SeLM
Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

№ 1 - 3 Anno LIX 2021

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Mario Cardona • Moira De Iaco • Alberta Novello Laura Lattanzi • Massimo Acciai Baggiani Stefania Cavagnoli • Maurizio Sarcoli*

Le buone pratiche *Letizia Cinganotto • Claudia Meneghetti • Susanna Pigliapochi Flaminia Bizzarri • Mariarita Semprini • Maria Amono Giuseppa Giangrande • Jenny Cappellin*

Documentazione *Valeria Baruzzo*

LŒSCHER EDITORE
È 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. 1-3/2021, Marzo 2021

LA FORMAZIONE LŒSCHER

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

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

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

Webinar

www.formazioneloescher.it

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

Scuola e Lingue Moderne

EDITORIALE

2 **Un anno tra DAD e DDI**
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Metafore, vita quotidiana e pandemia. Seconda parte**
di Mario Cardona, Moira De Iaco

12 **La formazione dei docenti di lingue sul tema della plusdotazione: una questione urgente**
di Alberta Novello

18 **Una riflessione su uno studio di caso relativo a esperienze CLIL di eccellenza**
di Laura Lattanzi

25 **Recensione del libro *Eterno Ulisse. Omero, Dante, Tennyson, Pascoli*, di AA.VV., Porto Seguro, Firenze, 2020.**
di Massimo Acciai Baggiani

26 **Recensione del libro *Lingua, apprendimento e discipline. La fisica in lingua di scolarizzazione e in CLIL/AIDEL*, di Silvia Minardi, Pacini Editore, Pisa, 2020**
di Stefania Cavagnoli

28 **Recensione del libro *Italiano L2/LS fai da te*, di Roberto Balò, Sestante edizioni, Ranica (BG), 2000**
di Maurizio Sarcoli

BUONE PRATICHE E MATERIALI DIDATTICI

30 **La didattica digitale delle lingue ai tempi dell'emergenza sanitaria da COVID-19**
di Letizia Cinganotto

40 **Una nuova rete ANILS per gli scambi internazionali, l'intercultura e il plurilinguismo**
di Claudia Meneghetti, Susanna Pigliapochi, Flaminia Bizzarri, Mariarita Semprini

48 **Didattica oltre le distanze: attività di lingua e cultura spagnola durante il lockdown**
di Maria Amono

53 **Fare Storia in Tedesco: 30 Jahre nach dem Mauerfall – 30 anni dopo la caduta del Muro**
di Giuseppa Giangrande

58 **Grammatica tedesca e studenti con BiLS: come esprimere una motivazione con *weil***
di Jenny Cappellin

DOCUMENTAZIONE

63 **Le lingue in fiera (III edizione): "La lingua come ponte socioculturale: dalle terze pagine al plurilinguismo"**
di Valeria Baruzzo

© CreamLabrador/Shutterstock

Un anno tra DAD e DDI

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Ormai le sigle e gli acronimi pervadono il nostro lavoro, e quelli citati nel titolo di questo editoriale sono stati fin troppo usati nell'ultimo anno.
Senza ripercorrere nel dettaglio quello che è successo a partire da marzo dello scorso anno, ci siamo ritrovati tutti dall'oggi al domani a dover attivare quella che è stata definita DAD (Didattica a distanza), una tipologia di insegnamento svolta interamente sulle piattaforme digitali, che ha comportato un profondo cambiamento delle dinamiche educative e delle modalità didattiche.
La grande varietà di situazioni personali, sociali e familiari degli allievi, di strumenti a disposizione di docenti e studenti, di preparazione professionale della scuola e dei suoi componenti, unita alla repentinità del cambiamento, ha presto fatto emergere il carattere emergenziale della DAD: "quanto sta accadendo a livello mondiale nel campo dell'istruzione prende il nome di Emergency Remote Teaching (ERT), la didattica di emergenza da remoto, il temporaneo passaggio a una modalità di insegnamento alternativa a causa delle circostanze critiche"[1].
L'ERT dovrebbe costituire soltanto un passaggio necessario e temporaneo verso un tipo di didattica a distanza con confini teorici e pratici chiari e condivisi, in grado di valorizzare i punti di forza dell'esperienza passata.
E questo sembra stia avvenendo negli ultimi mesi, nei quali abbiamo imparato a conoscere un'altra sigla, DDI (Didattica Digitale Integrata), che dovrebbe andare a sostituire la didattica interamente a distanza con una forma ibrida, *blended*, nella quale distanza e presenza sono complementari. Il MIUR si è molto speso in merito, emanando numerosi documenti e linee guida per la DDI, che si configura quindi non come una tra le tante possibili modalità di lavoro, quanto piuttosto come un vero e proprio approccio didattico flessibile che integra attività in presenza, attività a distanza sincrone, attività a distanza asincrone; un approccio che è necessario adottare in un periodo nel quale la pandemia da Covid-19 non permette ancora di riprendere al 100% le lezioni in presenza, ma che può costituire un valore aggiunto anche per la scuola post-Covid.
Questa integrazione di diverse modalità di lavoro richiede però che ci sia chiarezza sul tipo di attività che si propongono in presenza e a distanza. Significa proporre online attività che non sarebbe possibile svolgere in presenza, superare la modalità di lavoro online di tipo erogativo per privilegiare quello interattivo, fare a distanza attività diverse da quelle che si fanno in classe.
Le linee guida ministeriali citano per la DDI metodologie che – al di là della modalità di fruizione in presenza o a distanza – si configurano per il loro carattere innovativo: percorsi interdisciplinari, lezione capovolta, co-costruzione della conoscenza, apprendimento cooperativo, didattica breve, laboratori, compiti di realtà.
E gli insegnanti di lingue?
Da un lato, va sottolineato il carattere particolare delle discipline linguistiche per le quali le tecnologie sono sempre state di vitale importanza, configurandosi come

1 https://www.schooleducationgateway.eu/it/pub/latest/news/ert-make-the-most-of-it.htm.

catalizzatori degli apprendimenti di lingua straniera. La didattica a distanza ha in certi casi favorito l'insegnamento delle lingue, aumentando la possibilità di fruire di innumerevoli materiali autentici, permettendo di approfondire la dimensione culturale e interculturale della lingua studiata, integrando nella didattica programmi, giochi, attività in rete già predisposti per l'apprendimento delle lingue e con una forte componente motivante; ancora, le pratiche che oggi vanno sotto l'etichetta di classe capovolta o *flipped classroom* o di compito di realtà sono ben adattabili alle lezioni di lingue straniere. Questo non significa che la DAD abbia portato solo vantaggi all'insegnamento delle lingue, anzi: la mancanza di contatto, di momenti di socialità ha influito negativamente e, costretti dalla quarantena, gli insegnanti hanno dovuto rivedere la propria pratica didattica per cercare alternative alle attività di interazione linguistica in presenza.

Luci e ombre quindi: ci piacerebbe che la scuola riuscisse a concentrarsi sulle migliori pratiche didattiche che la DAD/ERT ha reso necessarie, per andare oltre l'emergenza, per trasformarla in una opportunità dalla quale ripartire valutando modalità *blended* non tradizionali e non solo frontali e unidirezionali per fare lezione.
In questo numero pubblichiamo nella sezione "Riflessioni metodologiche" la seconda parte del saggio di Cardona e De Iaco sulla metafora come interpretazione della pandemia, un contributo di Alberta Novello sugli studenti di lingue con plusdotazione e la relazione di uno studio svolto da Laura Lattanzi che ha osservato un progetto di applicazione del CLIL in scuole primarie e secondarie di primo grado della Lombardia. Nella sezione rinominata "Buone pratiche e materiali didattici" troviamo ancora l'impatto del Covid-19 sulla didattica a guidare due dei saggi proposti: Letizia Cinganotto descrive alcuni esempi di pratiche didattiche che utilizzano video, risorse digitali, strumenti del web, mentre Maria Ammono condivide un'esperienza di spagnolo in DAD fatta in un liceo linguistico offrendo, oltre al saggio pubblicato, anche alcuni materiali scaricabili dal sito ANILS. La didattica del tedesco – lingua nei confronti della quale ANILS e la relativa rete tematica sono particolarmente attivi – è oggetto di due contributi, uno riguardante il CLIL (Giuseppa Giangrande) e l'altro un percorso grammaticale per studenti con BiLS (Jenny Cappellin).
Le reti tematiche ANILS sono sempre più numerose e propositive, e lo dimostra la rete Scambi internazionali, intercultura e plurilinguismo: in questo numero di SeLM le referenti presentano la rete e i risultati di una ricerca che ha permesso loro di pianificare le sue future azioni in base al profilo e ai bisogni degli iscritti.

Metafore, vita quotidiana e pandemia

Seconda parte[1]

Mario Cardona, Moira De Iaco
Università degli Studi di Bari

Abstract
Il contributo offre un'analisi linguistico-cognitiva delle metafore utilizzate per concettualizzare gli eventi quotidiani legati alla pandemia di Covid-19. Ricorrendo al web come corpus delle metafore in diverse lingue (italiano, inglese, tedesco, francese e spagnolo) e facendo riferimento alla teoria cognitiva della metafora, vengono presentate una fenomenologia delle espressioni metaforiche della guerra usate durante la pandemia, un esame della struttura concettuale della metafora bellica e una riflessione su immagini come quella del portale e della cura in grado di offrire una comprensione alternativa e complementare a quella della pandemia interpretata come un conflitto.

This paper offers a linguistic and cognitive analysis of metaphors used to conceptualize the experience of the Covid-19 pandemic. By taking the web as a corpus which provides metaphors used in different languages (Italian, English, German, French and Spanish), this article presents a phenomenology of the metaphorical war expressions used during the pandemic and an examination of the conceptual structure of the war metaphor. Furthermore, this contribution considers the ability of images such as "gateway" and "care" to provide an alternative and complementary understanding of the pandemic, different from the one created by the vocabulary of conflict.

5. *Framing e reframing* di una realtà complessa

Occorre partire dalla consapevolezza che una metafora è in grado di influire sulle credenze individuali e collettive, orientandole, accordandole all'immagine che essa propone, generando comportamenti, scelte personali e decisioni sociali. La metafora della guerra usata da politici, scienziati e giornalisti inquadra la situazione di vita ai tempi del Covid-19 da un punto di vista problematico ed emergenziale, aiuta a comprendere il pericolo della morte e dunque persuade le persone a seguire le prescrizioni degli esperti e ad attenersi ai regolamenti, predispone al caos e a cambiamenti repentini dal punto di vista sociale, economico e personale, dispone alla sofferenza e alla privazione. Spinge le aziende a riconvertirsi, come accade nelle economie di guerra, per produrre strumenti indispensabili allo stato d'emergenza. Ha dunque una funzione descrittiva, ma soprattutto emotiva e motivazionale. Fa leva sulle nostre paure per spingerci a rispettare le regole e ad accettare i cambiamenti.
Le scienze cognitive ci hanno insegnato che per comprendere i fatti abbiamo sempre bisogno di un *frame*, di un'inquadratura, ovvero di concetti e parole adatti a cogliere il senso di quel che accade. Un frame si attiva anche quando ne viene criticata l'applicazione (Lakoff:2004). Per cui quando in molti sono intervenuti

1 Questo contributo è stato progettato da entrambi gli autori. Tuttavia, i paragrafi dall'1 al 6 sono da attribuire a Moira De Iaco, il paragrafo 7 è di Mario Cardona, mentre le conclusioni sono di entrambi gli autori. La prima parte del contributo è stata pubblicata sul numero di SELM 5-7/2020.

© zef art/Shutterstock

criticamente circa la lettura della pandemia nei termini di una guerra e hanno detto "Non siamo in guerra", "Questa non è una guerra", in realtà, hanno attivato in tutti coloro che leggevano e ascoltavano quelle analisi la cornice della guerra e, in qualche modo, hanno così rimarcato e rafforzato la comprensione dei fatti in quei termini. Negare un *frame*, infatti, non vuol dire reinquadrare automaticamente la realtà; affinché ciò avvenga devono essere introdotte in modo ripetuto, chiaro e continuativo nuove forme di comprensione della visione emergente.
La guerra è violenza, è un'azione di forza volta all'annientamento del nemico e di chiunque lo supporti, comporta la perdita dell'empatia. Nella narrazione della pandemia che si sviluppa attraverso la metafora della guerra qualcosa manca, resta celato e sfugge alla comprensione. Questo fa parte del processo metaforico, ma non è tuttavia il problema. Alcuni elementi della realtà trasposti nell'immagine della guerra sembrano subire una stortura: quando abbiamo davanti una realtà complessa, una metafora può soddisfare la comprensione di un aspetto di quella realtà, ma non può coerentemente prestarsi alla comprensione delle molteplici e diverse sfaccettature di essa. Ciò vuol dire che situazioni complesse non possono essere comprese attraverso un'unica immagine pervasiva. Per strutturare lo scenario complesso nel quale l'epidemia di Covid-19 ha proiettato il mondo intero occorrono immagini complementari e alternative a quella della guerra, immagini perspicue che permettano di attraversare la realtà vedendone i diversi aspetti.
In molti hanno evidenziato il pericolo insito nell'eventuale alterazione della funzione della metafora della guerra. Se la sua funzione motivazionale diventasse meramente prescrittiva? Se lasciamo che il pensiero modelli le nostre vite durante e dopo la pandemia nei termini di una guerra e di un dopoguerra, quali saranno le conseguenze? Corriamo il rischio di abituarci ad accettare le restrizioni della libertà, le privazioni, i sacrifici di vite umane, o che le nostre democrazie si svuotino, o, ancora, che si diventi docili, ubbidienti, incapaci di costruire il futuro. Inoltre, l'idea di *fronteggiare* il Covid-19 come un nemico implica il rischio, già verificatosi, di indurre a *fronteggiare* come nemici tutti coloro che sono portatori, o potenzialmente tali, del virus, mettendo le persone le une contro le altre. Come ha scritto Susan Sered, "le guerre metaforiche alla malattia si trasformano facilmente in

guerre a coloro che incarnano la malattia" (3 aprile 2020). Ci sono aspetti del modo di vivere la pandemia che non sono assimilabili a una guerra e il nostro pensiero ha bisogno di immagini per strutturarli. L'ex presidente dell'Uruguay Pepe Mujica (Cellini, 2 aprile 2020) ha affermato che non siamo in guerra, ma che piuttosto, il virus è una sfida che ci ricorda che non siamo i proprietari assoluti del mondo. La guerra è un'azione creata, decisa e svolta dagli uomini, tra uomini. Il virus non ha consapevolmente creato la pandemia, non agisce in modo cosciente, non ci attacca per farci intenzionalmente del male, non si comporta come un uomo che decide di sfidare e attaccare altri uomini, non si siederà al tavolo delle trattative con chi gli ha dichiarato guerra. Il virus fa il virus. Si riproduce, si diffonde senza badare alle gerarchie sociali, senza pensare se si sta diffondendo in un territorio economicamente strategico o se si sta riproducendo in un individuo che potrà accedere a una terapia intensiva oppure no. Medici e infermieri non sono eroi da sacrificare, sono vite da tutelare e salvaguardare. I posti letto mancanti nelle terapie intensive non sono armi da costruire: non servono ad annientare, non servono a difendere, servono a curare. Non sono armi neppure quelli che vengono chiamati dispositivi di sicurezza o i farmaci e i tamponi: sono risorse per la cura e la salvaguardia della salute.

© Marko Aliaksandr/Shutterstock

6. La metafora del portale

L'istituto *machineVantage* di Berkeley (www.machinewantage.it), leader nello studio dell'intelligenza artificiale, ha ricercato un modello comunicativo efficace per affrontare la crisi sanitaria globale provocata dal Covid-19 (Adnkronos, 11 marzo 2020). Si tratta di un istituto specializzato nell'estrazione di metafore connesse con il lavoro inconscio della mente. Combinando sistemi di intelligenza artificiale e di apprendimento con conoscenze neuroscientifiche avanzate, ha rilevato che la *Gateway Metaphor*, la metafora del passaggio, delle vie d'accesso e d'uscita, è quella più significativa e vantaggiosa da usare per concettualizzare l'esperienza Covid-19. Le vie d'accesso e d'uscita, i passaggi, possono essere concretamente delle porte, dei portali, dei ponti, delle strade.
Analizzando i nostri modi di parlare di quanto è accaduto dall'inizio dell'epidemia ci rendiamo conto che passaggi, vie d'accesso e d'uscita, fanno effettivamente parte del catalogo delle immagini con cui, in modo quasi del tutto inconscio, abbiamo concettualizzato i nostri modi di vivere e pensare l'emergenza sanitaria, i cambiamenti che essa ha comportato e che continuerà a provocare. Da quando il Covid-19 ha cominciato a diffondersi, abbiamo tentato di *chiudere* al virus le *porte d'accesso* al nostro spazio corporeo, familiare, sociale. Abbiamo tentato di *chiudere* al virus *il passaggio* da una persona a un'altra attraverso il distanziamento sociale, attraverso *ingressi* contingentati negli spazi chiusi, attraverso la limitazione delle *uscite* da casa ai soli bisogni indispensabili e improrogabili e il divieto di *uscire* dal proprio comune di residenza se non per esigenze lavorative, attraverso la protezione delle *porte* del nostro corpo, naso e bocca, potenziali *vie d'accesso* al virus o *vie d'uscita* del virus. Le restrizioni d'accesso e d'uscita sono state poste ovunque intorno a noi: *passaggi* bloccati, *chiusure* di nazioni e regioni hanno dominato gli scenari politici quotidiani. Nella situazione

di lockdown, di isolamento casalingo e territoriale, di blocco delle attività commerciali e produttive, evocando una *via d'uscita* dall'emergenza, ci siamo ritrovati spesso a pronunciare frasi del tipo "speriamo che si *esca* presto da questa situazione", "speriamo di vedere presto la *via d'uscita*". E abbiamo sentito ripetere frasi come "il governo pensa a un piano per *uscire* dalla crisi economica". Le chiusure dei passaggi, degli accessi e delle uscite determinate dalla diffusione del Covid-19 sono legate alla salute, sono in funzione della nostra salute. Che cosa ci mostra questo legame? La struttura inconscia della *Gateway metaphor* rilevata dallo studio di Berkeley incorpora una verità inconscia e spesso rimossa nelle visioni politico-economiche: la salute è il *passaporto* per vivere. La *Gateway metaphor* include, infatti, due concetti principali: "la salute è una via d'accesso" a una vita migliore e alle cose che contano e "le vie d'accesso alla salute" sono passaggi che consentono di stare bene e preservano lo stare in salute (Adnkronos, 11 marzo 2020). Ciò che ci permette di stare bene, i servizi a cui ricorriamo per mantenerci o per tornare sani, le azioni che compiamo per essere sani, sono tutte strade, percorsi, passaggi per la vita: la salute è la *porta* principale attraverso cui dobbiamo passare per vivere. L'immagine dello stare bene come *porta* della vita ci mostra tutta la potenza inalienabile del diritto alla salute. Ci permette di vedere che tutte le strade devono condurre alla salute intesa come la strada principale della vita. Qualsiasi percorso produttivo, economico, formativo, sociale, familiare, personale, si dipana dal passaggio principale per la salute.

