artistiche dell'insegnante è stata ridotta la distanza tra i due attori. A tal proposito, si ricorda che la distanza tra docente e studente era notevole, considerando la distanza geografica dei due paesi (Italia e Australia), lo schermo del computer che mediava le lezioni, la limitata conoscenza dei soggetti e dei reciproci sistemi culturali.
Nella terza lezione (patriottismo contemporaneo di massa), sono stati usati dei *realia* per introdurre gli esponenti culturali dell'unità di apprendimento: un

IMPARIAMO CON I VIDEO

LOESCHER EDITORE / È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA TV

webTV.loescher.it

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

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

Abbonamenti

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

piccolo Pinocchio di legno, una caffettiera, una calamita della città di Urbino e un trofeo. Le parole venivano pronunciate e/o ripetute dallo studente e, attraverso la chat di Skype, se ne verificava l'ortografia. L'attività si è rivelata efficace per sviluppare e mettere in pratica le strategie comunicative (perifrasi, esempi e *code-switching*) del discente, quando non conosceva il termine italiano in questione. È interessante notare che i *realia* sono stati esplicitamente menzionati nel *feedback* dello studente come risposta al quesito "Describe a particular aspect you enjoyed during the lesson" e catalogati come "Italian objects". Nel questionario, lo stesso studente ha dichiarato anche che, a suo avviso, il focus linguistico della lezione era il "vocabulary". Considerato che gli oggetti non erano tutti tipicamente italiani, si può ipotizzare che lo studente non solo abbia apprezzato il loro impiego nell'azione didattica ritenendoli utili ai fini dell'acquisizione del lessico, ma che abbia cominciato anche a riflettere sugli elementi e le differenze culturali.

4.2. Drammatizzazioni con giocattoli

Dopo aver constatato l'efficacia del restringimento della scena, nella quarta lezione (stereotipi di genere), si è optato per l'introduzione di altri "attori" nell'azione didattica: Barbie e Ken, presentati come due amici della docente. Per creare un ponte tra i compiti svolti precedentemente dal discente e le attività della lezione via Skype, si è messa in atto una scenetta stereotipata tra le due bambole. La docente interpretava entrambe la parti, attribuendo una voce a Barbie e una più mascolina a Ken. La scenetta era volutamente

© Brenda Rocha/Shutterstock

maschilista: l'obiettivo, infatti, era quello di indurre nel discente un ragionamento critico e costruttivo. Con questa strategia didattica si è voluto offrire la possibilità di discutere sui temi trattati, sui ruoli dell'uomo e della donna in Australia, sulla realtà presente e su quella passata. Inoltre, i giocattoli e le domande rivolte dall'insegnante hanno permesso di fare riferimento alla sfera personale dell'apprendente. I quesiti posti erano: "Li conosci?", "Giocavi con Barbie e Ken?" e "Ti piacevano?". In questo modo, il discente ha avuto la possibilità di parlare della sua infanzia, dei suoi gusti e delle sue abitudini ludiche da bambino.

> le attività integrative sono servite a stimolare la produzione linguistica in italiano dell'apprendente, aumentandone la spontaneità e l'efficacia

Anche in questo caso nel questionario compilato a fine lezione è apparso un riferimento esplicito a Barbie e Ken, considerati gli elementi più piacevoli della lezione.

4.3. Attività ludiche e premi

Nel quinto incontro online (identità italiana e variazione linguistica regionale), si è fatto ricorso alle attività ludiche. Esse, infatti, sono

> tecniche molto versatili, che possono essere utilizzate sia per compiti specifici che coprono punti discreti [...] sia per compiti di tipo interattivo. [...] il loro impiego è fondamentale per la motivazione e per la sfida (Mollica 2010:XVIII-XIX).

Si è introdotto, quindi, un breve quiz sull'Italia, inviato negli ultimi minuti della lezione attraverso la chat di Skype come file PDF. Il quiz prevedeva quattro domande a risposta multipla relative alla geografia e alla cucina italiane. Lo studente doveva scegliere le risposte corrette tra tre parole (in due quesiti) e tre immagini (in due quesiti).
Per lo svolgimento del quiz, lo studente non aveva la

possibilità di confrontarsi e venivano dunque a mancare collaborazione, supporto e competizione tra pari: lo studente si trovava a sfidare se stesso. Pertanto, se da un lato, il quiz poteva rappresentare un'attività nuova e potenzialmente divertente, dall'altro era necessario trovare una ricompensa per motivare l'apprendente. A tal proposito, Van Den Boer (2013:15) ricorda che quando si riceve un premio il cervello crea dopamina che origina una sensazione di piacere, felicità e benessere. Quindi, la ricompensa sarebbe stata somministrata come premio in caso di risultato positivo (2/4, 3/4, 4/4) o come premio di partecipazione in caso di risultato negativo (0/4, 1/4). Sono stati predisposti tre link di canzoni con video ufficiale che avevano come temi la cultura e la società italiane. Le canzoni erano: "Viva l'Italia" di Francesco De Gregori, "Buonanotte all'Italia" e "Made in Italy" di Luciano Ligabue. A fine gioco, lo studente avrebbe dovuto scegliere un numero da 1 a 3 e gli sarebbe stata attribuita la canzone corrispondente. Si è scelto di offrire una canzone, per quattro motivi: in primo luogo, perché essa "riflette, oltre che la lingua, anche gli aspetti della cultura 'viva', quindi colta nella sua dinamicità e nei suoi vari aspetti sociolinguistici" (Caon 2011:15). In secondo luogo, perché i cantanti selezionati non sono famosi in Australia e il premio avrebbe così permesso la scoperta di un piccolo tassello del panorama musicale italiano. Poi, perché la canzone non figurava tra gli input didattizzati per il progetto; infine, perché l'invio di un link di YouTube, attraverso la chat di Skype, risultava facile e veloce e l'allievo avrebbe potuto usufruire del suo premio nel momento

FIGURA 1 – REBUS

ritenuto più opportuno. Il discente ha menzionato il quiz nel questionario, che è risultato essere l'attività più piacevole di questa lezione.
Durante il sesto incontro (mafia), per introdurre un termine relativo alla mafia si è utilizzato il seguente rebus (v. FIG. 1), inviato in formato PDF attraverso la chat.