> la metafora del passaggio è quella più significativa per concettualizzare l'esperienza del Covid-19

La *Gateway metaphor*, quindi, ci offre espressioni metaforiche in grado di inquadrare la situazione di vita durante l'emergenza sanitaria, ma ci permette anche di svelare, attraverso la struttura metaforica concettuale di quelle espressioni, una verità emergente circa il valore della salute. Ci sono poi possibilità di senso da costruire attraverso la *Gateway metaphor*: possiamo cominciare a riflettere su queste possibilità a partire dall'uso inconscio di espressioni metaforiche che abbiamo già richiamato come, ad esempio, "speriamo che si esca presto da questa situazione". Dove speriamo di andare una volta usciti? Come pensiamo e strutturiamo il futuro della nostra società una volta che l'emergenza sanitaria sarà passata? Come immaginiamo questo passaggio?
La storia ci insegna che le pandemie possono rappresentare delle cesure nella misura in cui *chiudono* vecchi scenari di vita e ne *aprono* nuovi. In tal senso della pandemia di Covid-19 si è parlato anche nei termini di un portale attraverso il quale passare a un mondo nuovo, un mondo trasformato. La parola "portale" evoca un passaggio magico, è un'immagine carica di incanto, che sembra rivestire di speranza quel sentimento tragico che caratterizza la storia della pandemia che stiamo vivendo, fatta di morte, distanze affettive, stop produttivi, recessione economica, limitazione delle libertà, disoccupazione, inasprimento dei disagi psichici e sociali. È una parola che, nel senso metaforico con cui viene associata al Covid-19, sembra offrirci la possibilità di strutturare diversamente il futuro, di pensare a trasformazioni positive del passato da cui veniamo e del presente in cui siamo piombati. Il portale, nel linguaggio informatico, è un sito nel quale è possibile impostare una ricerca, ottenere conoscenza, usufruire di servizi, raccogliere informazioni, aprire collegamenti ad altri siti, è una porta d'accesso a strumenti in grado di soddisfare le nostre necessità. Non è qualcosa interamente predisposto, ci offre la possibilità di scegliere costruendo percorsi personalizzati. La sua magia sta proprio in questo, nell'offrire al nostro pensiero la possibilità di strutturare quello che riteniamo importante selezionando ciò che consideriamo indispensabile e che non siamo disposti a mettere da parte. Trascinati dalla curiosità e dallo stupore per l'ignoto e l'imprevedibile, con un'ansia positiva, ci disponiamo ad attraversare questo portale pensando costruttivamente la nuova realtà. L'immagine del Covid-19 come un portale ci proietta al futuro, oltre la pandemia e i suoi effetti sulle nostre vite: pensando al passaggio attraverso il portale possiamo ripensare e ristrutturare quello che troveremo alla fine della strada tortuosa che stiamo percorrendo, una strada piena di difficoltà e di repentini cambi di percorso.

7. Dalla metafora della guerra al concetto di cura

Nel caso del Covid-19, la metafora della guerra è stata usata in tutti i campi, politico, economico e anche scientifico. Il terreno, d'altra parte, era già preparato da tempo. Negli ultimi anni, infatti, una classe politica impreparata e incapace di compiere scelte accurate e di avere una visione lungimirante ha ridotto la dialettica politica, fondamento di ogni democrazia, a uno scontro continuo dove l'avversario diviene un nemico le cui idee sono pericolose e vanno combattute, soprattutto sui social, con un linguaggio che ha a che vedere poco con il dialogo politico e molto con la demonizzazione del nemico da combattere. Con lo stesso linguaggio si descrive *l'invasione* degli immigrati da cui ci dobbiamo difendere. Siamo pronti a brevi momenti di commozione e riflessione di fronte all'immagine di un bambino morto su una spiaggia o di un volto sofferente, ma trasformiamo subito il chi in cosa, cosificando quei volti e quegli individui in barconi anonimi dove l'individuo scompare in una massa anonima che diviene, appunto, parte di una cosa, per esempio di un *barcone di immigrati*, che rappresenta un pericolo da respingere. Lo specchio delle masse canettiane contrapposte che caratterizzava l'epoca della Guerra fredda nell'opposizione tra il blocco socialista e il blocco occidentale si è infranto. La percezione e la paura del disordine globale spingono alla ricerca salvifica di un ordine interno, locale. I confini tra *symbolum* e *diabolum* (Escobar, 1997) si spostano e si frammentano. La rete di concetti ed espressioni metaforiche trasparenti al nostro mondo culturale, i simboli e i riti attraverso i quali riconosciamo la nostra cultura, si scontrano con metafore inedite, di simboli non riconoscibili e comprensibili (*diabolum*), sempre in agguato nelle relazioni reticolari con l'altro che caratterizzano le nostre società. Come osserva Escobar: "alla categoria del nemico, che come tale è straniero, si sostituisce quella degli stranieri, che come tali sono nemici" (ivi:26). I confini dello scontro non sono più i confini fra Stati, ma attraversano il privato, la piazza, il borgo, le panchine dei nostri giardini pubblici. Su queste basi linguistiche e storico-sociali è stato facile identificare il nuovo virus con un nemico contro cui essere in guerra. Poco importa se si tratta di un nemico invisibile, non è un nostro simile e non ha dichiarato guerra a nessuno. Siamo in guerra, e quando si è in guerra valgono le leggi di guerra. Il lockdown, il distanziamento sociale (misure peraltro necessarie ed efficaci), il controllo dell'individuo, dei suoi spostamenti e delle sue frequentazioni, come avvenuto in alcuni paesi asiatici, sono misure di guerra che le persone hanno accettato e rispettato: la riduzione delle libertà individuali come prezzo inevitabile da pagare per garantirsi la sicurezza contro il contagio. Come in ogni conflitto non sono mancate le voci dei pacifisti. La scrittrice francese Annie Ernaux (2020), per esempio, ha scritto una lettera pubblica al presidente Macron (che ha usato costantemente il linguaggio bellico per annunciare le misure governative contro il Covid-19), introducendola con le parole iniziali della canzone di Boris Vian *Le déserteur* ("Monsieur le Président Je vous fais une lettre que vous lirez peut-être si vous avez le temps...") composta nel 1954 all'epoca in cui la Francia era impegnata nelle guerre di Indocina e poi di Algeria. Il concetto di malattia come guerra da combattere, con tutte le metafore che ne derivano, è stato ampiamente analizzato da Susan Sontag in *Malattia come metafora* (1979) e *L'aids e le sue metafore* (1989). Peraltro, spesso la malattia è straniera: "Le virus, disait Darrida, est toujours l'étranger, l'autre, celui qui viens

LA RICERCA

Da oltre 150 anni Læscher Editore promuove la ricerca didattica.

LÆSCHER EDITORE | È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Su Facebook: **La ricerca**

Su Twitter: **@LaRicercaOnline**

laricerca.loescher.it

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.

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

© LookerStudio/Shutterstock

d'ailleurs" (Preciado, 11 aprile 2020). La sifilide per i francesi era il male inglese, per i francesi era la malattia napoletana e per i napoletani era stata importata dall'America. L'influenza spagnola è stata recentemente ricordata in paragone con il Covid-19 e Trump ha spesso indicato il Covid-19 come il virus cinese. Tuttavia, ciò che qui ci interessa sottolineare è che le espressioni metaforiche realizzano linguisticamente dei concetti metaforici, ma, inevitabilmente, ne trascurano altri. Nel momento in cui una metafora illumina in un certo modo un determinato concetto ne lascia altri in una più o meno profonda penombra connotativa. Ora, è giusto interrogarsi se il linguaggio bellico e le metafore relative che caratterizzano la descrizione del Covid-19 siano coerenti e funzionali a quella ri-partenza che tutti ci auguriamo: storici, intellettuali e filosofi sostengono, infatti, che il dramma della pandemia che stiamo vivendo rappresenti anche una grande occasione per cambiare un modello di sviluppo che non può recare in sé la soluzione del problema, essendone, per molti versi, la causa. Secondo molti, le disuguaglianze (a livello locale e mondiale), la crisi economica e occupazionale sono state accentuate e accelerate in modo drammatico dal virus, ma erano già insite nelle società pre-Covid dominate da un capitalismo finanziario rapace, insensibile ai grandi temi dell'ecologia, delle risorse mondiali e della loro distribuzione. Di per sé non è negativo definire attraverso un linguaggio bellico e le metafore di un conflitto il confronto con il virus e la ricerca di un vaccino o di terapie in grado di ridurne l'aggressività; è importante però è stabilire se l'uso di tali metafore sia o meno funzionale ad avviare quei cambiamenti che la nuova realtà sociale ed economica impone. Ad esempio, combattiamo il Covid-19 anche con le metafore della guerra, ma chi ha la responsabilità di questo conflitto? Chi lo ha dichiarato? In definitiva, siamo stati attaccati e dobbiamo difenderci tutti assieme da un dramma epocale. Tale definizione, tuttavia, risulta generica e crea una certa confusione tra concetti importanti come *pericolo*, *rischio* e *minaccia* evidenziati da Battistelli in un articolo comparso su MicroMega (24 marzo 2020). I pericoli, osserva Battistelli, hanno per agente la natura, e dunque non prevedono intenzionalità (ad esempio un terremoto). Nei rischi, invece, l'agente è umano e l'intenzionalità è positiva, anche se l'esito può essere positivo o negativo (un problema a una centrale nucleare). La minaccia, invece, prevede un agente umano e di intenzionalità negativa (un attentato). Ora come catalogare un evento come una pandemia? Se l'agente è la natura e non c'è intenzionalità, il virus rappresenta un pericolo, e dunque non abbiamo responsabilità dirette e dobbiamo combattere contro un nemico che improvvisamente compare e ci aggredisce senza ragione. Certo, l'uomo può intervenire: ad esempio nel caso del pericolo dei terremoti può costruire edifici secondo i protocolli

antisismici, oppure, nel caso dell'epidemia, può provvedere a dotare gli ospedali pubblici delle attrezzature e dei posti in terapia intensiva necessari ad accogliere e curare un elevato numero di pazienti. Questo tipo di interventi è successivo al realizzarsi dell'evento, non serve a prevenirlo. Anche i cicloni che si abbattono sempre più violentemente sulle coste di vari paesi possono essere considerati un pericolo, ma oggi tutti sono consapevoli che in questo tipo di eventi vi è una forte concausa determinata dai comportamenti umani. Ed è questo il punto fondamentale su cui riflettere: il grado di coinvolgimento dell'attività umana nell'evento. Le metafore della lotta al Covid-19 intesa come guerra sono utili per descrivere la drammaticità dell'evento e per raccogliere consenso attorno a misure da prendere per contenere l'evento quando esso si è già verificato. Ma queste metafore non sono utili nella fase precedente, nella fase della prevenzione. Alcuni hanno pensato che il lockdown potesse, di per sé, portare a riflettere sulla necessità di un nuovo modello di sviluppo, ma questo è possibile solo se si crea una nuova cultura che sostituisca alle metafore della guerra le metafore della *cura*. Etimologicamente "cura" deriva dal latino antico *coera* e precedentemente dalle radici ku-kav, *osservare*, e dal sanscrito kavi, *saggio*. La cura nasce quando comprendiamo che qualcuno o qualcosa è importante per noi. Dunque, "cura" è *attenzione, cosciente sollecitudine*. Prendersi cura di qualcosa o qualcuno può avvenire dopo un evento traumatico o una malattia; un medico ha in cura un paziente dopo che costui ha manifestato una patologia. Ma "avere cura" ha anche un importante significato preventivo di osservazione e consapevolezza del mondo che ci circonda. Avere cura del proprio ambiente, della natura e degli altri significa assumere dei comportamenti sociali responsabili. Aver cura non riduce il pericolo non volontario, insito nella natura, ma significa ridurre i rischi e le minacce che derivano dall'agire umano. Meglio avere cura prima che dover combattere dopo. "Cura" significa responsabilità individuale e collettiva; riscoprire il concetto di cura riduce il rischio di un'umanità che si sente autorizzata a sfruttare il mondo che la ospita e che si rende conto della propria fragilità solo quando esplode la pandemia di cui essa stessa è concausa. Tuttavia, perché questo avvenga, è necessario che i modelli culturali cambino. In questa prospettiva, la scuola e gli ambienti accademici svolgono un ruolo fondamentale. Bisogna ripartire dalla scuola e dall'educazione per poter creare un nuovo repertorio metaforico frutto di un nuovo modo di concettualizzare il rapporto io-tu-mondo.

8. Conclusioni

La metafora ha il ruolo fondamentale di consentire una rappresentazione possibile, cognitiva ed emotiva, sulla base dell'esperienza fisica, *embodied*, e culturale di un concetto astratto altrimenti difficilmente comprensibile. L'uomo è una sintesi dell'infinito e del finito, del temporale e dell'eterno, di possibilità e necessità, diceva Kirkegaard. Per molto tempo questa dicotomia ha portato a definire due mondi distinti: uno limitato di espressione corporea nel tempo, nello spazio e nella natura biologica e un mondo infinito di immaginazione, linguaggio e cultura. Per lungo tempo ha dominato, infatti, un rapporto oppositivo tra natura e cultura. Tuttavia, le scienze cognitive hanno proposto il superamento di questa visione indicando un modello in cui questi due aspetti sono intrinsecamente legati e inseparabili. La nostra capacità di comprendere il mondo che ci circonda è orientata dal nostro sviluppo filogenetico e neurobiologico, così come quest'ultimo rappresenta i confini possibili di tale comprensione. La metafora diviene strumento cognitivo fondamentale di conoscenza che si colloca come elemento cerniera che unisce l'esperienza fisica del mondo e l'universo concettuale della mente, strumento euristico di conoscenza, motore della logica poetica vichiana ossia della fantasia che è alla base dello sviluppo culturale dell'uomo. Essa non è espressione di una relazione possibile tra due domini semantici distinti, ma ne è l'origine stessa; non è solo un fenomeno linguistico, ma costituisce una specificità del pensiero umano. Per Ortony (1993), la relazione tra tenore e veicolo, i due elementi della metafora, contiene un elemento di tensione che si produce in conseguenza al rapporto che si stabilisce tra i domini concettuali assunti nel loro significato letterale. Tuttavia, la metafora non descrive una similarità già esistente, ma ne è l'origine e in quanto tale

> il web può essere usato come corpus di testi da cui attingere materiale per la riflessione linguistica in chiave socioculturale

assume un ruolo creativo. Diviene uno *strumento cognitivo* in grado di rappresentare nuove connessioni, che iniziano a esistere nel momento in cui le metafore le rivelano. Per Lakoff e Johnson (1980) l'espressione metaforica non si realizza nella tensione tra due domini semantici, ma risponde a un sistema coerente e organizzato di concetti metaforici profondi che organizzano il linguaggio, il pensiero e il nostro stesso agire: se concettualizziamo metaforicamente una certa entità, la viviamo e la comprendiamo in quei termini. Secondo il classico esempio di Lakoff e Johnson, se concettualizziamo *la discussione come una guerra,* la viviamo in tali termini e conseguentemente utilizziamo un repertorio di espressioni metaforiche coerenti.
Abbiamo analizzato la funzione cognitiva delle metafore rispetto al nostro modo di vivere e pensare le esperienze legate la diffusione del Covid-19 che ha colpito e sconvolto il mondo, provocando fratture concettuali, sociali, economiche e affettive. L'analisi da noi proposta dimostra come il web possa essere usato come corpus di testi da cui attingere materiale per la riflessione linguistica in chiave socioculturale. Esso offre uno strumento utile all'esame delle metafore che caratterizzano il nostro pensiero e delle specificità culturali che, attraverso esse, emergono nelle diverse lingue. Le osservazioni sugli esempi linguistici usati in questo contributo sono frutto dell'esame dei risultati della ricerca attraverso il web delle co-occorrenze delle parole "guerra" e "coronavirus" non solo in italiano, ma anche dei corrispettivi di esse in inglese, tedesco, francese e spagnolo. Questa ricerca mostra il potenziale sociolinguistico e didattico delle ricerche linguistiche attraverso i corpora: segnaliamo che sono state già realizzate delle raccolte organizzate dei corpora in lingua inglese relativi alla pandemia di Covid-19. È possibile, ad esempio, condurre una ricerca guidata attraverso la piattaforma *SketchEngine* (https://www.sketchengine.eu/) dove è disponibile un Corpus Covid-19 (CORD-19), creato nel maggio 2020 e costantemente aggiornato, che raccoglie testi riferiti alla pandemia tratti dal web. Una ricerca delle occorrenze della parola "war" o delle co-occorrenze di "war" e "metaphors" dimostra, per esempio, che in Inghilterra non si è fatto un uso significativo della metafora della guerra per concettualizzare la pandemia: i riferimenti a essa infatti provengono da occorrenze in altre culture come quella americana o quelle di altri paesi europei che ne hanno fatto largo uso. Per la lingua inglese è disponibile online anche "The Coronavirus Corpus" (https://www.english-corpora.org/corona/). È una raccolta di testi tratti dai giornali e dalle riviste online di venti differenti nazioni anglofone ed è stata esplicitamente creata per registrare l'impatto sociale, economico e culturale del Covid-19 nel corso del 2020 e degli anni a seguire. Anche questa raccolta viene costantemente aggiornata.
La comparazione che abbiamo presentato tra la guerra, scelta da alcuni paesi come simbolo del modo di relazionarsi al Covid-19 e alle conseguenze della sua diffusione, con l'immagine del passaggio (o del portale) in grado, invece, di suscitare scenari di pensiero e di vita alternativi e nuovi, mette in gioco il ruolo della metafora nel nostro modo di pensare e vivere la quotidianità, anche, e forse soprattutto, quando questa viene sconvolta e necessita di nuove inquadrature.

Bibliografia

– ADNKRONOS (11 marzo 2020), "Artificial Intelligence Unlocks 'Gateway' Metaphor to Aid the Public, Policy Makers, and Companies in Addressing the Coronavirus Crisis", https://www.adnkronos.com/immediapress/ict/2020/03/11/artificial-intelligence-unlocks-gateway-metaphor-aid-the-public-policy-makers-and-companies-addressing-the-coronavirus-crisis_z2MX77lCCt45AILoKcrv9K.html.
– BATTISTELLI F. (24 marzo 2020), "Coronavirus: metafore di guerra e confusione di concetti", in *MicroMega*, 3.
– CELLINI L. (2 aprile 2020), "Pepe Mujica: il coronavirus ci ricorda che non siamo proprietari del mondo", *SinistrainEuropa.it*, http://www.sinistraineuropa.it/storie/pepe-mujica-il-coronavirus-ci-ricorda-che-non-siamo-proprietari-del-mondo/.
– ERNAUX A. (2020), "Je vous fais une lettre... Lettera al Presidente", trad. it. di S. Morra, https://www.ponzaracconta.it/2020/03/30/je-vous-fais-une-lettre-lettera-al-presidente-di-annie-ernaux/.
– ESCOBAR R. (1997), *Metamorfosi della paura,* il Mulino, Bologna.
– LAKOFF G., JOHNSON L. (1980), *Metaphors We Live by*, Chicago University Press, Chicago (IL); trad. it. *Metafora e vita quotidiana,* Bompiani, Milano, 1998.
– LAKOFF G. (2004), *The all New don't Think of an Elephant*, Green Publishing Co, White River Junction (VT); trad. it. *Non pensare all'elefante. Come riprendersi il discorso politico*, Chiarelettere, Milano, 2014.
– PRECIADO P.B. (11 aprile 2020), "Les leçons du virus", Mediapart.fr.
– ORTONY A. (a cura di) (1993), *Metaphor and thought,* Cambridge University Press, Cambridge.
– SERED S. (3 aprile 2020), "Why 'Waging War' on Coronavirus Is a Dangerous Metaphor", in *Common Dreams*, https://www.commondreams.org/views/2020/04/03/why-waging-war-coronavirus-dangerous-metaphor.
– SONTAG S. (1979), *Malattia come metafora: il cancro e la sua mitologia*, a cura di Capriolo E., Einaudi, Torino 1979 (ed. or. 1978).
– SONTAG S. (1989), *L'Aids e le sue metafore*, a cura di Novella C., Einaudi, Torino 1989 (ed. or. 1988).

La formazione dei docenti di lingue sul tema della plusdotazione: una questione urgente

Alberta Novello
Università degli Studi di Padova

Abstract

La linea innovativa che caratterizza il docente di lingue di qualità soffre della mancanza di formazione specifica sul tema della plusdotazione. L'insegnamento inclusivo lascia al momento esclusi gli studenti *gifted* che, di conseguenza, risentono di questa condizione. Nell'articolo vengono brevemente presentate alcune caratteristiche degli studenti con plusdotazione e le problematiche che derivano dalla mancanza di una progettazione mirata. Si riportano poi i risultati di un'indagine sulla formazione degli insegnanti di lingue sulla plusdotazione e alcune proposte per colmare le carenze evidenziate.

Despite the innovative approach that characterizes good language teachers, there is a noticeable lack of specific training on the subject of giftedness. Even inclusive teaching currently leaves out gifted students who, consequently, are at a disadvantage. This article briefly presents some characteristics of students with giftedness and the problems that arise from a lack of targeted planning. The results of a survey on the training of language teachers with regard to giftedness are reported and some proposals to fill the gaps are suggested.

1. Lo studente plusdotato

Il docente di lingue di qualità si caratterizza per il suo operato innovativo e in linea con le teorie sull'educazione linguistica attuale. Il suo approccio inclusivo serve da modello anche per altre categorie di docenti e contribuisce a proporre una modalità di insegnamento orientata all'attenzione per i bisogni di tutte le tipologie di studenti. Una categoria che, però, non è stata compresa fino a questo momento nel processo di inclusione è quella degli studenti con plusdotazione. La valutazione di un'eventuale plusdotazione spetta agli specialisti del settore, i quali, partendo dalla rilevazione di un Quoziente Intellettivo superiore alla media (uguale o superiore a 130, secondo le indicazioni del Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi), ricercano una serie di caratteristiche direttamente collegate all'utilizzo di abilità a livello avanzato. La plusdotazione è una condizione soggettiva e caratterizzata da diverse variabili (quali: gli input ricevuti, la motivazione, l'impegno nel raggiungimento del compito e la creatività), di conseguenza è difficile delineare una sua definizione; sono stati, però, osservati dei tratti comuni – non necessariamente sempre tutti compresenti – utili a identificare questi studenti (Clark 2001, 2002; Song, Porath 2005; Galbraith 2012; Webb, Gore 2012; Winebrenner 2012; Leavitt 2017). Alcuni di questi tratti riguardano:

- processi di ragionamento precoci e avanzati;
- progressi più rapidi rispetto ai pari in alcune aree dell'apprendimento;
- memoria eccellente;
- capacità di porre domande a carattere inquisitorio;
- possesso di un ampio vocabolario, di un alto livello di sviluppo linguistico e delle abilità verbali;
- comprensione avanzata di sfumature di significato, metafore e idee astratte;
- utilizzo precoce di modelli differenti per processare il pensiero;
- comprensione di questioni disciplinari a livelli avanzati;
- desiderio di approfondimento delle tematiche trattate;
- elaborazione di processi di pensiero flessibili nella

© Veja/Shutterstock

risoluzione di problemi;
- capacità di generare idee e soluzioni originali e creative;
- originalità nell'espressione (orale, scritta, artistica);
- passione per la sperimentazione, anche secondo modelli non convenzionali;
- attenzione all'organizzazione, anche attraverso schemi complessi;
- alta capacità di osservazione;
- forte impegno nelle situazioni sfidanti e/o di interesse personale;
- notevole senso di giustizia;
- forte sensibilità;
- sofisticato senso dell'umorismo.

2. Studenti *gifted* e inclusione

L'interesse a livello normativo per questi discenti è molto recente: è del 3 aprile 2019 la nota Miur n. 562 che include i *gifted* tra gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES) e che suggerisce una possibile personalizzazione del curricolo. La pubblicazione di questa nota è sicuramente un primo passo verso il riconoscimento di una categoria fino a oggi poco considerata, ma si è ancora lontani dalla realizzazione di un percorso formativo positivo. La decisione di un piano didattico personalizzato per lo studente *gifted* è, difatti, a discrezione del consiglio di classe, il quale è composto, come vedremo, nella quasi totalità dei casi da personale non preparato sul tema della plusdotazione. Il corpo docenti di lingue, per cui, oltre a non comprendere la necessità di un percorso ad hoc per lo studente *gifted*, non è preparato alla sua creazione e realizzazione. Manca, inoltre, una prospettiva inclusiva del tema, per cui il rischio di ricorrere a strumenti o percorsi preconfezionati per una ristretta categoria di studenti è molto alto.

> la plusdotazione è una condizione soggettiva e caratterizzata da diverse variabili

Come riportato da Leavitt (2017) lo studente *gifted* rispetto a uno studente eccellente manifesta maggiore curiosità, propone soluzioni alternative e divergenti, non accetta passivamente le informazioni, ma le assorbe e manipola, non si limita a completare un compito, ma inizia nuovi progetti. Egli, inoltre, non è un buon esecutore ma un creativo, non riporta semplicemente le informazioni

ma le elabora, il suo pensiero non è lineare ma complesso.
Lo studente *gifted* spesso non è il migliore della classe, ma il suo livello è oltre quello della classe: egli non comprende semplicemente i significati, fa inferenze e astrazioni, ama la conoscenza, ma, non di rado, non ama la scuola.
Proprio su quest'ultimo punto è necessario porre attenzione al fine di attuare un cambiamento significativo nel percorso scolastico degli studenti con plusdotazione.
La peculiarità del loro apprendimento fa sì che una progettazione didattica che non tenga conto delle loro esigenze sia poco efficace se non, addirittura, controproducente.
Lo studente *gifted* inserito in un contesto non inclusivo, infatti, manifesta una serie di comportamenti che lo allontanano da un percorso scolastico di successo.
L'eccessiva noia e la mancanza di stimolazione adeguata portano spesso questi studenti ad adottare atteggiamenti non positivi nei confronti della scuola e degli insegnanti.
Il loro ritmo di apprendimento accelerato li spinge a vivere situazioni di frustrazione e disagio che sfociano in azioni di disturbo o di astrazione (Delisle, Galbraith 2002). Il non poter soddisfare il loro desiderio di approfondimento e non usufruire delle loro capacità di ragionamento e di problem solving, inoltre, si riflette su problematiche da gestire, sia a casa sia a scuola, quali: il rifiuto di svolgere i compiti assegnati, la manipolazione delle discussioni, la non accettazione di ordini (Winebrenner 2012).
Webb e Gore (2012) spiegano come uno studente *gifted* possa deprimersi nel non indentificarsi con i pari e possa addirittura soffrire di forme di depressione anche in giovanissima età. La mancanza di riconoscimento delle loro capacità e la continua richiesta di omologazione a un gruppo con caratteristiche molto diverse porta lo studente con plusdotazione a vivere in uno stato di angoscia che difficilmente riesce a gestire e, spesso, sfocia in manifestazioni di rabbia.
Come affermato da Celik-Sahin, Schmidt (2014) proprio in riferimento all'acquisizione linguistica, l'approccio standard

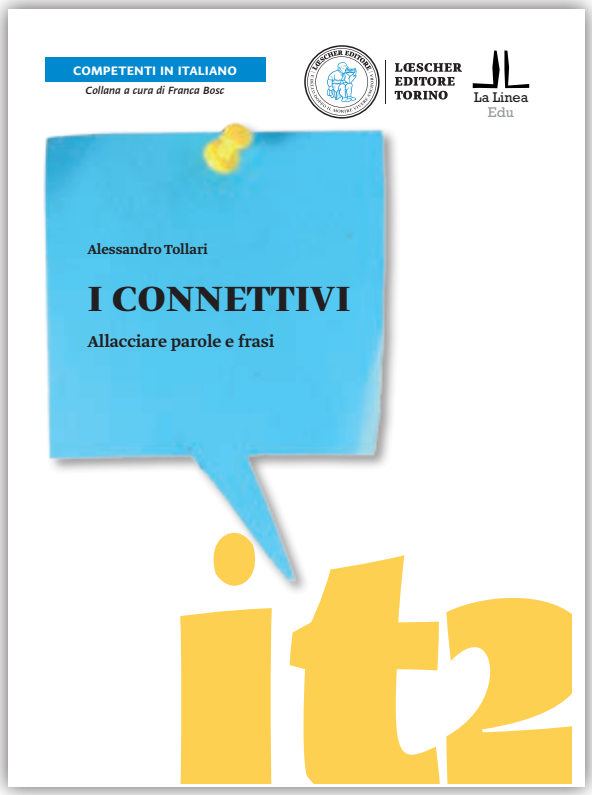
NUOVA COLLANA
COMPETENTI IN ITALIANO
a cura di Franca Bosc

Alessandro Tollari

I CONNETTIVI

Allacciare parole e frasi

A2 - C1



www.loescher.it

non si rivela adatto a questa tipologia di studenti, i quali necessitano di essere stimolati e motivati in modo diverso. Una progettazione didattica che tenga conto delle loro caratteristiche diventa basilare. La scuola deve tener conto di una categoria di studenti spesso in sofferenza e, di conseguenza, ad alto rischio di disaffezione scolastica.
Se, quindi, è fondamentale riconoscere questa tipologia di discenti, è ancora più importante non considerare la plusdotazione come un'etichetta, una condizione statica e omologante degli individui *gifted* (Novello 2020b). Al contrario, essendo caratterizzata da tratti molto soggettivi e che possono essere presenti solo in alcune aree, non è possibile pensare a uno studente *gifted* "standard". Proprio per questo motivo un'unica progettazione per gli studenti con plusdotazione si rivelerebbe fallimentare e diventa basilare costruire degli ambienti di apprendimento inclusivi e aperti. Anche la costituzione di gruppi costanti o classi differenziate non porterebbe a risultati positivi proprio per la diversità tra questi studenti. L'approccio inclusivo si rivela, per cui, un'ottima possibilità: è stato dimostrato come un ambiente inclusivo permetta di migliorare le prestazioni di tutta la classe, in quanto offre la possibilità ai talenti di emergere e di potenziare le capacità di tutti gli studenti (Sternberg *et al.* 1998; Sternberg 2002; Renzulli *et al.* 1999, Renzulli, Reis 2014). Questo si palesa indubbiamente come un altro motivo per cui le classi "chiuse" non si rivelerebbero efficaci: gli studenti non ancora valutati come *gifted* resterebbero esclusi e senza un ambiente stimolante non avrebbero la possibilità di emergere.

> è fondamentale proporre compiti linguistici stratificati, differenziati in grado di includere anche i discenti *gifted*

La visione da adottare, quindi, è quella inclusiva, che non si sposa con l'idea che tutti gli studenti debbano lavorare sulla stessa attività con gli stessi tempi, come credenza ancora radicata, ma significa permettere agli studenti di collaborare al raggiungimento di un risultato, ognuno con le proprie capacità e velocità.
In particolar modo nel campo della glottodidattica si tratta di gestire la CAD (Classe ad Abilità Differenziate: Caon 2016) includendo anche gli studenti con plusdotazione e proponendo attività linguistiche adatte anche alle loro esigenze. Diventa fondamentale, quindi, proporre compiti linguistici stratificati, differenziati e progettati consapevolmente, in grado di includere anche i discenti *gifted*.
Un percorso inclusivo ottimale prevede gruppi interscambiabili a seconda delle attività, momenti di discussione comuni, lavori individuali anche al di fuori della classe e con insegnanti/esperti diversi, frequenti momenti di feedback intermedi in cui tutto il gruppo classe è coinvolto e in cui si rimanda all'obiettivo da raggiungere onde non far perdere il focus agli studenti e mantenere alta la loro motivazione.
Alla luce di quanto affermato, conoscere le caratteristiche degli studenti *gifted* ed essere esperti dei loro tratti distintivi legati all'acquisizione di una lingua straniera e le conseguenti modalità di insegnamento risulta basilare al fine della creazione di un percorso inclusivo efficace, in grado di evitare i rischi precedentemente esposti.

3. Gli studenti *gifted*: i risultati di una ricerca

Lo stato dell'arte, però, in Italia è quello di un corpo docente che non è stato formato sul tema della plusdotazione né dal punto di vista generale né da quello specifico disciplinare e glottodidattico.
A sostegno di questa affermazione si riporta parte dei dati ricavati da un'indagine condotta a ottobre 2020 che dimostra come il tema sia poco diffuso e conosciuto a livello nazionale tra i docenti di lingue. Hanno partecipato alla ricerca 636 insegnanti di lingue, distribuiti nel territorio nazionale.
I docenti coinvolti appartengono ai diversi ordini di scuola in questa misura: 28,5% scuola primaria, 27,4% scuola

1 Per un approfondimento sulle caratteristiche legate all'acquisizione linguistica degli studenti *gifted* si veda Novello 2020a.
2 Come già sperimentato in alcuni paesi, per approfondimenti si veda Ofsted 2001; Scottish Network for Able Pupils 2012.
3 Su valutazione e progettazione linguistica Novello 2018, 2020b.
4 Per una visione completa dei dati si veda Novello (in corso di stampa).

secondaria di primo grado, 44,2% scuola secondaria di secondo grado.
Alla domanda se la scuola avesse proposto una formazione per gli insegnanti di lingue sulla plusdotazione la risposta è stata negativa per il 92,5%. Questo dato è significativo in quanto dimostra come il tema della plusdotazione non sia presente nell'offerta formativa delle scuole.
È stato poi chiesto agli insegnanti se si fossero formati autonomamente sul tema e la risposta positiva ha riguardato il 25%. Tale dato indica che la percezione dell'urgenza di una formazione adeguata sia ancora debole tra i docenti di lingue, atteggiamento che riflette la scarsa attenzione di cui fino allo scorso anno il tema ha goduto anche a livello istituzionale.
Decisamente più esigua è stata la partecipazione dei genitori al questionario a loro riservato. Hanno partecipato 28 genitori in totale, probabilmente raggiunti tramite la diffusione dei questionari nelle scuole, in quanto la quasi totalità delle associazioni che si occupano di plusdotazione contattate ha deciso di non informare i propri iscritti della ricerca. L'età dei figli (che non sono mai stati fermati nel loro percorso scolastico) è compresa tra 6 e 18 anni. Il dato dell'età è piuttosto interessante in quanto dimostra la necessità di intervento in tutti gli ordini di scuola.
Nonostante l'esiguo numero, le risposte si rivelano comunque molto significative in quanto dimostrano che i docenti di lingue formati predispongono effettivamente un piano personalizzato per gli studenti *gifted*, confermando l'importanza della formazione. È stato, infatti, dichiarato che il 21,4% delle scuole frequentate dai figli ha proposto una formazione sulla plusdotazione e gli stessi genitori che lo hanno dichiarato hanno poi risposto indicando che i docenti di lingue formati hanno adottato una progettazione inclusiva.
La lettura dei dati indica come la scuola non sia preparata ad accogliere gli studenti *gifted* e come gli insegnanti di lingue siano attualmente pressoché privi delle competenze necessarie per creare un ambiente di apprendimento a essi favorevole; considerati gli ormai consolidati benefici derivati dalla conoscenza di una o più lingue straniere e seconde, la scuola non può esimersi dall'includere il maggior numero di studenti nel percorso educativo linguistico.