Il gioco è stato risolto in pochi istanti, sebbene lo studente non conoscesse la parola "omertà" (soluzione del rebus), che è stata poi spiegata oralmente attraverso degli esempi.

5. Conclusione

Le strategie didattiche implementate hanno reso il contesto più rilassante; infatti, nella maggior parte dei casi, lo studente ha dichiarato di sentirsi "comfortable". Si ricordi che stare di fronte a una *webcam* per circa 30 minuti, essere quasi sempre al centro (visivo) dell'attenzione dell'interlocutore, videoregistrare la lezione, muoversi e parlare lentamente possono richiedere grande concentrazione e originare ansia, sia nell'insegnante sia nel discente. Le attività integrative sono servite non solo ad allentare la tensione e a mettere i due attori a loro agio durante gli incontri, ma anche a stimolare la produzione linguistica in italiano dell'apprendente, aumentandone la spontaneità e l'efficacia. Inoltre, la breve durata delle attività illustrate e la loro funzione di supporto hanno arricchito le unità di apprendimento digitali offrendo più vivacità, mentre la loro varietà ha permesso di inserirle, in diversi momenti delle lezioni, con varie funzioni. Sono stati usati, infatti, per sciogliere il ghiaccio (bandiere), elicitare conoscenze (*realia*), far parlare di sé e del proprio Paese ed esprimere opinioni (giocattoli), testare conoscenze (quiz) e introdurre il lessico nuovo (*rebus*). Grazie a queste attività, si sono svolte lezioni che non seguivano tassativamente sempre la stessa struttura e che, pertanto, allontanavano il rischio della routine didattica. I *feedback* degli studenti sono stati sempre positivi e in più occasioni hanno dato modo di pensare che le attività integrative venissero apprezzate, ritenute utili e idonee al contesto. Si consideri anche che alcune

di esse sono state adottate, riutilizzate e/o rielaborate con successo dall'apprendente per lo svolgimento del compito finale. Lo studente, infatti, ha utilizzato delle bandiere, una bambola, un trofeo e drammatizzazioni per il suo video. Per la sua performance video, attraverso la bambola e il trofeo, si è identificato in due diversi ruoli e culture, fornendo così un prodotto creativo e originale che ha raggiunto gli obiettivi linguistico-culturali richiesti dalla consegna del compito. Pertanto, è plausibile sostenere che le strategie didattiche presentate dalla docente siano servite da esempio e stimolo per l'apprendente e abbiano avuto un impatto significativo nel processo di apprendimento del discente. Si ricorda che

la memorizzazione di informazioni esplicite aumenta se il soggetto viene emotivamente coinvolto. Le esperienze emotivamente neutre vengono invece dimenticate con più facilità (Fabbro 2004:66).

Altresì, si vuole far notare che le attività integrative hanno puntato ad aumentare sia la motivazione estrinseca sia quella intrinseca; infatti, se da un lato si portava lo studente al raggiungimento di un obiettivo (per esempio, una risposta corretta o un premio), dall'altro ci si focalizzava sul piacere dell'incontro via Skype. Relativamente al piacere, si tratta di una motivazione potentissima, che coinvolge principalmente l'emisfero destro, e può portare la persona ad appassionarsi. Pertanto, risulta prezioso nel processo di apprendimento-insegnamento (Balboni 2014).
Va sottolineato anche il fatto che tutte queste strategie didattiche non hanno richiesto grande impiego di forze, materiali e tecnologie, e che sono riuscite a portare effetti positivi nell'azione didattica per entrambi i soggetti coinvolti, instaurando un clima sereno e ludico. Secondo Staccioli (2019:16), "la ludicità didattica attraversa le discipline e va al cuore delle ragioni stesse dell'insegnare e dell'educare". Concludendo, le strategie didattiche esposte risultano riadattabili per vari tipi di target, lingue, livelli e discipline e implementabili in molteplici contesti, sia online sia in presenza. Pertanto, si auspica che quanto qui illustrato possa fungere da spunto di riflessione e stimolo per la ricerca e la sperimentazione di strategie e tecniche didattiche che possano far emergere la creatività del discente e del docente, senza dimenticare che "if the creativity of the instructors is suppressed, they cannot promote creativity in their students" (Ayob, Hussain, Majid 2013:10).

Bibliografia

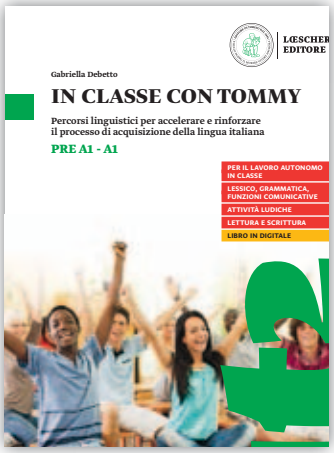
– AYOB A., HUSSAIN A., MAJID R.A. (2013), "A Review of Research on Creative Teachers in Higher Education", in *International Education Studies* 6, pp. 8-14, www.researchgate.net/publication/271319530_A_Review_of_Research_on_Creative_Teachers_in_Higher_Education (ultimo accesso: 25/11/2019).
– BALBONI P. (2014), "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", in LANDOLFI L. (a cura di), *Crossroads: Languages in (E)motion*, Napoli City University Press, Napoli, pp. 165-178.
– BARONE L. (2015), "La multidimensionalità dell'apprendimento e l'uso dell'e-learning", www.labcd.unipi.it/wp-content/uploads/2015/05/elearning_LetoBarone.pdf, (ultimo accesso: 25/11/2019).
– CAON F. (2011), *L'italiano parla Mogol. Imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra, Perugia.
– CARLONI G., ZUCCALA B. (2017), "Blending Italian at Monash University through an Italian-Australian Digital Project: An Analysis of Students' Perceptions", in *LEA – Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente* 6, pp. 115-139, https://pdfs.semanticscholar.org/d71b/7171c0adabf99cce23555712f0624c67c282.pdf (ultimo accesso: 25/11/2019).
– CREMIN T. (2009). "Creative Teachers and Creative Teaching", in WILSON A. (a cura di), *Creativity in Primary Education*, Learning Matters, Londra.
– EATON S.E. (2012), *Skype for Literacy and Language Learning: "How to" Tips and Best Practices for Teachers*, Onate Press, Calgary.
– FABBRO F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare ai bambini*, Astrolabio-Ubaldini, Roma.
– MOLLICA A. (2010), *Ludolinguistica e glottodidattica*, Guerra, Perugia.
– NACCCE (1999), *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*, Report of the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, Department for Education and Employment, London, pp. 1-242, http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf (ultimo accesso: 25/11/2019).
– OUDEYER P.Y., GOTTLIEB J., LOPES M. (2016), "Intrinsic Motivation, Curiosity and Learning: Theory and Applications in Educational Technologies", in *Progress in Brain Research* 229, pp. 257-284, www.pyoudeyer.com/oudeyerGottliebLopesPBR16.pdf (ultimo accesso: 25/11/2019).
– RATEY J. (2008), *Spark. The Revolutionary New Science of Exercise and the Brain*, Hachette, New York.
– STACCIOLI G. (2019), *Giocare a imparare*, Giunti, Firenze.
– VAN DEN BOER P. (2013), "Introduction to Gamification", pp. 1-29, www.slideshare.net/pvandenboer/whitepaper-introduction-to-gamification (ultimo accesso: 25/11/2019).