© fizkes/Shutterstock

4. La formazione dei docenti di lingue sulla plusdotazione

I dati dimostrano una situazione di emergenza, una scuola in cui i rischi di insuccesso per gli studenti *gifted* sono molto alti. Per questo motivo diventa urgente attuare delle soluzioni per far emergere le risorse che questi studenti possono portare alla scuola e, in ottica di lungimiranza, alla società. Senza dubbio il primo passo da compiere è quello di una solida progettazione della formazione docenti. È necessario pensare sia ai docenti già in servizio, proponendo percorsi di aggiornamento, sia ai futuri insegnanti, inserendo una formazione specifica nei corsi universitari accreditati per l'insegnamento.
La formazione è fondamentale per diffondere tra i docenti gli strumenti necessari per la progettazione di una CAD inclusiva sia per le lingue straniere sia per l'italiano come lingua seconda. È auspicabile per cui pensare a percorsi di formazione che prevedano una formazione sulle caratteristiche dell'acquisizione linguistica da parte degli studenti con plusdotazione e la condivisione di strategie e metodologie adatte al loro progresso linguistico in ottica inclusiva.
Chi si occupa della formazione dei docenti di lingue e desidera affrontare questo tema dovrà quindi organizzare corsi tenuti da personale preparato non solo nel campo dell'educazione linguistica, ma anche nell'ambito specifico della plusdotazione, con esperienza di ricerca e di attività di insegnamento e progettazione. La formazione, di conseguenza, sarà in grado di fornire agli insegnanti indicazioni pratiche basate su sperimentazioni, riportando azioni e reazioni degli studenti: l'analisi delle metodologie presentate – frutto di sperimentazioni sul campo – può essere utilizzato per guidare le riflessioni dei docenti, e fare in modo che la formazione assuma un valore di crescita per gli insegnanti.
Da tempo è palese la differenza di qualità tra l'insegnante formato e non formato: su un tema che necessariamente aumenterà di interesse nel prossimo futuro e di cui nel mondo della scuola si conosce ancora poco è necessario intervenire con urgenza per fornire ai docenti gli strumenti più adatti a supportare una categoria di studenti di lingue che può incontrare serie difficoltà nel suo percorso scolastico.

> gli insegnanti di lingue non sono stati formati per accogliere gli studenti *gifted*

Bibliografia

- CAON F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher, Torino.
- CELIK-SAHIN C., SCHMIDT O. (2014), "Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students", in *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(1), pp. 53-57.
- CLARK B. (2001), "Some Principles of Brain Research for Challenging Gifted Learners", in *Gifted Education International*, 16, pp. 4-10.
- CLARK B. (2002), *Growing up Gifted*, Merrill Prentice Hall, Columbus (OH).
- DELISLE J., GALBRAITH J. (2002), *When Gifted Kids don't have All the Answers: How to Meet their Social and Emotional Needs*, Free Spirit, Minneapolis (MN).
- GALBRAITH J. (2012), "Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?", in *Gifted Education Communicator*, 43 (2), pp. 22-26.
- LEAVITT M. (2017), *Your Passport to Gifted Education*, Springer, Cham.
- NOVELLO A. (2018), "Gli studenti *gifted*: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica", in *ELLE*, 7(3), pp. 391-412.
- NOVELLO A. (2020a), "Insegnamento linguistico e plusdotazione: le caratteristiche dell'apprendente", collana *SAIL*, Edizioni Cafoscari, Venezia.
- NOVELLO A. (2020b). "La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua", collana *SAIL*, Edizioni Cafoscari, Venezia.
- NOVELLO A. (in corso di stampa), "Gifted e inclusione: una questione di politica linguistica", *El-le*, Edizioni Cafoscari, Venezia.
- OFSTED (2001), *Providing for Gifted and Talented Pupils: an Evaluation of Excellence in Cities and Other Grant – Funded Programmes*, Office for Standards in Education, London.
- RENZULLI J.S. *et al.* (1999). "Reversing Underachievement Through Enrichment", in *Reclaiming Children and Youth*, 7(4), pp. 217-223, https://www.researchgate.net/publication/312088499_Reversing_underachievement_through_enrichment.
- RENZULLI J.S., Reis S. (2014), *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to Guide for Talent Development*, Prufrock Press, Waco (3rd ed.).
- SCOTTISH NETWORK FOR ABLE PUPILS (2012), *We Count Too: Highly Able Pupils in Scottish Schools*, www.gla.ac.uk.
- SONG K., PORATH M. (2005), "Common and Domain-Specific Cognitive Characteristics of Gifted Students: an Integrated Model of Human Abilities", in *High Ability Studies*, 16, pp. 229-246, https://doi.org/10.1080/13598130600618256.
- STERNBERG R. *et al.* (1998), "Teaching for Successful Intelligence Raises School Achievement, in *PhiDelta Kappan*, 79, pp. 667-669.
- STERNBERG R. (2002), "Raising the Achievement of All Students: Teaching for Succesful Intelligence", in *Educational Pshychology Review*, 14 (4), 383-393.
- WEBB J., GORE J. (2012), "How do We Find Gifted Children?", in *Gifted Education Communicator*, 43(2), pp. 5-6.
- WINEBRENNER, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*, Free Spirit-Brown, Minneapolis (MN).

Una riflessione su uno studio di caso relativo a esperienze CLIL di eccellenza

Laura Lattanzi
Università Ca' Foscari di Venezia

Abstract

Il saggio si prefigge di riflettere sui dati ottenuti nel corso di uno studio di caso – osservazione di lezioni CLIL – il cui *focus* è il ruolo del nuovo docente CLIL in termini di competenze linguistiche e metodologiche e consapevolezza nel gestire l'innovativo ambiente di insegnamento/apprendimento.

The paper provides a reflection on the results of a case study – the observation of CLIL lessons – whose focus is the role of the CLIL teacher in terms of linguistic and methodological competence and awareness in managing this new learning/teaching environment.

1. Il progetto

Il progetto di ricerca è stato effettuato durante l'anno accademico 2018-19, uno studio di caso – osservazione di lezioni CLIL – il cui *focus* è il ruolo del docente CLIL in termini di competenze linguistiche e metodologiche e consapevolezza nel gestire l'innovativo ambiente di insegnamento/apprendimento. Il contesto scelto per l'osservazione di alcune lezioni CLIL fa parte di una realtà circoscritta a una regione italiana, precisamente il progetto IBI/*BEI* (Insegnamento Bilingue Italia/*Bilingual Education Italy*). Si tratta di un progetto pilota di istruzione bilingue per la scuola primaria nato dal Protocollo d'Intesa siglato il 25 febbraio 2010 tra la Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e per l'Autonomia scolastica del MIUR, l'Ufficio Scolastico Regionale Lombardia e il *British Council,* finalizzato allo sviluppo delle competenze linguistiche di lingua straniera (inglese) e alla veicolazione di materie disciplinari in lingua inglese (arte, scienze, geografia).
Tale progetto è descritto così nel rapporto di sintesi pubblicato dal *British Council*.

Il progetto nasce sullo sfondo delle più recenti ricerche relative all'insegnamento bilingue, che hanno dimostrato che i bambini possono acquisire vantaggi evidenti in termini di sviluppo interculturale, sociale, cognitivo e personale, senza alcuna perdita nella loro lingua madre o nell'apprendimento di discipline chiave. Ciò è però legato ad alcune condizioni di tipo organizzativo/didattico irrinunciabili, quali la presenza di insegnanti di classe adeguatamente qualificati ed una continuità di apprendimento negli anni.
Per questi motivi sono stati definiti precisi criteri di adesione al progetto che prevedono:

1. presenza di docenti con una competenza nella lingua inglese di almeno Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue del Consiglio d'Europa,
2. disponibilità di Dirigenti scolastici e docenti a partecipare a riunioni di progettazione, corsi di formazione linguistica e metodologica (in presenza e online), seminari e conferenze programmati dall'USR per la Lombardia,
3. coinvolgimento di almeno il 50% delle classi prime della scuola o del plesso,
4. garanzia di continuità per l'intero quinquennio ai bambini che iniziano l'istruzione bilingue nel primo anno di scuola primaria,
5. quantità minima di ore dedicate all'inglese pari al 25% dell'orario settimanale,
6. presenza nell'istituzione scolastica di assistenti di lingua inglese.

Sei Istituti della Lombardia, dei 42 che avevano presentato richiesta di adesione, sono stati selezionati e il progetto è stato avviato nell'anno scolastico 2010/2011. L'esperienza maturata all'interno delle suddette scuole, in un ciclo completo dalla prima alla quinta classe, ha richiesto poi, dall'anno scolastico 2015/2016 l'implementazione della

metodologia e la prosecuzione all'interno dell'Offerta Formativa dei sei Istituti coinvolti, come anche la verticalizzazione del progetto nella scuola secondaria di primo grado in virtù dei risultati ottenuti. Infatti, nel rapporto di monitoraggio affidato dal Comitato Direttivo all'Università di Modena e Reggio Emilia emergono dati particolarmente incoraggianti sui livelli di apprendimento della lingua inglese, con ricadute positive sulle abilità cognitive dei bambini, senza inficiare in alcun modo gli apprendimenti disciplinari.
A novembre 2014 l'Ufficio Scolastico della Lombardia ha promosso il progetto "ECCELLENZA CLIL nel Primo Ciclo" con l'allargamento della rete di scuole. Ad aprile 2018 è stata costituita la Rete di Scopo "Eccellenza CLIL" del primo ciclo in Lombardia, promossa da USR Lombardia tra 20 scuole in possesso dei requisiti richiesti.
La scrivente è venuta a conoscenza del progetto IBI/*BEI*: nell'ambito di una ricerca che ha incluso scuole secondarie di secondo grado nelle quali la didattica CLIL è stata introdotta dalla Legge di riforma del 2010 (D.P.R. 15 marzo 2010, nn. 88 e 89), introduzione a volte faticosa.
La peculiarità del progetto in atto in Lombardia ha suscitato l'interesse ad analizzare la qualità dei percorsi CLIL offerti in tale contesto. Sono stati presi contatti con un Istituto comprensivo di Milano e, in accordo con due docenti CLIL, che operano rispettivamente nella scuola primaria e nella secondaria di primo grado, si è deciso di procedere all'osservazione di una attività sul Sistema Solare in una classe quinta della scuola primaria, composta da 24 allievi, e di una attività di geografia sul fenomeno della deforestazione in una classe terza della scuola secondaria di primo grado, composta da 20 allievi. In entrambi i casi si è trattato di due ore di lezione, fase conclusiva di un percorso di 20 ore proposto nelle rispettive classi.
Sotto l'attenta guida delle insegnanti, il lavoro degli allievi di entrambe le classi si è svolto con attività da svolgere in gruppi, cosa che ha permesso a tutti di partecipare attivamente, di mettersi in gioco e di essere sempre protagonisti di un ruolo.
Ciò ha dato modo agli allievi di dimostrare di aver acquisito contenuti disciplinari e di saperli esprimere in modo efficace e corretto, quindi di aver raggiunto anche un livello di competenza di lingua straniera piuttosto alto, insolito a fine ciclo della scuola primaria e secondaria di primo grado, assieme a una notevole disinvoltura nel gestire problematiche interculturali.
Questi gli obiettivi delle Unità didattiche che, in linea con gli obiettivi del progetto, mirano a favorire negli alunni l'acquisizione di competenze disciplinari attraverso il potenziamento delle abilità linguistico-comunicative, facendo uso di una metodologia laboratoriale improntata al *cooperative learning* e proponendo attività (*task*), che sviluppino capacità cognitive complesse.

2. L'osservazione dell'attività nella scuola primaria

L'insegnante della scuola primaria fa parte della "prima generazione" di docenti che hanno aderito al progetto in quanto ha iniziato l'insegnamento bilingue nell'anno scolastico 2010/2011. Prima di allora, egli era un insegnante di inglese in possesso della specifica laurea. Dal momento di avvio della sperimentazione, dopo aver seguito la formazione offerta dal *British Council*, ha assorbito le due discipline non linguistiche previste per veicolarle in CLIL, metodologia che in tal modo è divenuta parte integrante della sua pratica professionale. Le due ore di lezione osservate costituiscono una parte di un'Unità di Apprendimento sul Sistema solare.
I bambini hanno già lavorato sul lessico e sui concetti relativi al *topic* con attività di tipo pratico e creativo e la docente li accoglie invitandoli a usare sempre la lingua inglese e spiega che nel corso della lezione, sotto la sua guida, dovranno farsi attori della stessa al suo posto. Dopo aver ricordato ciò che è stato già appreso, spiega il piano della lezione utilizzando la seguente griglia.

WALT
(What Are we Learning To ...):

Through this lesson we will learn to:
- describe that the earth and all the planets in the Solar System revolve around the Sun
- understand the relation of the Earth and the other planets within the Solar System

Viene poi mostrato un PPT che è un sunto di un *booklet* già fornito ai bambini quale materiale da usare a casa per riflettere sul lavoro svolto in classe. Le *slide* contengono immagini corredate da *phrase* e *sentence*, un *frame* di supporto per la corretta esposizione orale. Si procede assegnando diversi ruoli ai bambini che sono invitati a impersonare gli elementi del Sistema solare. A ciascuno viene chiesto di formulare una frase relativa ai vari pianeti (posizione rispetto al Sole, caratteristiche, nickname attribuito dal bambino al pianeta...). Ci si concentra poi sul movimento dei pianeti che gli allievi dovranno mimare, *focus* dell'attività. Particolare attenzione viene riservata al pianeta Terra sottolineando come i suoi movimenti determinino l'alternanza delle stagioni e l'avvicendarsi del giorno e della notte. Con le ultime *slide* del PPT i bambini sono invitati a riflettere sul proprio percorso di apprendimento in termini di difficoltà e di risultati positivi. "I found it difficult..." e "I have learnt ...", un ottimo strumento di *feedback* per l'insegnante e di autovalutazione per l'allievo nel duale aspetto della padronanza linguistica e dei contenuti disciplinari.
La parte finale della lezione è dedicata ad attività di tipo ludico: si presentano la canzone *Solar System in Motion*[1] e due giochi. Si tratta di giochi a squadre redatti dall'insegnate in collaborazione con il team CLIL della scuola primaria: *The Solar System Hot Seat Game*, che consiste nell'indovinare l'identità dell'elemento del Sistema solare che si cela nella definizione presente nelle *card* distribuite dall'insegnante e che focalizza l'attenzione sulla revisione del lessico seguendo modalità reperibili tra i materiali didattici offerti dal *British Council*,[2], e un gioco a quiz interattivo dal titolo *Space, the Final Frontie"*, un *review game* nello stile del popolare quiz *Who Wants to Be a Millionaire*[3] in cui i bambini hanno a disposizione 3 *lifeline* per rispondere a ciascuna domanda, e che è uno strumento atto a constatare l'effettiva assimilazione dei contenuti.

3. L'osservazione dell'attività nella scuola secondaria di primo grado

Alla scuola secondaria di primo grado sono presenti in classe due docenti, l'insegnante di geografia e quella di inglese.
Le due ore di lezione osservate costituiscono la parte finale di un'Unità didattica sulla deforestazione. Nel corso dell'Unità gli studenti hanno già lavorato sulla localizzazione dei territori interessati dal fenomeno, hanno acquisito il lessico necessario a comprendere letture sull'argomento e alcuni video: un primo sull'effetto serra e un secondo relativo alle conseguenze della deforestazione non solo sull'ambiente, ma anche su esseri umani e animali.
La lezione in oggetto è costituita da tre attività.
Durante la prima parte agli studenti viene chiesto di lavorare a coppie su due *worksheet*, uno contenente immagini in sequenza che illustrano il processo di

1 https://www.scholastic.com/content/dam/teachers/lesson-plans/migrated-files-in-body/solarsystem.pdf.
2 https://www.teachingenglish.org.uk/article/hot-seat-0.
3 https://www.superteachertools.us/millionaire/.

deforestazione e uno contenente frasi/didascalie in ordine sparso da abbinare alle immagini in modo di poter ricostruire una vera e propria "storia". A questa prima attività segue un *task* che richiede *thinking skills* quali formulare domande che vadano al di là di ciò che è puramente rappresentato nelle immagini e che permettano di argomentare e riflettere sul fenomeno.
Durante la seconda ora di lezione gli studenti lavorano, divisi in gruppi di quattro, a una attività di *role play*. Ogni gruppo ha a disposizione un foglio contenente quattro *role cards* tra le quali scegliere il ruolo da impersonare. Queste le opzioni: *Government Official*, *Fast-food Restaurant Owner*, *Environmental Scientist*, *Cattle Farmer*, *Logger*, *Pharmacist*, *Conservationist and Inhabitant*. Per ogni ruolo il foglio di lavoro presenta una o più frasi che caratterizzano la posizione del personaggio nei confronti del problema della deforestazione. Ai ragazzi viene dunque chiesto di preparare un dibattito nel quale presentare posizioni a favore e posizioni contro. La performance diventa un'esercitazione pratica in preparazione al colloquio previsto per l'esame finale.
La docente di lingua straniera presenta i tre diversi *task* in modo esaustivo utilizzando l'inglese, ma servendosi anche della lingua italiana per chiarire alcuni punti ed evitare fraintendimenti. Rispetto all'insegnante di disciplina, il cui ruolo è prevalentemente quello di controllore, è più attiva e "conduce" la lezione, ma è evidente l'attento lavoro in *team* in fase di programmazione, come anche la condivisione dei commenti alle *performance* dei ragazzi.

4. Punti di forza e spunti di riflessione

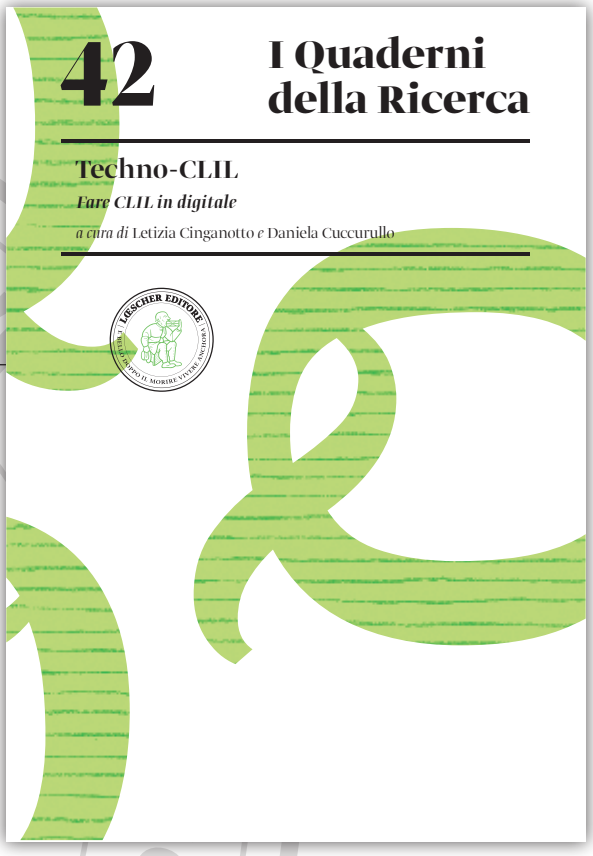
Le docenti hanno dimostrato grande capacità nel motivare e coinvolgere gli allievi. In entrambi i casi, nel corso dell'Unità di Apprendimento sono state proposte attività di tipo pratico e creativo, quali per esempio la produzione di modellini degli elementi che compongono il Sistema solare o l'utilizzo di un cilindro di plastica trasparente su cui riprodurre la fascia equatoriale con focalizzazione sulle località interessate dal fenomeno della deforestazione. I *task* proposti

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

nel corso delle lezioni sono adeguati e stimolanti per le due diverse fasce di età e l'attenzione degli allievi è tenuta viva anche grazie alla varietà delle attività proposte. Alla primaria viene adottato anche il metodo *Total Physical Response* che prevede il coinvolgimento attivo dei bambini i quali, mimando le azioni, diventano protagonisti del percorso di apprendimento e interiorizzano più facilmente i contenuti. I materiali utilizzati sono stati redatti dal team CLIL dei due Istituti. I contenuti disciplinari sono presentati con il supporto di immagini e risorse digitali (LIM) e vengono adottate strategie atte a favorire e consolidare l'apprendimento. Qualche esempio: nella scuola primaria, all'interno delle slide le *key word* sono evidenziate attraverso l'uso di un colore diverso e i bambini vengono sollecitati a memorizzarle; nella scuola secondaria di primo grado a fine lezione i ragazzi sono invitati a concentrare l'attenzione sulla "KWL chart" e a compilarne le varie voci, per un momento di riflessione e autovalutazione. (v. TAB. 1)
Le insegnanti fanno uso di strategie linguistiche e comunicative quali la ripetizione, la ridondanza e un adeguato tono della voce atto a enfatizzare parti del discorso o concetti ritenuti fondamentali. L'interazione con gli allievi mira a lasciare quanto più spazio possibile a questi ultimi per favorirne la produzione

> le insegnanti fanno uso di strategie comunicative quali la ripetizione, la ridondanza e un adeguato tono della voce

orale, e le docenti intervengono principalmente con la funzione di facilitatore linguistico e culturale.
Gli allievi riescono ad esprimersi in inglese dimostrando padronanza nell'acquisizione dei contenuti disciplinari. Alla primaria le minime incertezze nell'uso della lingua vengono corrette attraverso modalità di *recast* o *elicitation*, seguendo criteri *del focus on form* più che della correzione esplicita, cosa che risulta efficace in quanto i bambini si autocorreggono con naturalezza. Più articolate e varie le modalità che vengono impiegate alla secondaria di primo grado, quali correzione esplicita, riformulazione parziale o completa della frase, richiesta di chiarimento (in italiano), elicitazione, commento metalinguistico (in italiano), riflessione sulla lingua adeguata all'età degli allievi. In questo modo si intende controbilanciare il pericolo di un'eccessiva enfasi sul contenuto e stimolare l'attenzione dello studente anche su aspetti di tipo linguistico, anche se non in tutte le attività proposte: durante il *role play*, ad esempio, la docente evita di intervenire per non interrompere gli studenti anche in considerazione del fatto che la comprensione del messaggio non è compromessa.
Le attività descritte possono offrire spunti da utilizzare anche nella scuola secondaria di secondo grado . Bisogna però fare attenzione in quanto, come ricorda spesso Graziano Serragiotto dell'Università Ca' Foscari nei suoi interventi formativi su questi argomenti, "Fare CLIL è come andare dal sarto e farsi fare un vestito invece che comprarlo in un negozio"
È possibile quindi ricavare dal progetto osservato una serie di indicazioni che possono costituire la base per una riflessione sulla programmazione e sulla conduzione di percorso CLIL. È sempre necessario, infatti, programmare i percorsi in base all'età dei discenti, alla loro competenza linguistica come anche al tipo di motivazione di cui sono in possesso e tenendo presente la realtà socioculturale in cui si opera. La progettazione prevede la scelta dei contenuti e dei materiali autentici da proporre dopo averli didattizzati, stabilendo obiettivi e finalità chiari e precisi. L'organizzazione del lavoro in classe deve seguire modalità che comprendono una prima fase dedicata alla motivazione con la presentazione della lezione – per esempio con una scaletta con parole chiave – fornendo l'input in maniera ridondante. L'analisi di testi e materiali va guidata enfatizzando le sezioni importanti, e le sequenze frontali vanno ridotte. Prima della visione di filmati si

TABELLA 1 – MODELLO DI KWL CHART

K ***What I already know***	***W*** ***What I want/need to know***	***L*** ***What I have learned***
.....	.....	.....

può fornire un *worksheet* con semplici domande così che i ragazzi si concentrino sui concetti di maggior interesse. I compiti e le attività, per lo più a coppie e a gruppi e basate su interazione, negoziazione e scambio di informazioni desunte dal materiale preso in esame, devono fornire spazio soprattutto all'uso della lingua così che lo studente sia coinvolto in modo attivo. Oltre all'organizzazione di dibattiti relativi a una problematica, altri esempi di attività che permettano scambio e negoziazione di informazioni sono per esempio le interviste "impossibili" – basate sulla biografia di personaggi del passato – ma anche lavori di ricerca più "tradizionali" a partire da un sito Internet, con l'obiettivo di realizzare un prodotto quale una presentazione PPT.

5. Per concludere: una valutazione del progetto

Il quadro positivo che emerge dall'osservazione delle lezioni è il risultato dell'estremo rigore con cui è stato strutturato il progetto. Infatti, nella fase d'avvio sono state organizzate attività di formazione preparatorie per dirigenti scolastici e docenti delle scuole selezionate a cura del *British Council*, formazione che si è protratta per la durata della sperimentazione e che prosegue tuttora. In occasione dell'istituzione del progetto "ECCELLENZA CLIL nel Primo Ciclo" con l'allargamento della rete di scuole, è stato offerto un percorso di formazione anche ai docenti della scuola secondaria di primo grado a cura di formatori individuati dall'USR Lombardia e dal MIUR. Infine la Rete di Scopo "Eccellenza CLIL", avviata ad aprile 2018, ha promosso la nascita di una rete regionale di inter-ambito tra istituti del primo ciclo dell'istruzione – scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado – con esperienza di didattica bilingue e CLIL. Il fine è favorire la creazione di una *community* dei docenti per l'approfondimento, la condivisione dei materiali prodotti, lo scambio di buone prassi, il potenziamento e la diffusione di progetti che implementino l'insegnamento bilingue nelle scuole della Lombardia, per rispondere alla crescente richiesta formativa del territorio.
Da parte degli insegnanti coinvolti c'è motivazione e consapevolezza che il progetto rappresenta un'occasione di approfondimento, di crescita professionale e culturale grazie all'opportunità di lavorare in team (docente LS e DNL) e

© SpeedKingz/Shutterstock

di confrontarsi con gli altri insegnanti degli istituti che fanno parte della rete.
Tutto ciò comporta per il docente un importante investimento in termini di ricerca, selezione, preparazione e didattizzazione di materiali oltre a una notevole quantità di tempo profuso nel lavoro di progettazione curricolare dei percorsi da realizzare, ma è una realtà che viene considerata stimolante, una "sfida" da accogliere.
Nel corso degli anni sono emerse inevitabili criticità, soprattutto nelle fasi di ampliamento del progetto.
Tutto ciò si evince dal già citato Rapporto di monitoraggio dell'UNIMORE del 2014, nelle sezioni relative ai dati rilevati nei questionari somministrati a docenti e dirigenti scolastici, come anche dal rapporto di monitoraggio del progetto *BEI Excellence* a cura dell'Università degli Studi di Milano.
Le perplessità dei docenti possono essere riassunte nella difficoltà di reperire materiali didattici adeguati all'attuazione del progetto, nonché nella difficoltà di sviluppare competenze linguistico-comunicative per la gestione della classe (*classroom management*), per gestire anche gli aspetti emotivi

il progetto IBI/*BEI* è un progetto pilota di istruzione bilingue per la scuola di base

della relazione con gli alunni, ad esempio situazioni di piccole liti o momenti di malessere.
Dal punto di vista dei dirigenti scolastici, in qualche caso c'è stata la difficoltà di reperire personale adeguato alla prosecuzione e implementazione del progetto.
Il progetto è di natura *top down*, la stessa dell'introduzione del CLIL *ope legis* nella scuola secondaria di secondo grado, ma grazie al contesto circoscritto, ha trovato un terreno molto fertile ad accogliere le iniziative dedicate. Il modello può essere comunque un esempio da applicare ad altre realtà dove l'introduzione del CLIL procede con qualche difficoltà. Punto di partenza deve essere la formazione specifica; i corsi attivati dalla Direzione Generale del MIUR hanno raggiunto solo una parte degli insegnanti CLIL, ma numerose iniziative di formazione metodologica sono offerte da università pubbliche e private e da altri enti. Molto utile è anche cercare contatti con colleghi di altri istituti impegnati nella didattica CLIL, magari della stessa disciplina, con lo scopo di condividere idee, attività e materiali e riflettere sulle buone pratiche necessarie per un CLIL di successo. Per ovviare a difficoltà di tipo economico, in quanto raramente sono previsti incentivi di fronte a una accresciuta mole di lavoro, potrebbero essere presentate proposte progettuali da inserire nel PTOF che prevedano compensi per le ore necessarie alla pianificazione e delle ore di compresenza. Un aspetto chiave è la sensibilizzazione su questi temi del DS, figura che svolge un ruolo fondamentale nel processo di innovazione della scuola.
In occasione della somministrazione di un questionario a docenti impegnati in didattica CLIL che hanno conseguito la certificazione CeCLIL[4], alla domanda: "Si sente a suo agio nel lavorare con la metodologia CLIL?", una risposta molto significativa è stata: "Dipende da..." e a seguire la lista delle varie figure professionali di riferimento.

4 https://www.itals.it/certificazione/ceclil.

Sitografia

Di seguito si segnalano i siti nei quali sono reperibili i materiali e i documenti relativi al progetto oggetto del saggio.

– Presentazione del progetto IBI/BEI https://usr.istruzione.lombardia.gov.it/aree-tematiche/lingue-straniere-e-relazioni-internazionali/ibibei
– Insegnamento bilingue nella scuola primaria italiana (Bilingual Education Italy- BEI). Linee di progetto a cura dell'USR Lombardia http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2010/01/protLO475_10al.pdf
– Istruzioni e format per la pianificazione delle unità del progetto IBI/BEI https://clilexcellence.wordpress.com/materiali/
– Progetto IBI/BEI nella scuola primaria: Sintesi del Rapporto di Monitoraggio https://www.britishcouncil.it/sites/default/files/final_sintesi.pdf
– Il progetto IBI/BEI nella scuola primaria: Rapporto di monitoraggio https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1158703/192041/RELAZIONE%20MONITORAGGIO%20IBI%20BEI%20DEFINITIVA.pdf

Eterno Ulisse. Omero, Dante, Tennyson, Pascoli.

di AA.VV., Porto Seguro, Firenze, 2020

Recensione di Massimo Acciai Baggiani
Sezione ANILS Firenze

Il mito di Ulisse da millenni fa versare fiumi di inchiostro in tutto il mondo. Da quando Omero (o chiunque sia il vero autore, o autori, dei poemi a lui attribuiti) ha messo in versi questa straordinaria storia, tutta la letteratura occidentale si è confrontata con questo personaggio: ogni scrittore e poeta che ha fatto i conti con Ulisse ha rielaborato il mito, quindi si può dire che le visioni dell'Itacese sono molteplici, declinate in innumerevoli scritti. Nel volume che recensiamo, sono riportate quattro di queste "visioni": quella originale di Omero, quella medievale di Dante e quelle ottocentesche di Tennyson e Giovanni Pascoli. *Eterno Ulisse* nasce da una conferenza dell'ANILS tenutasi a Firenze un paio di settimane prima del lockdown, il 21 febbraio 2020; i quattro autori – Fabrizio Catania, Ana López Rico, Massimo Seriacopi, Clara Vella – riportano il punto di vista di altrettanti giganti della letteratura occidentale.
Catania nel suo capitolo sottolinea il carattere della "molteplicità", attraverso il prefisso greco *poly* (molto) che compare negli aggettivi usati da Omero per definire il suo eroe: *polymetis* ("dalla molta astuzia"), *polytlas* ("che molto sopporta con pazienza"), eccetera, fornendo esempi per ciascuno di essi. L'Ulisse omerico è l'eroe che unisce la forza e il coraggio con l'intelligenza: perciò può battere avversari più forti di lui (come Polifemo), considerando tutte le possibili soluzioni al problema e scegliendo quella più adeguata. L'Ulisse dantesco invece è molto diverso. Il dantista Seriacopi ce lo spiega nel suo capitolo. L'astuzia, se non impiegata per scopi alti, in accordo con gli insegnamenti divini, non solo non è positiva ma conduce inevitabilmente alla dannazione. Ulisse, ricordiamolo, è collocato da Dante all'inferno tra i fraudolenti e la sua morte è causata dalla sua stessa sete di conoscenza: ma non della conoscenza "giusta". L'Itacese ricercava infatti quella proibita, che non serve alla salvezza dell'anima. L'intelligenza usata in modo distorto è condannabile. Seriacopi cita un altro grande dantista, nonché poeta, scomparso tragicamente: Massimiliano Chiamenti.

> ogni scrittore e poeta che si è confrontato con Ulisse ne ha rielaborato il mito

Per Alfred Tennyson, il grande poeta inglese paladino del romanticismo contro il conformismo e l'industrializzazione selvaggia della sua terra, che vive il dissidio tra fede e scienza tipico del XIX secolo, il peregrinare di Ulisse è simbolo dell'Uomo in cerca di sé stesso e dei grandi misteri della vita. "Novello Faust", simbolo della volontà di lottare e cercare la verità, è un personaggio sicuramente positivo, molto lontano dalla condanna dantesca, come sottolinea Clara Vella.
Infine l'Ulisse pascoliano, di cui scrive López Rico, ricalca l'autobiografia del grande poeta italiano. Pascoli era intriso di cultura greca, conosceva bene il contesto culturale, e coglie l'aspetto doloroso dell'eroe antico nel suo lungo poema *L'ultimo viaggio*, che allude all'ultima ricerca intrapresa da Ulisse dopo il suo ritorno a Itaca, "alla scoperta dell'ambiguo confine tra il sogno e il vero". Solo dopo la morte, Ulisse, accolto di nuovo da Calipso, troverà un senso positivo, una speranza.
Il libro si chiude con una corposa bibliografia.

Lingua, apprendimento e discipline. La fisica in lingua di scolarizzazione e in CLIL/AIDEL

di Silvia Minardi, Pacini Editore, Pisa, 2020

Recensione di Stefania Cavagnoli
Università di Roma Tor Vergata

Il lavoro di Silva Minardi è il risultato di un percorso di studiosa che – come sempre dovrebbe avvenire nell'ambito della glottodidattica – si muove tra la teoria e la prassi, tra la riflessione e l'analisi dei dati didattici.
Interessanti i risultati, di tipo qualitativo, a cui la studiosa arriva dopo un percorso di osservazione diretta; risultati relativi al tema del CLIL/AIDEL in ambito di scuola secondaria di secondo grado e alla disciplina scientifica della fisica.
Il lavoro è frutto di un doppio binario, a monte della ricerca; il lungo coinvolgimento in percorsi formativi di docenti di discipline non linguistiche le ha permesso di consultare direttamente i materiali, il curricolo, e di discutere con gli interessati sulle scelte didattiche più fruttuose, a seconda del contesto di riferimento.
La ricerca è suddivisa in tre parti: la prima offre un inquadramento teorico, in cui si mette in luce il rapporto fra discipline e materie scolastiche per una costruzione del sapere condivisa. Le teorie di riferimento sono la *Legitimation Code Theory* e la linguistica sistemico-funzionale, con le quali la studiosa analizza la disciplina della fisica dal punto di vista dell'apprendente.
Una riflessione sul CLIL e sulla sua diffusione in Italia chiude la prima sezione del libro, con la rappresentazione delle diverse tipologie di CLIL – più disciplinare o più linguistico – e con un esempio concreto, di fisica in lingua tedesca, che viene definito cognitivo-linguistico, in quanto "richiedendo la messa in atto di operazioni cognitive complesse, sviluppa pensiero, anche pensiero verbale" (p. 9).
La seconda parte è suddivisa in due capitoli, di cui il primo serve a definire e comprendere il contesto italiano della ricerca, mentre il secondo offre informazioni sulla ricerca e sulla sua metodologia.