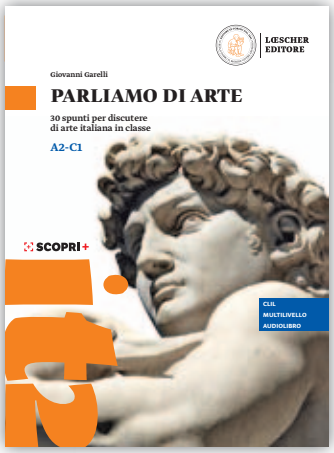
Lista degli strumenti digitali citati

– GOOGLE, www.google.it/intl/it/forms/about.
– MINDMEISTER, www.mindmeister.com/it.
– PADLET, https://it.padlet.com.
– SCREENCAST-O-MATIC, https://screencast-o-matic.com.
– SKYPE, www.skype.com/it.
– *ÜTELLSTORY*, www.utellstory.com.
– WEEBLY, www.weebly.com/it.
– YOUTUBE, www.youtube.com.

LŒSCHER e BONACCI EDITORI

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





www.loescher.it/italianoperstranieri

www.loescher.it/newsletter

www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri

https://twitter.com/Loescher_itaL2

LOESCHER EDITORE

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

LŒSCHER EDITORE — È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Bonacci editore

La Mostra del libro didattico 2019

Rosanna Carlostella, Gianfranco Porcelli

La trentatreesima Mostra del libro didattico 2019, presso la libreria Il libro di Milano (www.il-libro.it), ha avuto luogo dal 28 marzo al 16 aprile scorso, poco più di due settimane intensive, in cui l'attenzione si è focalizzata su temi e contenuti di notevole rilievo.
Per il terzo anno consecutivo si registra l'assenza di incontri sulla lingua inglese, per scelta delle case editrici, mentre per la quarta volta l'italiano per stranieri (IPS) ha avuto un ruolo di preminenza con sette seminari su dodici.
I restanti cinque incontri erano equamente divisi tra francese, tedesco e spagnolo come lingue straniere.
Di seguito il programma dei laboratori didattici.

- 28 marzo
  ELI Edizioni – Anthony Mollica: *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano*;
- 1 aprile
  Hoepli Editore – Cinzia Medaglia e Monica Celi: *Italiano delle meraviglie*;
- 2 aprile
  Loescher Editore – Claudia Brighetti e Alice Fatone: *Tanto per parlare*;
- 3 aprile
  Hueber Verlag – Leonhard Thoma – Achtung Kurzgeschichten: *Bitte einsteigen! Lesung und Workshop*;
- 4 aprile
  Sestante Edizioni – Adriana Perna: *Ataya prima*;
- 5 aprile
  Loescher Editore – Alessia Benenti, Martina Mambelli e Valentina Mussi: *Insegnare italiano ai rifugiati e richiedenti asilo*;
- 8 aprile
  Minerva Scuola Editore – Maria del Rosario Uribe Mallarino: *Letras libres. Un'antologia di letteratura spagnola e ispanoamericana che stimoli la motivazione e il piacere della lettura*;
- 9 aprile
  Loescher Editore – Marianna Fumagalli: *Strumenti e strategie didattiche per insegnare italiano ai cinesi*;
- 11 aprile
  Cornelsen Verlag – Simonetta Codogno: *Altergsrechte Phonetikarbeit im DaF-Unterricht mit Kindern und Jugendlichen*;
- 12 aprile
  Faos Editons – Giulia Tossani: *Nativi digitali: la classe di lingua e l'apprendimento individualizzato*;
- 15 aprile
  Loescher Editore – Gabriella Montali e Daniela Mandelli: *Start-up Deutsch*;
- 16 aprile
  PUG Editeur – Sylivie Bigot: *Civilisation et documents authentiques au cœur de l'apprentissage du français*.