> l'obiettivo della ricerca è capire come i docenti di fisica si occupino della dimensione linguistica della loro disciplina

La terza parte è dedicata all'analisi e all'interpretazione dei dati, con un capitolo per ogni docente coinvolto. Si tratta di quattro docenti di liceo linguistico, al quarto e al quinto anno, due per la lingua inglese, uno per la lingua francese e uno per la lingua tedesca, di cui sono state registrate le lezioni e analizzate le interviste. La scelta della disciplina della fisica è motivata dalla sua struttura di discorso, con una conoscenza di tipo gerarchico e una costruzione verticale del sapere.
L'obiettivo della ricerca era capire come i docenti di fisica in Italia si occupino delle dimensioni linguistiche della loro disciplina. In tal senso sono fondamentali gli atteggiamenti, le idee e le convinzioni che i docenti hanno rispetto al tema linguistico. Le domande di ricerca riguardano quindi quali sono le risorse linguistiche in classe, quali risorse linguistiche vengono utilizzate per lo sviluppo cognitivo degli apprendenti e quali sono le funzioni linguistiche-cognitive che prevalgono nel discorso

specialistico. Ultima domanda di ricerca, determinante in un'ottica di educazione linguistica, è relativa alla collaborazione fra docenti di discipline linguistiche e non linguistiche.
Dal punto di vista della metodologia, la scelta della studiosa è di tipo qualitativo. Al centro del lavoro le convinzioni dell'autrice che considerano la lingua come strumento indispensabile per la costruzione di apprendimenti significativi, attraverso la quale si costruiscono e si negoziano i significati in forma di discorso. Il linguaggio specialistico qui considerato, quello della fisica, è una varietà della lingua, e apprendere la disciplina è necessariamente apprendere anche la sua varietà linguistica. Nei risultati della ricerca si mette però in evidenza come spesso la competenza linguistica non venga considerata come strumento di costruzione del sapere, ma principalmente come supporto terminologico. Attraverso l'uso di alcune tecniche didattiche – quali la riformulazione, la ripetizione, l'alternanza tra le lingue, l'esposizione accompagnata da interazione guidata – l'autrice cerca di mettere in luce i percorsi didattici dei quattro docenti coinvolti nella ricerca. Le conclusioni del lavoro dimostrano che si deve sempre considerare la classe come una classe plurilingue e che la disciplina è anche necessariamente lingua. Ultima considerazione: la formazione dei docenti CLIL è determinante per una buona riuscita dei percorsi didattici, formazione che non può prescindere dal coinvolgimento dei docenti di discipline linguistiche. La collaborazione fra pari e la messa in comune di conoscenze metodologiche aiutano a costruire percorsi efficaci, che non si limitano alla conoscenza della lingua generale, ma si ampliano al discorso accademico e alle tradizioni scientifiche. Uno dei criteri del lavorare in CLIL è proprio la collaborazione fra docenti, la condivisione di esperienze e competenze, e la centralità dei saperi essenziali. Un cambiamento essenziale per i percorsi scolastici plurilingui, che, secondo l'autrice, deve partire da una formazione per i docenti disciplinaristi. E forse anche per chi insegna lingue straniere.

> il CLIL è possibile se c'è collaborazione fra docenti e condivisione di esperienze e competenze

© Monkey Business Images/Shutterstock

Italiano L2/LS fai da te

di Roberto Balò, collana i Camaleonti, Sestante edizioni, Ranica (BG), 2020

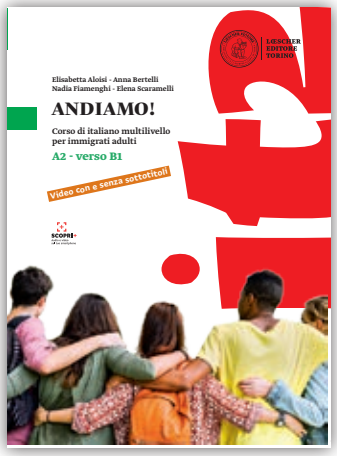
Recensione di Maurizio Sarcoli

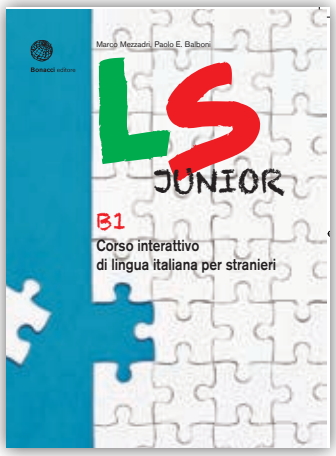
Spesso si discute della difficoltà del dialogo tra il mondo accademico delle discipline collegate all'insegnamento dell'italiano a stranieri e la pratica quotidiana dell'insegnamento in classe.
La collana *Camaleonti* della casa editrice Sestante prova a colmare questa distanza proponendo saggi divulgativi scritti da insegnanti di italiano a stranieri che testimoniano la loro esperienza in classe partendo però da fonti teorico-pratiche della letteratura scientifica.
Il primo volume della collana è *Italiano L2/LS fai da te*, di Roberto Balò. Si tratta di un agile volume nel quale l'autore, insegnante nell'Accademia del Giglio di Firenze e autore di materiali didattici pubblicati su www.adgblog.it, propone approcci, strategie, metodologie e tecniche utili e spendibili in classe.
Nell'introduzione e nei primi tre capitoli sono definite le premesse teorico-pratiche della rassegna ragionata di materiali dei capitoli successivi, nei quali l'autore dialoga con il lettore accompagnandolo a scoprire sia i meccanismi di costruzione dei numerosi esempi di didattizzazione riportati (partendo da testi scritti, video, film, canzoni), sia soprattutto l'origine di tali materiali, creati in base all'ascolto e alla relazione con gli studenti, ai loro bisogni e interessi specifici.
Il volume ha il pregio di essere accessibile a chi non abbia altre letture precedenti di linguistica o glottodidattica, grazie allo stile dell'autore e alla prima delle tre appendici del volume: un glossario di tecniche glottodidattiche (le altre due sono rispettivamente un elenco commentato di film e uno di canzoni utilizzabili in classe).
Il testo, come scrive Paolo Torresan nella prefazione, "è un prontuario utile a chi si avvicina alla pratica dell'insegnamento dell'italiano L2/LS". A questa definizione aggiungerei che il volume si presta certamente come un testo di pronto utilizzo per chi inizi a lavorare in una scuola privata o in un corso universitario per studenti internazionali, data la natura motivante e la grande varietà dei materiali costruiti da Balò per le sue classi in presenza e online che permette di mantenere l'interesse e l'attenzione degli studenti. Insegnanti di scuola pubblica di italiano e altre lingue possono qui trovare strategie e materiali immediatamente spendibili per utilizzare video, film e canzoni con le proprie classi ad abilità differenziate e per lavorare in modo inclusivo.
In conclusione, si consiglia questo libro, che può essere letto in un pomeriggio e che, siamo sicuri, si riprenderà spesso per consultare o utilizzare i materiali didattici riportati o, come consiglia l'autore, per adattarli o crearne di nuovi su misura per le proprie classi.

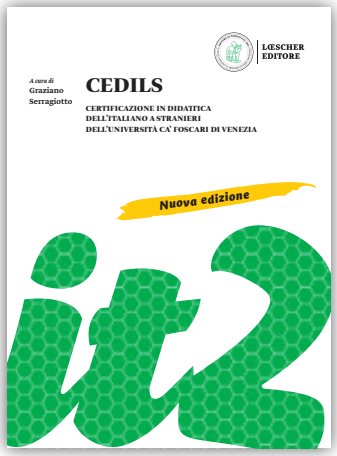
> il libro propone strategie, metodologie e tecniche spendibili in classe

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 didattica digitale delle lingue ai tempi dell'emergenza sanitaria da COVID-19

Letizia Cinganotto
INDIRE

Abstract

Il contributo si focalizza sulla didattica delle lingue durante l'emergenza da COVID-19, descrivendo esempi di pratiche didattiche relative all'uso di video, *webtool* e risorse digitali. Nello specifico, si illustrano due esempi di didattica digitale in inglese narrate in due webinar promossi da INDIRE. La cornice di riferimento sono gli studi su CALL (*Computer Assisted Language Learning*) e TELL (*Technology Enhanced Language Learning*) che, già in tempi pre-COVID, mettevano in luce le potenzialità delle tecnologie per gli apprendimenti linguistici. Il contributo presenta inoltre i risultati preliminari di un'indagine sulle lingue promossa durante il lockdown, che rilevano l'efficacia delle tecnologie per la didattica a distanza, integrata o ibrida.

The paper focuses on language teaching during the COVID-19 emergency, describing examples of practices related to the use of videos and digital resources. In particular, two examples of digital teaching in English are discussed that were described during two webinars promoted by INDIRE. The frame of reference is CALL (Computer Assisted Language Learning) and TELL (Technology Enhanced Language Learning) research which, even in pre-COVID times, demonstrated the potential of technology in language learning. The paper also presents some preliminary results of a language survey launched during lockdown which confirm the effectiveness of technology for remote, integrated and hybrid language teaching and learning.

1. Il digitale nella didattica delle lingue

Le potenzialità del digitale per gli apprendimenti linguistici sono evidenziate da un'ampia letteratura già in tempi antecedenti l'emergenza sanitaria da COVID-19.
In ambito internazionale, numerosi rapporti della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa raccomandano l'uso delle tecnologie e delle Risorse Educative Aperte (OER, *Open Educational Resources*) per favorire gli apprendimenti linguistici e la metodologia CLIL. Tra i documenti più recenti c'è il rapporto della Commissione Europea del 2014 "Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer Assisted Language Learning"[1] che raccomanda il potenziamento delle infrastrutture tecnologiche e l'uso delle tecnologie multimediali e delle risorse aperte per l'apprendimento formale e non formale delle lingue, per la formazione degli insegnanti e per la creazione di comunità di pratica.
La recente Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (maggio 2019)[2] afferma che "new ways of learning need to be explored for a society that is becoming increasingly mobile and digital. In particular digital developments allow for more and more languages to be

1 https://ec.europa.eu/education/content/improving-effectiveness-language-learning-clil-and-computer-assisted-language-learning_en
2 https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-improving-teaching-and-learning-languages_en.

© fizkes/Shutterstock

learned and practiced outside the classroom and curricula". La ricerca degli ultimi decenni individua diversi filoni, tra cui CALL (*Computer Assisted Language Learning*) – apprendimento delle lingue facilitato dagli strumenti digitali e multimediali (Thomas, Reinders, Warschauer 2013) – e TELL (*Technology Enhanced Language Learning*) – apprendimento delle lingue potenziato dalla tecnologia (Rüschoff, Ritter 2001; Walker, White 2013; Zou, Thomas 2019). Le tecnologie nella didattica delle lingue possono favorire la personalizzazione dei percorsi, in base all'attività che si vuole proporre (videolezioni, chat, attività sincrone e asincrone ecc.), alle abilità che si intendono sviluppare, alla soluzione adottata (online, *blended*, ibrida ecc.) e al tipo di tecnologia – computer, internet, blog, giochi, video ecc. (Shemshack, Spector, 2020; FitzGerald *et al.* 2018).
Come ampiamente dimostrato dalla ricerca, le glottotecnologie possono contribuire a migliorare la qualità dell'input (Krashen 1982), l'autenticità della comunicazione nella lingua straniera e fornire un feedback significativo e rilevante (Betti, 2010; Caon, Serragiotto, 2012). Anche l'uso di *repository*, inteso come raccolta open source di materiali, contenuti digitali e OER all'interno del curricolo (Orr, Rimini, Van Damme 2015) e del sillabo di lingue è raccomandato in letteratura (Okada, Connolly, Scott 2012; Beaven, Comas-Quinn, Sawhill 2013; Cinganotto, Cuccurullo 2016), in quanto può favorire la creazione, la co-costruzione, la manipolazione e la condivisione di contenuti digitali, assicurando l'autenticità dei materiali e un'esposizione naturale alla lingua. In particolare, i contenuti digitali realizzati dagli studenti possono rappresentare l'output di task o progetti collaborativi e cooperativi per lo sviluppo delle competenze linguistiche basati sul *Task-Based Learning* o *Project-Based Learning* (Thomas 2017), in una prospettiva di *flipped learning* (Maglioni 2014; Cecchinato, Papa 2016) e mettendo in contatto studenti di diversi paesi in ambienti multimodali (Hauck, Youngs 2008). Tra le risorse digitali, un ruolo importante è rivestito dai video in lingua straniera, che possono fornire materiale autentico e favorire la produzione linguistica, l'interazione orale e la *fluency* (Weyers 1999; Kim 2015; Cinganotto, Cuccurullo 2015).
L'emergenza da COVID-19, soprattutto durante il lockdown di primavera 2020, ha messo in luce con prepotenza la necessità di ripensare la didattica delle lingue alla luce delle potenzialità delle tecnologie multimediali e multimodali.

2. Risorse per la didattica delle lingue durante l'emergenza epidemiologica

A causa dell'emergenza COVID-19, le scuole italiane, come quelle di quasi tutto il mondo, sono state costrette a ricorrere alla didattica a distanza forzata o emergenziale da marzo 2020 fino alla fine dell'anno scolastico. Durante questo periodo, gli insegnanti hanno dovuto utilizzare piattaforme e-learning e *webtools* e i docenti di lingue, in particolare, hanno potuto usufruire di una vasta gamma di *repository*, siti web, risorse che li hanno aiutati a raggiungere gli studenti a casa, mantenendo la continuità della relazione didattica, educativa e affettiva.

Durante la pandemia, un gran numero di istituzioni, enti e associazioni che si occupano di lingue hanno offerto gratuitamente risorse digitali, *repository* e materiali didattici a insegnanti/educatori, studenti e anche genitori, per supportare l'*home schooling*. Un esempio è il Centro Europeo per le Lingue Moderne (ECML), l'istituzione del Consiglio d'Europa che si occupa di progetti legati al plurilinguismo, alle lingue e al CLIL: sono stati realizzati appositi *repository* denominati "Treasure Chest of Resources"[3], con materiali e risorse per le lingue rivolte a studenti, docenti e genitori.

In Italia la diffusione delle OER ha fatto parte della politica scolastica nazionale negli ultimi anni, nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale promosso dal Ministero dell'Istruzione (2015) e molte

© Patrick Daxenbichler/Shutterstock

istituzioni e università durante la pandemia hanno intensificato e ampliato l'offerta formativa dei MOOC (Massive Open Online Courses) e dei corsi online gratuiti (Nascimbeni, 2020), già comunque disponibili in tempi antecedenti l'emergenza sanitaria.

Per supportare insegnanti e dirigenti scolastici, l'INDIRE ha organizzato numerose iniziative[4], tra cui la creazione di un archivio di risorse aperte e strumenti web per diverse discipline e diversi livelli scolastici e una serie di webinar tenuti da insegnanti, dirigenti scolastici, ricercatori ed esperti su temi legati alla didattica digitale e multimediale.

Per le lingue, sono stati organizzati webinar tenuti da insegnanti che hanno mostrato ai colleghi esempi di risorse aperte e strumenti web utili nella didattica a distanza.

In questo contributo si farà riferimento ad alcune esperienze e testimonianze di docenti di lingue raccolte attraverso i webinar promossi da INDIRE, che possono offrire spunti interessanti anche in ottica di didattica digitale integrata (DDI), in base alle Linee Guida del Ministero dell'Istruzione dell'agosto 2020[5].

3. La piattaforma TED-Ed

Tra i webinar sulle lingue promossi da INDIRE, un'esperienza interessante si deve a Patrizia Malausa, docente di inglese in una scuola secondaria di secondo grado, che ha utilizzato la piattaforma TED-Ed[6] per proporre ai suoi

3 https://www.ecml.at/Resources/TreasureChestofResources/tabid/4397/language/en-GB/Default.aspx.
4 https://www.indire.it/didattica-a-distanza-per-docenti-e-studenti/.
5 https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_+Linee_Guida_DDI_.pdf/foeeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f.
6 https://ed.ted.com/.

studenti percorsi formativi in lingua inglese dinamici e interattivi.
TED-Ed (*Technology, Entertainment and Design*) è una piattaforma internazionale no-profit, dove si possono trovare centinaia di "discorsi" nel tipico format del "TED-Talk", costituito dalla performance di un personaggio nell'esercizio del *public speaking* su una tematica pre-definita, per un arco di tempo limitato. Si tratta di una ricchissima biblioteca di video intorno ai quali ruota una comunità globale impegnata nello scambio e nella diffusione della conoscenza in tutti i campi del sapere.
Alcuni studi hanno dimostrato il valore aggiunto di TED-Ed nella promozione delle competenze linguistiche degli studenti (Bianchi, Marenzi 2015; Wingrove 2017), in un format divertente ed efficace, che abbina le potenzialità del *public speaking*, della comunicazione verbale e non verbale, all'efficacia della multimodalità e del video. Infatti, il video autentico si trasforma in un grande alleato quando offre agli studenti l'opportunità di confrontarsi con la lingua parlata in situazioni reali:

> authentic videos turn into a great ally when facing students with real spoken English given that they provide learners with more information about the context, the body movement and the manners when transmitting a message, which eventually will result in a more complete comprehension of what is said and, consequently, in a better introjection of the features of the language that, we think, will enable the student to express her/himself more confidently (Martínez Hernández, Vargas Cuevas Junior, Ramírez Valencia, 2018:108-109).

TED-Ed permette non solo di proporre contenuti autentici in varie lingue, ma consente anche la costruzione di un percorso informativo e formativo personalizzato, correlato al video stesso, attraverso un'apposita funzione, *lesson creator*[7], che guida il docente nelle varie fasi, così sintetizzate:

1. *Find a video.*
2. *Add questions, discussion prompts, and additional resources.*
3. *Share your lesson with your students.*
4. *Track their progress.*

Lo strumento permette anche di personalizzare e descrivere in modo dettagliato l'attività, specificando gli obiettivi linguistico-comunicativi che si intendono perseguire, il livello di competenza linguistica degli studenti, la tipologia di task assegnati, in modo da facilitare la fruizione o l'adattamento della risorsa da parte di altri docenti, nell'ottica dello scambio e dell'arricchimento reciproci.
Le fasi proposte dalla piattaforma sono le seguenti:

- *Watch*: fase di fruizione del video.
- *Think*: allo studente viene chiesto, dopo la visione, di rispondere a domande a scelta multipla o a risposta aperta; le risposte vengono salvate e possono essere monitorate, validate e/o valutate dall'insegnante.
- *Dig Deeper:* risorse aggiuntive che l'insegnante può proporre agli studenti per approfondire l'argomento.
- *Discuss:* per ogni video l'insegnante può aprire diverse discussioni sottoforma di forum, sollecitando riflessioni, opinioni, idee da parte degli studenti.