Anthony Mollica ha presentato *Ludolinguistica. I giochi linguistici e la didattica dell'italiano,* tre volumi per l'insegnamento dell'italiano divisi per livello: A1-A2, B1-B2, C1-C2. La ludolinguistica, secondo Mollica, è espressione della *Recreational Linguistics,* basata sull'umorismo come leva motivazionale e finalizzata al piacere e al benessere durante l'apprendimento.
I materiali e le attività proposte sono molto versatili perché trovano applicazione nella grammatica, nel lessico, nella logica della comunicazione, nella civiltà e nell'analisi di luoghi comuni e stereotipi.
Sono stati svolti giochi come il "crucipuzzle" per sviluppare il lessico, il completamento di lemma per la consapevolezza ortografica, e altri giochi per lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura.
Leonhard Thoma con il suo laboratorio *Achtung Kurzgeschichten: Bitte einsteigen* ha proposto alcune attività per sviluppare un accostamento al testo con abilità integrate. Centrali sono la fase incoativa, in cui gli apprendenti si scambiano ipotesi sulla lettura e un approccio al testo a fasi, con momenti dedicati alla creatività per realizzare storie parallele. Il relatore propone una "cassetta degli attrezzi" a cui il docente può attingere per la strutturazione delle attività di lettura, basati sul principio della creatività nella didattica del testo.
Simonetta Codogno, docente di tedesco socia ANILS Treviso, ha trattato un argomento spesso trascurato nella pratica glottodidattica, la fonetica, chiamando gli insegnanti a riflettere sul suo ruolo nell'insegnamento del tedesco

a bambini e adolescenti.
La discussione ha dato esito concorde: una buona pronuncia contribuisce ad attenuare la paura di esprimersi. La relatrice ha proposto diverse pratiche didattiche, tra le quali:

- un questionario sui fonemi più difficili della lingua tedesca;
- esercizi mirati per imparare a pronunciare con facilità i suoni complessi individuati, anche mediante formulazione di frasi scioglilingua;
- coinvolgimento simultaneo di più canali percettivi (uditivo, visuale e tattile), per riuscire a riprodurre correttamente i fonemi: strategia molto efficace nei bambini;
- lavori a coppie o in gruppo, finalizzati alla condivisione di difficoltà e all'analisi dell'errore;
- ampio impiego di audio, video, karaoke, mimica e drammatizzazione;
- utilizzo degli smartphone degli alunni per registrarsi, riascoltarsi, individuare difficoltà ed errori, correggerli, confrontare i vari modi di pronunciare e monitorare la competenza fonologica acquisita;
- combinazione di ascolto, lettura e scansione ritmata della frase, battendo le mani o imitando le movenze di un direttore d'orchestra.

Sylvie Bigot, relatrice per conto di PUG (Presse Universitaire Grenoble), per la terza volta presente alla Mostra del libro didattico, ha proposto attività di comprensione, produzione orale e scritta, rielaborazione di materiali multimediali autentici basati sulla vita quotidiana in Francia e su elementi di civiltà caratterizzanti questa nazione.
Il ritorno dello spagnolo ha visto la presentazione di un manuale di letteratura per studenti della scuola secondaria di secondo grado che recepisce i descrittori del nuovo esame di Stato. Pur rispettando la struttura tradizionale per epoche e correnti, le unità di apprendimento mettono in luce gli elementi creativi del testo letterario, fanno riferimento alle arti figurative e alla multimedialità, danno pari dignità alla letteratura spagnola e ispanoamericana. Sul piano didattico l'alunno-lettore viene considerato centrale, con la conseguente rilevanza del coinvolgimento emotivo come leva motivazionale, dell'inclusione (alunni DSA), dell'attenzione ai BES.
Ha riscosso notevole interesse e risonanza il seminario di Gabriella Montali e Daniela Mandelli, incentrato sulle *soft skills*, irrinunciabili per il colloquio interdisciplinare per l'esame di Stato. Il materiale *Start-up Deutsch* fornisce variegati spunti per lo sviluppo delle abilità produzione orale, specie nell'ambito dei programmi di alternanza scuola-lavoro. Momento centrale dell'incontro è stata l'analisi di alcune testimonianze video di studenti, che documentavano il lavoro di acquisizione delle

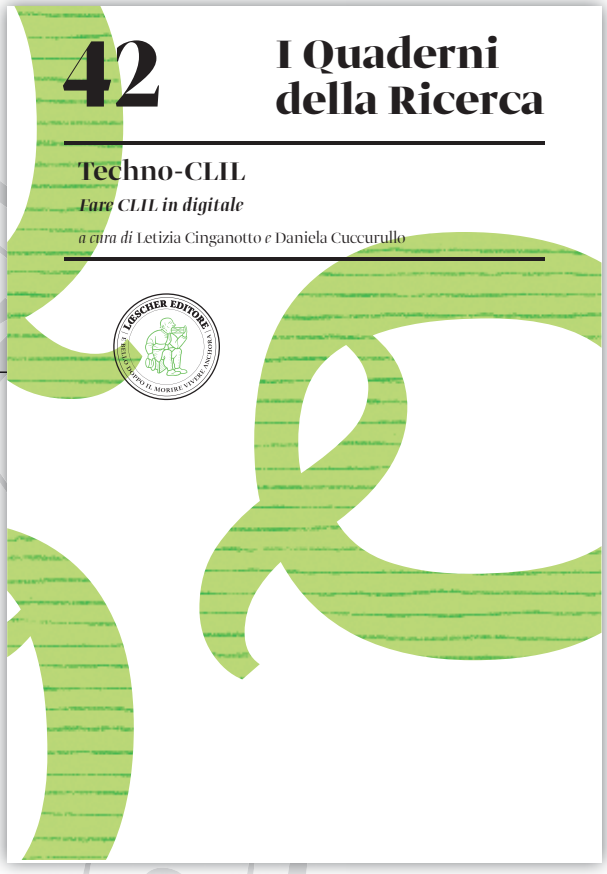
abilità orali e delle *soft skills*. Nell'ambito dell'italiano per stranieri, in cui Loescher ha oggi un ruolo preminente nel panorama editoriale italiano, si sono rivelati anche quest'anno determinanti i target di apprendenti.
Di nuovo, il target chiave è stato quello dei migranti scarsamente alfabetizzati o analfabeti nella L1. *Al Centro* prosegue sulla linea di *Ponti di parole* e *Piano piano*, concentrando l'attenzione sui bisogni-problemi di questo target, cioè diffidenza, isolamento, solitudine, non accettazione e carente motivazione. L'opera mette a disposizione tracce audio, scaricabili gratuitamente dalla piattaforma Loescher (www.imparosulweb.it), la progressione lessicale contempla il lessico di base (1500 parole più frequenti) e quella morfosintattica arriva al passato prossimo; le attività proposte si basano sulle macrofunzioni e gli ambiti comunicativi della vita quotidiana e viene dato spazio alla fonetica, alle competenze di cittadinanza e alla didattica situativa.
Ataya prima sopperisce alle carenze che *Ataya* (presentato alla mostra didattica 2016) ha rivelato nella pratica glottodidattica. Pur pensato per apprendenti analfabeti o scarsamente alfabetizzati e basato sul supporto iconico e sul *learning by doing*, non veniva del tutto incontro alle esigenze di apprendimento degli utenti livello Pre-Alfa, cioè analfabeti. In linea con il modello di Krashen "input i+1", con lo *scaffolding* di Bruner, con la priorità dell'oralità, con l'apprendimento per imitazione, *Ataya prima* mette ancor più al centro la figura dell'utente Pre-Alfa, proponendogli/le attività concrete e coinvolgenti, attente alle connotazioni psicologiche, emotive e alla socializzazione. Restano centrali il supporto iconico e il ricorso alle *flashcards* (qui di matrice maggiormente interculturale), a cui si aggiungono input video, *silent stories* e strisce di fumetti. L'approccio è induttivo-esperienziale e la lingua materna viene valorizzata come opportunità di mediazione linguistica e per abbattere il filtro emotivo. La lettura, quando avviene, si basa essenzialmente sul metodo globale e tiene sempre conto del calco sonoro, dato che negli analfabeti totali manca la capacità associativa e di astrazione. Si rivelano,