Quello che segue è un esempio di risorsa in inglese creata dalla docente Patrizia Malausa e illustrata nel webinar. Seguendo il modello TED-Ed, l'insegnante ha creato una lezione sul tema "The Wars of the Roses", che può essere utilizzata anche in prospettiva *flipped learning* e in ottica di didattica digitale integrata.
Di seguito si riporta il post introduttivo della docente (v. BOX 1), che stimola la discussione sull'importanza dello studio della storia, cui gli studenti partecipano con interventi molto significativi e profondi.

BOX 1 – POST INTRODUTTIVO DELLA DOCENTE SULLA PIATTAFORMA TED-E

Why Study History...
"People live in the present. They plan for and worry about the future. History, however, is the study of the past. Given all the demands that press in from living in the present and anticipating what is yet to come, why bother with what has been? Given all the desirable and available branches of knowledge, why insist — as most educational programs do — on a good bit of history? And why urge many students to study even more history than they are required to?"
Peter N. Stearns.

Is knowledge of historical events important for high school students, in your opinion? Why/Why not? How do you study history? Do you create maps? Do you write down notes? What is your strategy for learning history?

7 https://help.ted.com/hc/en-us/articles/360005307714-How-to-create-a-TED-Ed-Lesson.

Di seguito sono riportati alcuni post degli studenti (BOX 2):

BOX 2 – POST DI RISPOSTA DI ALCUNI STUDENTI

H.Z.
History matters because it allows us to understand our past and this allows us to understand our present. It gives a prospective of our own time and we can realise that some of the issues that we are facing having presented themselves to people in the past because a lot of problems aren't new and it helps we to be aware of the complexity of societies and cultures and those are reasons why history is important to study. Studying history is a way to don't repeat the mistakes of the past and it's fascinating to figure out where are the roots of the things that we do now. History is a record of past events and when we study the past we analyse historical documents which give us glimpses into other time periods. George Santayana said "THOSE WHO DO NOT REMEMBER THE PAST ARE CONDEMNED TO REPEAT IT", so that's why we continue to study history. We are in the middle of creating it right now study the past, so that the history we are writing today is something worth learning about tomorrow.
G.S.

In my opinion we need to study history for so many reasons.
It is important for us to know about our past: how countries, oceans, mountains, rivers, valleys and plains formed and how we evolved. History allows us to understand our past, which in turn allows us to understand our present. If we want to know how and why our world is the way it is today, we have to look to history for answers. People often say that "history repeats itself," but if we study the successes and failures of the past, we may, ideally, be able to learn from our mistakes and avoid repeating them in the future. Studying history can provide us with insight into our cultures of origin as well as cultures with which we might be less familiar, thereby increasing cross-cultural awareness and understanding.

Dai post si evince l'efficacia della proposta didattica, che ha permesso agli studenti di interagire tra di loro e con la docente attraverso una modalità dinamica e interattiva, che li ha resi protagonisti del percorso formativo, stimolandoli a usare la lingua inglese per esprimere e argomentare le loro idee in modo responsabile e critico.
La Didattica a Distanza forzata in questo caso non ha rappresentato affatto un ostacolo, ma al contrario una facilitazione per il raggiungimento degli obiettivi linguistico-comunicativi prefissati dalla docente.
Il formato proposto da TED-Ed è stimolante ed efficace e il programma internazionale prevede anche la possibilità per le scuole di creare un proprio "TED-Club", in cui gli studenti sono i protagonisti dei loro "Talk" (Mosa, Cinganotto, Panzavolta, in corso di stampa).
Tra le scuole che adottano la piattaforma TED-Ed nel curricolo, l'IIS Volta di Perugia, una delle scuole capofila del Movimento "Avanguardie Educative"[8] di INDIRE, lavora con il TED-Ed già dal 2018, sia in italiano sia in inglese, e ha creato il proprio "TED-Club", diffuso attraverso un canale YouTube[9].
Si tratta di un ottimo esempio di Project-Based Learning, in quanto ai ragazzi viene assegnato un tema da esplorare e approfondire autonomamente per costruire la performance del proprio TED-Talk.

4. Il *repository* Europeana

Un esempio di *repository* per l'apprendimento delle lingue è rappresentato da Europeana[10], iniziativa co-finanziata dall'Unione Europea volta a favorire la diffusione delle risorse digitali di musei, biblioteche, archivi e collezioni audiovisive. Attualmente fornisce l'accesso a oltre 58 milioni di documenti digitalizzati provenienti da oltre 3.600 istituzioni e organizzazioni che si occupano di beni culturali.
Il progetto "Teaching with Europeana" promosso da *European Schoolnet*, il Consorzio di 30 ministeri dell'Istruzione europei, dove INDIRE rappresenta il ministero italiano, ha inteso supportare gli insegnanti nella realizzazione e condivisione di progettazioni didattiche, definite "scenari di apprendimento" (*learning scenarios*) su varie tematiche in lingua inglese, anche in modalità CLIL, utilizzando il patrimonio culturale digitale.
Durante uno dei webinar organizzati da INDIRE, un'insegnante di scuola secondaria di primo grado, Teresita Gravina, ha descritto il suo *learning scenario* relativo a un percorso a distanza di scienze CLIL finalizzato a sensibilizzare gli studenti alla tutela della barriera corallina, e ad adottare abitudini e comportamenti sostenibili. Nella tabella seguente (Tabella 1) si riporta il *learning*

8 http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/.
9 www.youtube.com/channel/UCR7nK8UiUt2yNCURzyr5xpA.
10 https://www.europeana.eu/it.

TABELLA 1 – *LEARNING SCENARIO* CHE PREVEDE LE RISORSE DI EUROPEANA

Activity	Procedure	Time
Brainstorming	The teacher introduces students to coral reefs using Google street view photos and Google maps to show geographical coordinates of locations where coral reefs can be found.	10 min
Introduction	The teacher introduces the definition of 'ecosystem' and invites students to recognize flora and fauna represented in photos and the other elements that are included in coral reefs.	15 min
Carry out a virtual exploration of a coral reef	The teacher introduces the definition and characteristics of corals using pictures of Anthozoa from Europeana collections. The teacher invites students to open Google street view photo, and try to recognize the different types of corals. Students have to follow the line of pictures and write down notes about the types of coral recognized, and suggest reasons why the different shapes of corals are found in different parts of the reef.	20 min
	The teacher introduces the environmental characteristics of coral reefs, the relevance of this type of ecosystem in terms of biodiversity and in the carbon cycle.	15 min
Searching for fossils	The teacher asks questions to students: *"Do you know how long corals have been on planet Earth?"* *"How do we know if corals existed in past geological eras?"* The teacher gives the definition of fossils and how we use it for geological dating. The teacher shows students the International Chronostratigraphic Chart. To answer the questions, students have to search on Europeana for photos of coral fossils and information about their geological dating. In addition to coral fossils, students are invited to search for other fossils that are related to coral reefs. Students have to add the fossil they have found in the corresponding geological eras on thinglink.	40 min
	The teacher describes the relevance of coral fossils when we study the Earth's history and how coral reefs are strongly related to specific climatic areas. The teacher should underline: ▪ how in past geological eras the coral reefs were found in different areas than they are today ▪ coral reefs are the source of most of today's carbonate rocks ▪ old coral reefs are now present in our ecosystem as fossils on top of mountains (e.g. Dolomites, Italian South Apennines).	20 min
Corals in the future	The teacher poses a question to students: *"Do you think corals will exist in the future?"* The teacher introduces the effects of climate change and sea pollution on coral reefs, explaining coral bleaching and what we can do to protect coral reefs.	30 min
	Students are involved in a workgroup to create a campaign to raise awareness about coral reef protection in their school and/or in their city. They have to work in three groups with different tasks: 1. Design an infographic in their national language with all the information about what we can do to protect coral reefs (and sea environment in general); 2. Create a Flipgrid with their video about why it is important to protect coral reefs and engage other students to record a video; 3. Create the coral reef of the future (due to coral blenching and sea pollution) with Minecraft. Students have to brainstorm their idea and then work to design the final product. This activity could be organized completely or partially at school.	120 min
Conclusion	The results of the workgroups will be shown to all students. At the end of the lesson, the teacher could introduce the UN's sustainable development goals and award students with a badge for number 14: life below water.	30 min

scenario[11], che illustra le fasi principali della lezione e gli strumenti web adottati.
Dopo aver cercato informazioni, immagini e risorse in Europeana, agli studenti è stato chiesto di creare un video utilizzando il *webtool* Flipgrid. Nel video gli studenti dovevano argomentare una risposta in lingua inglese alla domanda: "Do you think corals will exist in the future?". I video sono stati poi condivisi in sincrono durante le video-lezioni con la docente e i compagni.
Il commento della docente su questa attività, raccolto in occasione del convegno "FabLearn Italy 2020"[12] e riportato di seguito, è molto incoraggiante, soprattutto in riferimento all'efficacia delle tecnologie e dei mondi virtuali, come Minecraft, che rappresentava una parte del *learning scenario*, in cui agli studenti veniva richiesto di simulare la ricostruzione della barriera corallina del futuro: This had the positive effect of engaging students in this activity. Moreover, the use of a virtual world, such as Minecraft, gives students the possibility to build what they have learnt from our past, in terms of knowledge and habits, and helps them understand that the future of our planet is in their hands.

5. Un'indagine sulle lingue durante l'emergenza sanitaria

Tra le iniziative condotte da INDIRE durante la crisi epidemiologica, è stato elaborato, in collaborazione con il ministero dell'Istruzione e con la Commissione Europea, un questionario sulle lingue[13], diffuso durante il lockdown, finalizzato a raccogliere le percezioni e le opinioni dei docenti su una serie di dimensioni correlate all'insegnamento e apprendimento delle lingue, in riferimento alla succitata Raccomandazione del Consiglio.
All'indagine hanno risposto in modo volontario 2.805 docenti italiani per la maggior parte di lingue straniere (78,4%) in servizio per il 41,3% nella scuola secondaria di secondo grado, il 31,9% nella scuola secondaria di primo grado, il 25,1% nella scuola primaria e la rimanente percentuale nella scuola dell'infanzia e in altri livelli di istruzione.
Una sezione dell'indagine era dedicata all'insegnamento delle lingue nel periodo della didattica a distanza forzata. Alla domanda "Have you used specific webtools for languages in your distance teaching?", il 47,2% dei rispondenti ha risposto in senso affermativo, menzionando tra i *webtool* utilizzati YouTube, LearningApps, WordWall, TED-Ed e Khan Academy, che sono risultati quelli più popolari.
Secondo le risposte dei docenti, tra le abilità linguistiche più difficili da promuovere a distanza si rilevano l'interazione orale (60,5%) e l'ascolto (57,4%). In particolare, per sviluppare l'interazione orale, già impegnativa in una classe di lingua in presenza, i docenti hanno dovuto ricorrere a un'ampia gamma di *webtool*, strumenti e piattaforme per la didattica digitale, tra cui le lezioni in sincrono in *Zoom, CiscoWebex, Google Meet* o altre piattaforme, che anche grazie all'uso delle *breakout rooms*, una funzionalità particolarmente popolare nella didattica a distanza, hanno consentito di organizzare *role-plays*, simulazioni, attività collaborative a coppie o a gruppi.
In base alle risposte dei docenti, anche l'uso di repository e piattaforme come TED-Ed e Europeana ha contribuito a fornire materiale autentico per la progettazione di attività di interazione, comunicazione e collaborazione tra gli studenti su un'ampia gamma di tematiche.
La produzione orale è risultata sfidante nella didattica a distanza forzata per il 44,6% dei rispondenti, più della scrittura (36,4%) e della lettura (31,6%). Stimolare la produzione orale attraverso la realizzazione di video, come nel caso dei video realizzati con Flipgrid nel *learning scenario* correlato a Europeana può aver rappresentato in alcuni casi, una situazione efficace e funzionale.
Alcuni commenti dei docenti raccolti attraverso una domanda aperta del questionario dipingono una didattica a distanza delle lingue abbastanza soddisfacente, nonostante le

> per i docenti intervistati la didattica in presenza resta imprescindibile, tuttavia il digitale ha mostrato in pieno tutte le sue potenzialità

11 https://teachwitheuropeana.eun.org/learning-scenarios/coral-reef-today-yesterday-and-tomorrow-ls-it-217/.

12 https://www.fablearn.it/wp-content/uploads/2020/09/FabLearn_Italy_2020_Conference_book.pdf.

13 Si riportano in questo contributo solo alcuni risultati preliminari dell'indagine, il cui rapporto completo è in corso di elaborazione e sarà pubblicato da INDIRE, in collaborazione con il ministero dell'Istruzione, con la consulenza scientifica di Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti (INDIRE), Gisella Langé (ministero dell'Istruzione), Terry Lamb, (University of Westminster, London).

difficoltà incontrate, tra le quali il *digital divide*, la mancanza di connettività, i problemi tecnici: secondo la percezione dei docenti, la didattica in presenza resta imprescindibile, tuttavia il digitale ha mostrato in pieno tutte le sue potenzialità.

Il commento 1 punta l'attenzione proprio sui problemi tecnici e sull'impossibilità di sostituire la didattica in presenza, tuttavia la didattica digitale viene definita "necessary and enriching":

[commento 1]

> "Technology offers an extensive amount of very useful distance learning solutions, platforms and resources, but it is exhausting to be on screens for a long time. Moreover, many students have been left behind because of technical problems. Technology is fundamental but cannot replace the real presence of teachers and students in a classroom. Anyway, I think that technology integration is necessary and enriching."

I commenti 2-4 esprimono le riflessioni dei docenti in relazione al valore aggiunto delle tecnologie e dei *webtool*, da trasferire anche nella pratica didattica quotidiana al di là dell'emergenza sanitaria.

[commento 2]

> "Teachers need more training on teaching online. Distance teaching/learning should be part of the ordinary teaching/learning process."

[commento 3]

> "I can simplify my teaching using webtools, choosing specific materials, motivating my students with nice resources."

[commento 4]

> "During this emergency I learnt to better organize my lessons in order to make my materials fully accessible and always available for my students. Despite the problems and the difficulties that I faced, I managed to learn more about the use of internet tools and platforms. To conclude, I'm proud of what I learnt and I think this has been a very valuable experience."

Si tratta, dunque, di ripensare la didattica e di rivedere le modalità di progettazione e interazione con gli studenti alla luce delle tecnologie multimediali e multimodali, ripensamento che può essere gratificante anche in prospettiva futura, come si evince dai commenti 5 e 6.

[commento 5]

> "I think I will go on using online tools to monitor the students' work at home and to have quick feedback on their learning experience and progress."

[commento 6]

> "It was amazing to discover so many new tools I could apply to foreign language teaching. It made me change my way of preparing lessons and interacting with my students. It was challenging and rewarding at the same time"."

I commenti 7 e 8 fanno riferimento alle potenzialità dei video in lingua.

[commento 7]

> "I think that studying at home has helped students to be more relaxed, focused, not to get distracted and not waste their study time. Thanks to the use of YouTube and in-depth studies on English culture, they became more passionate about studying English."

DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA

Il portale a sostegno della didattica digitale integrata, con proposte per lo studio autonomo e contenuti per il consolidamento, il ripasso e l'inclusione; i materiali sono organizzati in nuclei fondamentali, anche per facilitare il recupero degli argomenti non svolti, come segnalato nel PIA.

LŒSCHER EDITORE – È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCIORA

ddi.loescher.it

[commento 8]

> "I can use more webtools and video also in the classroom to practise listening and writing."

Il commento 9 sottolinea la necessità di formare i docenti all'uso delle tecnologie multimediali e multimodali, anche durante la formazione iniziale.

[commento 9]

> "[It's] Important that students are introduced to the online platforms when in school and support can be given. They need to be competent. Should be part of school induction process"."

Il tema della formazione dei docenti all'uso consapevole del digitale, al di là dell'emergenza sanitaria, è emerso con forza in questo periodo come una delle priorità per il prossimo futuro, in quanto non sarà più possibile tornare alla scuola del passato, ma sarà necessario ripensare le pratiche didattiche in funzione di un uso non alternativo ma sempre più pervasivo e integrato delle tecnologie nell'azione didattica. La formazione dei docenti in tal senso è dunque imprescindibile.
L'uso dei contenuti digitali potrebbe anche sostituire i libri di testo nei futuri scenari didattici, anche in considerazione delle esperienze già consolidate delle scuole del Movimento "Avanguardie Educative" di INDIRE e di altri movimenti innovativi, come riportato nel commento 10.

[commento 10]

> "New stimulating materials need to be offered continuously. No books."

La citazione che segue (commento 11) sintetizza forse nel modo migliore le "lessons learnt" della didattica a distanza forzata.

[commento 11]

> "Online teaching/learning should be retained as part of a more complex, large-scale blended teaching/learning which makes quite an extensive use of ICT to provide students with 21st-century competencies."

6. Conclusioni

I risultati preliminari tratti dall'indagine riportata sopra hanno evidenziato, nella percezione dei rispondenti, l'importanza delle risorse digitali, delle OER, dei *webtools* e delle piattaforme e-learning per migliorare le competenze linguistiche. Gli insegnanti hanno scoperto che CALL e TELL possono essere efficaci anche nella didattica in presenza, ibrida o digitale integrata. Tra le risorse digitali e i *webtools* menzionati, le piattaforme che sfruttano le potenzialità dei video, come YouTube e TED-Ed, sono risultati fra i più popolari.
I docenti hanno rilevato che le abilità più impegnative da sviluppare nella didattica a distanza sono quelle orali: come visto in alcuni webinar organizzati da INDIRE, le competenze orali possono essere potenziate fornendo contenuti e materiale autentico attraverso piattaforme come TED-Ed o *repository* come Europeana. Le abilità orali produttive possono anche essere potenziate incoraggiando gli studenti a produrre video in lingua straniera, come output di attività ispirate al *Task-Based* o al *Project-Based Learning*, utilizzando il formato proposto da TED-Ed o Flipgrid. In questo modo gli studenti sono incoraggiati a documentare, cercare informazioni ed

© insta_photos/Shutterstock

esprimere le proprie opinioni e idee, supportandole con fatti ed evidenze, stimolando il pensiero critico, la capacità di parlare in pubblico e la comunicazione interpersonale, utilizzando la lingua straniera per scopi autentici e compiti significativi. Le testimonianze e i commenti dei docenti confermano le potenzialità dei video, sia come esposizione a input autentici, sia per la produzione orale e la *fluency* in lingua straniera. Lavorare con i video, manipolando le risorse aperte attingendo da *repository* come Europeana può aiutare gli studenti a migliorare le loro competenze linguistiche e a praticare le abilità orali in modo efficace, purché non si tratti di una erogazione passiva di contenuti ma di task e compiti autentici che coinvolgano gli studenti attivamente nelle scelte didattiche e nel percorso formativo.