I Quaderni della Ricerca 42

TECHNO-CLIL
Fare CLIL in digitale

a cura di Letizia Cinganotto e Daniela Cuccurullo

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



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

dunque, fondamentali la ripetizione frequente, il movimento, il ritmo, la musica e il coinvolgimento simultaneo di tutti i canali percettivi.
Gli apprendenti sinofoni rappresentano un target rilevante nel panorama IPS. Questi apprendenti risentono fortemente della distanza tipologica tra L1 e L2; presentano difficoltà nell'acquisizione del lessico, specie per la lunghezza delle parole, per la caratteristica non tonale della lingua italiana e nella compenetrazione del sistema morfosintattico della L2; spesso mostrano bassa autonomia nello studio e tendono a studiare in modo meccanico e mnemonico, sono restii a porre domande e tendono alla demotivazione.
Tanto per parlare, in continuità con *Io sono Wang Li*, tiene conto della complessità di questo target. L'unità didattica presenta una struttura costante, per dare sicurezza agli studenti. È, infatti, articolata come segue: fase motivazionale incentrata su esercizi di lessico; fase centrale basata sul testo scritto e orale, che prevede attività di comprensione ed elaborazione; proposte di riflessione metalinguistica, con sintesi grammaticali di notevole chiarezza. Viene dato spazio all'ortografia e alla corretta pronuncia di fonemi difficili. Fanno da corollario schede tematiche per lo sviluppo delle competenze pragmatiche e comunicative, il dizionario dei mestieri, e le simulazioni di specifici esercizi mirati alla preparazione per il conseguimento delle certificazioni di lingua italiana.
La Mostra didattica di quest'anno ha visto la rinascita di una casa editrice, FAOS, attiva in ambito IPS. La sua proposta si rivolge ai nativi digitali, una generazione che utilizza i nuovi media senza alcuno sforzo, è intuitiva, interattiva, proiettata nel qui e ora per via dell'abbattimento dello spazio-tempo causato dai dispositivi digitali. La glottodidattica oggi deve tenerne rigorosamente conto: come per la *flipped classroom*, la didattica deve essere laboratoriale, attiva, orientata al recupero del ruolo della memoria selettiva, al *learning by doing*, al *problem-solving* e all'inclusione. L'insegnante è chiamato a *fare lingua* insieme agli studenti, ponendosi come mediatore dei contenuti e facilitatore dell'apprendimento.

> la didattica deve essere laboratoriale, attiva, orientata al learning by doing, al problem-solving e all'inclusione

Cinzia Mediglia e Monica Celi hanno orientato l'attenzione sulla questione sempre attuale della grammatica e della riflessione metalinguistica.
La *Grammatica in uso della lingua italiana* (A1-B2), utile sia in L2 sia in LS, si basa sull'approccio induttivo e funzionale. Infatti, pur venendo proposti esercizi strutturali e simulazioni delle prove CELI, lo studio della morfosintassi viene contestualizzato in ambiti realistici, legati alla civiltà e al fascino del Bel Paese. Dato che la *grammatica si fa e non si studia*, vengono messi a disposizione degli studenti (in autoapprendimento e non) esercizi sul lessico, tracce audio per l'ascolto funzionale e la fonetica, occasioni per conoscere e fare pratica sui modi di dire. Anche *Comunicare in italiano*, della medesima casa editrice, si fonda sulla riflessione metalinguistica: attraverso la ricorsività dei contenuti, la multimedialità, la sinergia tra aspetti strutturali e funzionali, propone strumenti ben organizzati, da utilizzare in modo flessibile e personalizzato, che conducono alla consapevolezza morfosintattica per acquistare sicurezza nelle abilità produttive.
A un *target* di apprendenti autonomi e ben alfabetizzati si rivolge *Tanto per parlare*, basato sulle ricerche sulla pragmatica della lingua della Hopkins University, che hanno prodotto il *Sillabo dell'italiano parlato*.
Il materiale è una raccolta di testi e di materiali multimediali che presentano vari registri linguistici, inflessioni – compresa la parlata del Canton Ticino – e pone l'attenzione sulla pragmatica e i segnali discorsivi, insegnandoli mediante un approccio funzionale e facilitandone la comprensione.

Dal resoconto fatto si evince che vi è stata varietà nello stile di conduzione degli incontri, da modalità laboratoriali e interattive alle lezioni frontali; la preferenza di chi scrive è comunque per le procedure che più coinvolgono i partecipanti.
Le parole-chiave di questa Mostra didattica sono riassumibili in: attenzione al target di apprendenti e ai bisogni di apprendimento, *skill training*, fonetica, ludolinguistica, segnali discorsivi, gruppi multilivello, descrittori nuovo esame di Stato, grammatica e riflessione metalinguistica, multimedialità, abilità integrate, alfabetizzazione, intercultura, civiltà, autoapprendimento, didattica del testo letterario, valore del materiale autentico.

Seminario *Racconto la mia storia con il Kamishibai*

Palermo, Barcellona Pozzo di Gotto (ME), Messina, settembre 2019

Giuseppa Giangrande, Tindara Martina De Pasquale
ANILS Sicilia

© dekitateyo/Shutterstock

Le sezioni ANILS di Barcellona Pozzo di Gotto e Palermo in collaborazione con l'Institut Français di Palermo, con AFS (Association Francophone de Sicile) e Loescher hanno organizzato nei giorni 23, 24 e 25 settembre 2019 alcuni seminari di formazione con Gabriella Vernetto, docente presso l'Università della Valle d'Aosta e dirigente tecnico per l'educazione bi-plurilingue presso l'Assessorato a Istruzione, università, ricerca e politiche giovanili della Valle d'Aosta.
I seminari dal titolo *Racconto la mia storia con il Kamishibai* (termine giapponese che può essere tradotto come "spettacolo teatrale di carta") erano incentrati su questa antica tecnica di narrazione, che ha avuto origine nei templi buddisti nel Giappone del XII secolo, dove i monaci utilizzavano gli *emakimono* per narrare a un pubblico principalmente analfabeta storie con insegnamenti morali. La relatrice ha dimostrato come il Kamishibai sia un originale ed efficace strumento per l'animazione della lettura e per raccontare storie in varie lingue. A tal scopo, Gabriella Vernetto ha mostrato alcuni video di esperienze proposte nelle scuole della Valle d'Aosta e ha invitato i partecipanti a mettersi in gioco attraverso attività coinvolgenti e stimolanti, fornendo ottimi spunti da mettere in pratica nel contesto didattico. È stato presentato, inoltre, il concorso *Kamishibai plurilingue* il cui tema per quest'anno scolastico è *Je me souviens* di Georges Perec.
Il 24 settembre la stessa Gabriella Vernetto ha presentato a Barcellona P.G. un atelier dal titolo *Plurilinguisme et interculturel dans la classe de FLE* analizzando *l'approche interculturelle* e il plurilinguismo e la loro importanza nella società odierna.
Purtroppo, il seminario del 25 settembre a Messina non si è potuto svolgere in quanto le scuole del territorio erano state chiuse da un'ordinanza comunale. La professoressa Vernetto ha potuto però proporre una relazione nella sede dell'associazione culturale Io s(u)ono con un team di esperti che si occupa di musicoterapia orchestrale.
Il bilancio delle giornate di formazione è stato molto positivo e ha visto la partecipazione di numerosi insegnanti.

Seminario

Dante e Chaucer in Europa

Firenze, 15 ottobre 2019

Massimo Acciai Baggiani
ANILS Firenze

Il 15 ottobre 2019 si è tenuto a Firenze il seminario *Dante e Chaucer in Europa*. Il professor Franco Marucci (Università di Venezia) ha parlato dell'influenza di Dante sulla letteratura inglese, che si fa più presente a partire dal XIX secolo, anche se non mancano echi fin dall'epoca di Chaucer. L'autore dei *Canterbury Tales* ha infatti recepito la lezione di Dante, come quella di Boccaccio, e i riferimenti danteschi abbondano anche in *The House of Fame*. Facendo un salto di qualche secolo, molti si sono chiesti se Shakespeare conoscesse Dante: impossibile dare una risposta, ma bisogna considerare che il Bardo non era un uomo di cultura. Milton conosceva bene l'Italia e l'italiano e nel *Paradise Lost* abbondano i riferimenti danteschi. A partire poi dalla prima traduzione integrale della Commedia a opera di Henry Francis Cary (edita nel 1814 col titolo di *The Vision of Dante Alighieri*) e dal lavoro della dinastia dei Rossetti, Dante diventa un modello per gli autori inglesi, tra i quali Shelley, Byron, Blake.
Il professor Lorenzo Bastida (Università di Firenze) ha tenuto una *lectura Dantis* del quinto canto dell'Inferno in francese, mentre il prof. Massimo Seriacopi ha fatto un accostamento tra la conoscenza di Dante e Boccaccio da parte di Chaucer e di Thomas Stearns Eliot. Chaucer conosceva bene le "tre Corone" – sono evidenti molte riprese lessicali, tematiche, metriche e di personaggi – ma a differenza di Dante non riteneva si potesse parlare dell'aldilà, da cui nessuno è tornato. Cosa accomuna tutte le pene infernali? Con Eliot, che vedeva nella società londinese moderna una società paralizzata, possiamo rispondere: la monomaniacalità. I dannati sono condannati a ripetere per l'eternità gli stessi gesti, privi della volontà di riscatto.
La prof.ssa Clara Vella ha chiuso il seminario riepilogando quanto detto sui legami tra Dante, Boccaccio e Chaucer, partendo dalla biografia di Chaucer e dal contesto storico della Londra del Trecento: siamo nel basso medioevo – sfondo comune ai *Canterbury Tales* e al *Decameron* –, epoca che vede il crollo degli ideali del feudalesimo e della Chiesa. Chaucer, considerato il padre della lingua inglese così come Dante lo è per la lingua italiana, scrive i *Canterbury Tales*, che Vella mette a confronto col *Decameron*. Nei primi il narratore è uno dei pellegrini, mentre Boccaccio è un narratore onnisciente; mentre nel *Decameron* i giovani narratori appartengono tutti alla stessa elevata condizione sociale, i pellegrini diretti a Canterbury sono più variegati in quanto a classe sociale. Vella ha infine concluso con un interessante confronto tra gli incipit dei *Canterbury Tales* e di *The Waste Land*.

© Davide Trolli/Shutterstock

Le jour du prof de français

Marengo (AL), 26 novembre 2019

Enrico De Gennaro
ANILS Alessandria

Nell'attraente scenario del castello di Marengo (Spinetta Marengo, Alessandria), si è svolta il 26 novembre 2019 una bella iniziativa per celebrare *Le jour du prof de français*. Questa giornata internazionale è stata istituita dal presidente francese Emmanuel Macron per festeggiare e riconoscere i meriti degli insegnanti di francese nel mondo, "ces héros que sont les professeurs de français". *Le jour du prof de français*, ufficialmente fissato per il 28 novembre di ogni anno (a Marengo la sua celebrazione è stata anticipata di due giorni per motivi organizzativi), ha avuto come riscontro numerose iniziative in tantissimi paesi del mondo (si veda www.lejourduprof.com). Organizzato da Anna Maria Crimi, con la collaborazione di Francesca Usberti, il convegno di Marengo è stato coordinato dal giornalista Efrem Bovo: nell'affollata sala del Castello, amministratori pubblici, imprenditori, dirigenti scolastici, insegnanti e studenti si sono avvicendati al microfono del giornalista, sollecitati con la modalità dell'intervista sciolta e informale.
Silvia Straneo, assessore alla Pubblica istruzione del Comune di Alessandria, ha sottolineato il "valore in più" dello studio del francese per il futuro dei giovani in Europa. Gian Paolo Coscia, presidente della Camera di commercio di Alessandria, imprenditori e altri ancora hanno testimoniato della vitalità del francese negli scambi economici e commerciali.
Non sono mancati interventi di dirigenti scolastici, di docenti di francese che si sono distinti per la passione che hanno saputo trasmettere ai loro allievi, di alcuni studenti ed ex-studenti, tra i tanti presenti in sala,

che hanno riportato le proficue esperienze di lavoro di studio con la lingua di Molière.
È stato un *Jour du prof de français* ricco di testimonianze concrete e positive, solo in minima parte offuscate dalle preoccupazioni per la stabilità dell'insegnamento di questa lingua straniera, soprattutto in certe zone d'Italia. Ma quest'ultima annotazione non può che provare l'importanza di iniziative come queste, volte a ricordare la ricchezza di prospettive che offre dello studio del francese.

Rete tematica sulle lingue minoritarie

Udine, 11 novembre 2019

Irina Moira Cavaion
ANILS Friuli-Venezia Giulia

A Udine, lunedì 11 novembre 2019, è nato il network tematico ANILS relativo alle lingue di minoranza storica in Italia che vuole rispondere alla necessità delle/dei numerose/i docenti che si occupano del loro insegnamento – purtroppo finora in modo sparso e frammentato sul territorio nazionale – di avere uno spazio di connessione, di conoscenza reciproca e di condivisione di esperienze e di problematiche che caratterizzano la presenza delle lingue di minoranza nella scuola.
Secondo il Ministero dell'Interno circa il 5% della popolazione italiana ha come lingua materna una lingua diversa dall'italiano. L'articolo 6 della Costituzione ("la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche") ha trovato applicazione solo nel 1999, con la legge 482/99 che riconosce dodici comunità linguistiche minoritarie storiche situate nei territori di confine, in piccole enclave sparse in tutta Italia, in due regioni specifiche, Friuli-Venezia Giulia e Sardegna. Nel mantenimento e nella valorizzazione delle lingue minoritarie la scuola ha un ruolo fondamentale, riconosciuto anche dalla legge 482: nella scuola materna si prevede l'uso della lingua della minoranza per lo svolgimento delle attività educative; nei gradi successivi di scuola è previsto l'uso della lingua come strumento dell'insegnamento e l'insegnamento della lingua e delle tradizioni culturali. A tutt'oggi però – al di là di singole realtà ed esperienze specifiche di notevole spessore – manca un solido coordinamento tra i docenti e le scuole coinvolti nell'insegnamento delle lingue minoritarie, sono scarsi i materiali didattici adeguati, non c'è un quadro condiviso di quali debbano essere le competenze e i percorsi di formazione dell'insegnante di lingua minoritaria.
Questo primo nucleo territoriale ANILS nasce dall'energia, passione e grande esperienza di un gruppo storico anch'esso di insegnanti di lingue di ceppo germanico, slavo, romanzo della regione multilingue del Friuli-Venezia Giulia, importante crocevia linguistico e culturale, ed è coordinato da Irina Cavaion.
L'ANILS Friuli-Venezia Giulia – Lingue di minoranza vuole quindi inaugurare attraverso la sua istituzione un nuovo percorso tematico all'interno dell'ANILS nazionale che rappresenti il ricco paesaggio linguistico e culturale del nostro paese. Nel mese di dicembre c'è stata un'altra riunione, con lo scopo di iniziare a esplicitare in modo dettagliato e condividere degli obiettivi e le modalità operative della Rete alla quale sono invitati a partecipare tutte e tutti le/gli insegnanti che desiderano apportare le loro esperienze ed esprimere le proprie visioni e necessità nel campo dell'insegnamento delle lingue di minoranza.

© milart/Shutterstock

10th Forum on Intercultural Learning and Exchange

Colle Val d'Elsa (SI), 27-30 ottobre 2019

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuole e Lingue Moderne

Presso la sede della Fondazione Intercultura a Colle Val d'Elsa (SI), dal 27 al 30 ottobre scorsi si è svolto l'annuale *Forum on Intercultural Learning and Exchange*, che ha avuto come tema *L'educazione ai valori negli scambi scolastici internazionali*. Sono stata invitata al Forum come rappresentante di ANILS, della quale Intercultura è sponsor.
Il Forum è una conferenza internazionale a invito che si svolge in lingua inglese e riunisce per tre giorni circa 60 partecipanti da tutto il mondo – docenti e ricercatori di università italiane ed estere, rappresentanti di istituti di ricerca e delle istituzioni educative italiane ed europee, professionisti che operano quotidianamente nel settore degli scambi scolastici internazionali – per discutere temi legati all'apprendimento interculturale. Si svolge in forma di seminario residenziale, per consentire ai partecipanti di interagire e scambiare idee e riflessioni anche al di fuori dei momenti di lavoro.
A relazioni presentate da esperti provenienti da tutto il mondo si sono alternati lavori di gruppo per riflettere sui temi presentati, confrontare esperienze e condividere proposte. Relazioni e discussioni si sono concentrate su come i valori possano essere tradotti in attività di apprendimento per gli studenti coinvolti in uno scambio; su quali pratiche e strumenti educativi promuovano i valori della dignità umana, il rispetto per la vita e la diversità culturale; su come far diventare questi valori parte della vita degli studenti. I lavori hanno ruotato intorno a temi quali:

- i valori sono universali o sono influenzati dalle differenze culturali?
- quali documenti internazionali supportano quali valori universali?
- quali valori positivi devono supportare l'apprendimento interculturale? E quali valori contrastano l'apprendimento interculturale e la cittadinanza globale?
- quali processi pedagogici aiutano a instillare valori positivi? Quali strumenti sono più adatti a raggiungere questo obiettivo?

Il momento finale del Forum ha visto il lavoro dei diversi gruppi per riflettere sulle possibili proposte applicabili alla formazione interculturale dei giovani: ci è stato chiesto di rispondere alla seguente domanda:

Following the presentations and conversations at the 10th Forum on Intercultural Learning and Exchange, how can we ensure that pupils' and students' exchanges foster a real change of perspective and intercultural competence, valuing human rights, democratic participation and respect for differences?

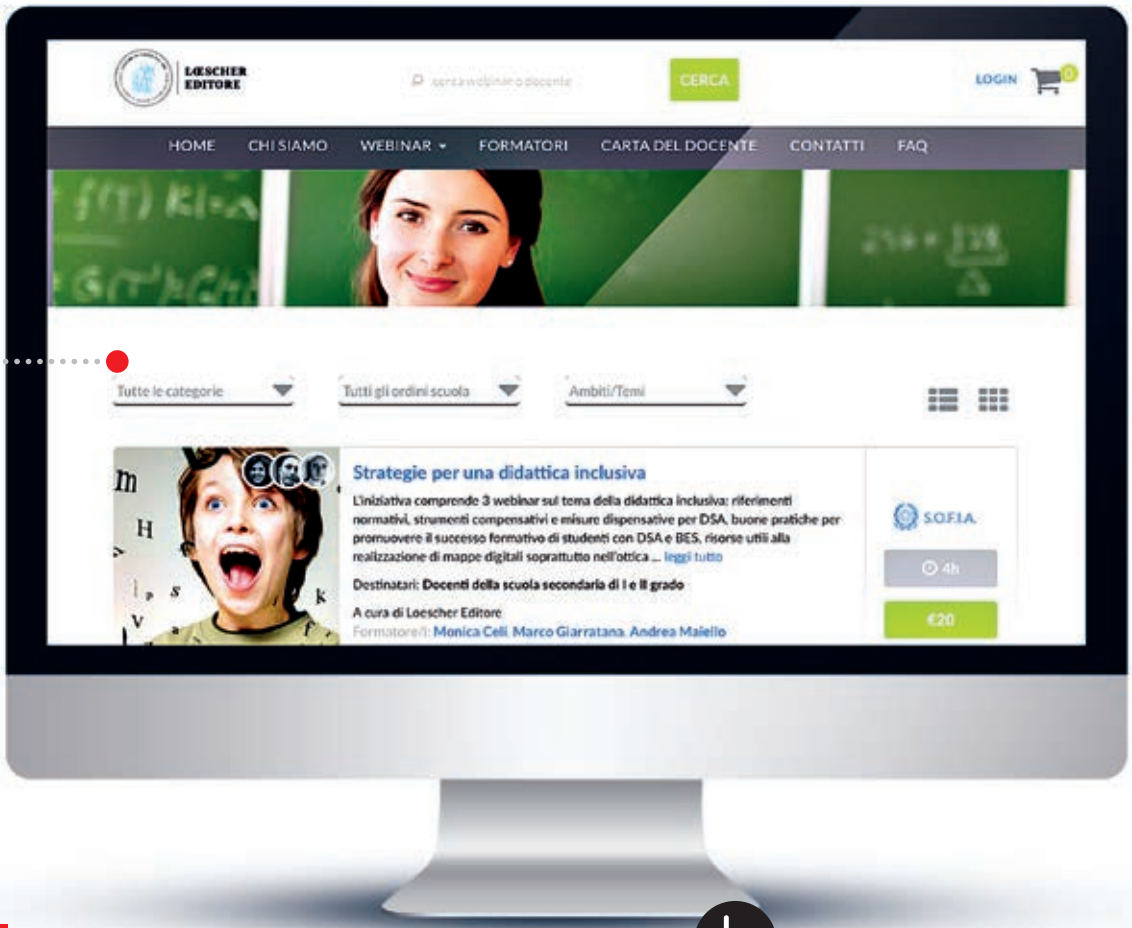
I gruppi hanno condiviso varie proposte che sono raccolte dal comitato organizzatore. Le conclusioni saranno pubblicate negli atti in uscita la prossima primavera.
È stata un'esperienza molto coinvolgente e interessante: i temi affrontati sono stati esplorati da una molteplicità di punti di vista, il lavoro nei gruppi ha permesso un confronto ricchissimo, il compito finale in termini di proposte operative ha dato concretezza alle discussioni.
Un'ultima osservazione: accanto all'innegabile arricchimento professionale dato dalla partecipazione al Forum c'è stato un inaspettato quanto apprezzato arricchimento umano, dato dall'atmosfera che si è respirata a Colle Val d'Elsa in quei tre giorni: la disponibilità dei collaboratori di Intercultura, l'apertura alla relazione e alla scoperta dell'altro, il piacere del confronto sono stati valori non solo discussi ma anche e soprattutto vissuti e praticati.

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.

RA21

Lœscher dialoga

SU FACEBOOK

NEWS DALL'EDITORE

@Loescher.Editore

IL MONDO CLASSICO *Latino • Greco*

@LoescherEditore.LingueClassiche

LE LINGUE STRANIERE

@LoescherEditore.LingueModerne

IT2 *L'italiano nel mondo • L'istruzione per adulti*

@LoescherEditore.Italianoperstranieri