> sarà necessario ripensare le pratiche didattiche in funzione di un uso non alternativo ma integrato delle tecnologie

Come "lessons learnt" generali dal periodo della didattica a distanza delle lingue, si possono dunque menzionare le potenzialità delle OER, dei video e dei *webtool,* che potranno accompagnare la pratica didattica futura in qualunque scenario ci si debba trovare, anche in base alle Linee Guida per la Didattica Digitale Integrata, che auspicano un rinnovamento dell'agire didattico, sotto l'egida della flessibilità e del "growth mindset" (Dweck, 2007), una mentalità orientata alla crescita e allo sviluppo, che, opposta al "fixed mindset", permette di valorizzare e sviluppare il proprio talento, le proprie abilità e le proprie competenze in risposta agli stimoli e alle esigenze dello specifico contesto.

Bibliografia

– BEAVEN A., COMAS-QUINN A., SAWHILL B. (2013), *Case Studies of Openness in the Language Classroom*, Research-Publishing.net.
– BETTI S. (2010), *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue*, FrancoAngeli, Milano.
– BIANCHI F., MARENZI I. (2015), "Teaching and investigating higher-level comprehension skills in LearnWeb, an interactive platform integrating TED Talks", in *Conference Proceedings, ICT for Language Learning*, Florence, pp. 236-240.
– CECCHINATO, G., PAPA, R. (2016), *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*, UTET Università, Torino.
– CINGANOTTO L., CUCCURULLO D. (2015), "The role of videos in teaching and learning content in a foreign language", in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2), 49.62.
– CINGANOTTO L., CUCCURULLO D. (2016), "Open Educational Resources, ICT and Virtual Communities for Content and Language Integrated Learning", in Teaching English with Technology, 16(4), pp. 3-11.
– CAON F., SERRAGIOTTO G. (2012), *Tecnologia e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, Utet, Torino.
– DWECK C.S. (2007), *Mindset: The New Psychology of Success*, Penguin Random House, New York.
– FITZGERALD E., JONES A., CROSS S., FERGUSON R., HERODOTOU C., HILLAIRE G., SCANLON E. (2018), "Dimensions of personalisation in technology-enhanced learning: A framework and implications for design", in *British Journal of Educational Technology*, 49(1), January 2018, pp. 165-181.
– HAUCK M., YOUNGS B.L. (2008), "Telecollaboration in Multimodal Environments: the Impact on Task Design and Learner Interaction", in *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), pp. 87-124.
– KIM H. (2015), "Using Authentic Videos to Improve EFL Students' Listening Comprehension", in *International Journal of Contents*, 11(4), pp. 15-23.
– KRASHEN S.D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Pergamon Press Oxford.
– MAGLIONI M. (2014), *La classe capovolta*, Erickson, Trento.
– MARTÍNEZ HERNÁNDEZ MARÍA A., VARGAS CUEVAS JUNIOR A., RAMÍREZ VALENCIA A. (2018), "TED Talks as an ICT Tool to Promote Communicative Skills in EFL Students", in *English Language Teaching*, 11(12), pp. 106-115.
– MOSA E., CINGANOTTO L., PANZAVOLTA S. (in corso di pubblicazione), *Il debate per sviluppare le Competenze Chiave*, Carocci, Roma.
– NASCIMBENI F. (2020), "Open Educational Resources in Italy", in R. Huang, D. Liu, A. Tlili, Y. Gao, R. Koper, *Current State of Open Educational Resources in the "Belt and Road" Countries*, Springer, Singapore.
– OKADA A., CONNOLLY T., SCOTT P.J. (2012), *Collaborative Learning 2.0: Open Educational Resources*, IGI Global, United States.
– ORR D., RIMINI M., VAN DAMME D. (2015), *Open Educational Resources – A catalyst for innovation*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.
– RÜSCHOFF B., RITTER M. (2001), "Technology-Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom", in *Computer Assisted Language Learning*, 14 (3-4), pp. 219-232.
– SHEMSHACK, A., SPECTOR, J.M. (2020). "A Systematic Literature Review of Personalized Learning Terms", in *Smart Learn. Environ*, 7(33), https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-020-00140-9.
– THOMAS M. (2017), *Project-Based Language Learning with Technology Learner Collaboration in an EFL Classroom in Japan*, Routledge, New York.
– THOMAS M., REINDERS H., WARSCHAUER M. (2013), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, Bloomsbury, London/New York.
– WALKER A., WHITE G. (2013), *Technology Enhanced Language Learning: Connecting Theory and Practice*, Oxford University Press, Oxford.
– WEYERS J. (1999), "The effect of authentic video on communicative competence", in *Modern Language Journal*, 83(3), pp. 339-353.
– WINGROVE P. (2017). "How suitable are TED talks for academic listening?", in *Journal of English for Academic Purposes*, 30, pp. 79-95.
– ZOU B., THOMAS M. (2019), *Recent Developments in Technology-Enhanced and Computer Assisted Language Learning*, United States, IGI Global.

Una nuova rete ANILS per gli scambi internazionali, l'intercultura e il plurilinguismo[1]

Claudia Meneghetti, Università Ca' Foscari, Venezia – Susanna Pigliapochi, Università di Urbino Carlo Bo
Flaminia Bizzarri, Mariarita Semprini, Associazione Intercultura.

Rete ANILS per gli scambi internazionali, l'intercultura e il plurilinguismo

Abstract

La crescente attenzione della scuola su temi relativi alla gestione della classe plurilingue e pluriculturale ha spinto ANILS, in collaborazione con l'Associazione Intercultura, a creare una nuova rete ANILS che si occupi di scambi internazionali, intercultura e plurilinguismo. Il presente contributo vuole da un lato presentare la rete, dall'altro descrivere l'indagine che, attraverso la somministrazione di un questionario, ha permesso di pianificare le proprie azioni future.

The increasing attention given by the Italian school system to multilingual and multicultural class groups led ANILS, in collaboration with Associazione Intercultura, to create a new network focused on international exchange programs, multilingualism and intercultural education. This paper will introduce the network, as well as describe a survey that, using a questionnaire, allowed the network to plan its future actions.

1. La collaborazione tra ANILS e Intercultura

L'educazione plurilingue e interculturale risponde alla necessità e alle esigenze di un'educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di disposizioni e di atteggiamenti; diversità di esperienze di apprendimento; costruzioni culturali identitarie individuali e collettive (Beacco *et al.* 2016:9)

Così è scritto nelle primissime pagine della seconda edizione della *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e pluriculturale* edita dal Consiglio d'Europa. Qualche pagina dopo gli autori affermano che tale educazione è "globale e trasversale a tutte le lingue della scuola e a tutte le aree disciplinari" e "si propone di affrontare i bisogni formativi e linguistici di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro percorso scolastico" (ivi:19).
È proprio in linea con queste parole che è nata l'idea di creare una nuova rete ANILS che, in collaborazione con l'Associazione Intercultura (già partner di ANILS), contribuisca alla promozione di un'educazione linguistica di qualità e più equa nella scuola italiana.
Prima di descrivere nello specifico che cos'è e di che si occupa questa nuova rete, verrà presentata l'Associazione Intercultura e si spiegherà perché è nata la collaborazione con ANILS.

1.1. L'Associazione Intercultura

Intercultura nasce oltre 65 anni fa per iniziativa di un gruppo di volontari che aveva vissuto esperienze interculturali all'estero e ne aveva apprezzato il potenziale educativo e la carica formativa innovativa. Si caratterizza da sempre come un movimento di volontariato internazionale con finalità educative. Un movimento che si propone di contribuire alla crescita di studenti, famiglie, scuole e della società civile del nostro Paese attraverso scambi

1 Pur essendo stato il saggio concepito congiuntamente dalle quattro autrici, sono da ascrivere a Flaminia Bizzarri il paragrafo 1, a Claudia Meneghetti il paragrafo 2, a Susanna Pigliapochi i paragrafi 3 e 4, a Mariarita Semprini il paragrafo 5.

© Monkey Business Images/Shutterstock

internazionali di giovani e il loro inserimento in famiglie e scuole di altri Paesi: dal confronto quotidiano sui diversi modi di vivere nasce infatti una consapevolezza nuova della propria e delle altrui culture e il desiderio di contribuire pacificamente al dialogo tra i popoli del mondo.
Ancora oggi l'Associazione opera attraverso una rete di volontari che, in 160 città italiane, collaborano con famiglie e scuole per promuovere esperienze di scambio, continuando a riconoscersi nella lungimirante intuizione pedagogica dei suoi fondatori.
A fianco e a sostegno dei programmi di scambio, Intercultura sviluppa – tramite la collaborazione con Fondazione Intercultura – attività di ricerca, studio approfondimento sulle tematiche connesse alla mobilità internazionale e, in particolare, su come questa contribuisca a sviluppare nuove competenze trasversali e interculturali necessarie per affrontare le sfide, le potenzialità e le criticità di una società sempre più globalizzata e interconnessa. Per competenza interculturale, Intercultura intende la capacità di comunicare in modo appropriato ed efficace con persone di altre culture e di partecipare attivamente alla vita di una società democratica multiculturale.

1.2. Perché una collaborazione

La collaborazione con ANILS si sviluppa quindi sul terreno comune di interesse alla dimensione culturale e interculturale connessa all'educazione linguistica e prevede:

- attività di informazione sulle reciproche iniziative;
- collaborazioni editoriali;
- partecipazione alle manifestazioni (convegni nazionali, regionali locali) e alle iniziative di formazione;
- collaborazioni a livello nazionale, regionale e locale fra i soci aderenti alle due organizzazioni.

2. La Rete ANILS Scambi internazionali, intercultura e plurilinguismo

Ad oggi ANILS, associazione attiva da più di 70 anni, è suddivisa in sezioni, nazionali e internazionali, e reti tematiche.
Le sezioni nazionali – circa una quarantina – hanno l'obiettivo di rispondere in maniera attenta ed efficace ai bisogni specifici delle diverse aree in cui l'associazione opera, garantendo così una presenza più attiva nel territorio nazionale.
Le reti tematiche – circa una ventina – nascono invece con l'obiettivo di approfondire temi sensibili legati all'educazione linguistica e possono essere relative a una singola lingua o a una specifica tematica. Le reti non sono legate alle sezioni ma sono trasversali e possono accogliere al loro interno tutti gli interessati ai temi trattati e approfonditi. Un esempio è proprio la rete ANILS Scambi internazionali, intercultura e plurilinguismo.

2.1. Gli obiettivi della rete

Già dal nome della rete, si evince che le tematiche di cui si occupa sono relative alle peculiarità della scuola così come la conosciamo oggi, ovvero il suo essere sempre più plurilingue e pluriculturale. I filoni che si vogliono indagare sono infatti tre: quello della mobilità studentesca, quello dell'educazione interculturale e quello dell'educazione plurilingue. Questi filoni, spesso intrecciati tra loro, verranno approfonditi sia singolarmente sia tenendo in considerazione le caratteristiche che li accomunano.
Tenuto conto di ciò, l'obiettivo principale della rete è quello di creare uno spazio collaborativo, in cui gli interessati possano trovare, scambiare e creare risorse utili per meglio affrontare le sfide poste dalle classi di oggi. In particolare, tale spazio vuole raccogliere e condividere:

- studi e articoli sia sull'educazione plurilingue e pluriculturale sia sui programmi di mobilità internazionale studentesca;
- i documenti europei e nazionali sulla promozione dell'educazione plurilingue e pluriculturale e sull'integrazione degli studenti con background migratorio;
- buone pratiche già sperimentate da altri colleghi che possono essere replicate in altre scuole e in altri contesti;
- attività e suggerimenti operativi, creati da docenti o da esperti, utili per gestire al meglio e valorizzare la differenza linguistica e culturale.

2.2. A chi si rivolge

Negli ultimi anni è stato ribadito più volte sia in documenti italiani (tra i quali MIUR 2014; 2015; 2018) sia in documenti europei (ad esempio Beacco *et al.* 2016; Candelier *et al.* 2012) come la promozione di una educazione linguistica plurilingue e pluriculturale non sia di mera competenza degli insegnanti di lingua – siano essi docenti di lingue straniere, classiche, materne o minoritarie – ma vada invece condivisa tra gli insegnanti di tutte le discipline insegnate a scuola.
Sulla base di queste indicazioni, la rete, che in linea con le indicazioni dello Statuto di ANILS si rivolge primariamente a insegnanti di lingue, ha deciso di aprirsi ai docenti di

Marco Mezzadri, Paolo E. Balboni

LS JUNIOR

Corso interattivo di lingua italiana per stranieri

Livelli A1-B1

Bonacci editore

www.bonaccieditore.it

tutte le discipline che vengono insegnate nelle scuole di ogni ordine e grado e che vogliono ampliare la propria formazione e le proprie competenze su come costruire e gestire attività, lezioni e progetti in cui la differenza linguistica e culturale sia vista come una risorsa per tutta la classe, e più in generale per tutta la scuola e la comunità in cui quest'ultima si inserisce. Sono altresì invitati a far parte della rete anche tutti quei docenti che insegnano nei CPIA (Centri Provinciali Istruzione Adulti), negli SPRAR (Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati), nelle Università e nei Centri linguistici di Ateneo, nelle scuole private di lingua, nelle associazioni territoriali o di volontariato interessate alle tematiche proposte dalla rete e che dalla rete possano trarre indicazioni e risorse utili per sostenere la propria prassi didattica in contesti che molto spesso sono caratterizzati da eterogeneità linguistica e culturale.
Come le altre reti ANILS, anche quella oggetto di questo contributo si rivolge non solo ai soci ANILS ma si allarga a tutti i simpatizzanti.

2.3. Gli strumenti

Per raggiungere gli obiettivi prefissati, la rete ha deciso di avvalersi di diversi strumenti utili alla condivisione di materiali e risorse che possano sostenere e arricchire la prassi didattica degli insegnanti.
Per prima cosa, è stato aperto un Google Group[2] in grado di mettere in contatto i responsabili della rete con i soci ANILS, i soci Intercultura e tutti i simpatizzanti: il gruppo, infatti, ha l'obiettivo di condividere informazioni e aggiornamenti che riguardano la rete, ma anche informare su eventi, iniziative, pubblicazioni o materiali che possano essere di interesse per gli iscritti. Tutti gli iscritti potranno condividere materiali in questo gruppo purché i contenuti siano in linea con le tematiche e gli obiettivi della rete; la pubblicazione dell'intervento avverrà previa approvazione delle amministratrici.
Inoltre, a partire dai primi mesi del 2021 sarà attività una newsletter trimestrale. Essendo le tematiche della rete ANILS Scambi internazionali, intercultura e plurilinguismo spesso correlate a quelle trattate dalla rete ANILS dell'italiano L2, è stato deciso di cogestire la newsletter per fornire un servizio più accurato e approfondito a soci e simpatizzanti.
Infine, la rete vuole iniziare a progettare nei prossimi mesi dei momenti formativi riguardanti i tre temi principali di cui si occupa: scambi internazionali, educazione interculturale ed educazione plurilingue (per una lista più dettagliata dei possibili argomenti che si tratteranno si rimanda alle indicazioni emerse dal questionario descritte nel paragrafo 4.2).

3. L'indagine

Nel mese di novembre 2020 è stata inoltrata a tutti i soci e simpatizzanti ANILS una comunicazione per informare della stipula dell'accordo di collaborazione con l'Associazione Intercultura, volto a sensibilizzare gli insegnanti verso i comuni obiettivi di sviluppo della dimensione culturale e interculturale nella scuola. Nello stesso messaggio è stata annunciata la nascita della nuova rete ANILS dedicata agli scambi internazionali e all'educazione plurilingue e interculturale, intesa come spazio di dialogo e di scambio di pubblicazioni, buone pratiche e suggerimenti operativi sulle tematiche sopracitate.
Per conoscere i bisogni formativi degli insegnanti e individuare gli ambiti teorici e operativi da approfondire si è deciso di realizzare un'indagine descrittiva adottando un metodo misto che combina approcci metodologici qualitativi e quantitativi, utile a fornire una comprensione più ampia e poliedrica del fenomeno che si intende esplorare, integrando il paradigma costruttivista con quello positivista (Creswell, Plano Clark 2011, Creswell 2014). Nello specifico, si è scelto di inserire all'interno di un tradizionale disegno di ricerca di tipo quantitativo, utile a raccogliere dati e mappare un determinato contesto di riferimento (Neuman 2000), la raccolta e l'analisi di un set secondario di dati qualitativi, che permettono di indagare più a fondo le opinioni e i punti di vista dei rispondenti (Picci 2013).

3.1. Il questionario

I dati sono stati raccolti per mezzo di un questionario online realizzato con Moduli Google composto da sedici domande, di cui quattordici a risposta chiusa e due a risposta aperta. Il questionario era anonimo. Il primo set di domande intendeva indagare il contesto di provenienza dei rispondenti al fine di verificarne

2 Per entrare a far parte del Google Group è possibile usare il seguente indirizzo https://groups.google.com/a/anils.it/g/rete-anils-scambi-internazionali-intercultura-e-plurilinguismo o contattare le delegate all'indirizzo scambi.interculturali@anils.it.

la distribuzione territoriale e la collocazione nell'ambito del sistema educativo nazionale, raccogliendo dati sulla provincia di residenza, l'ambito e la materia d'insegnamento. L'area successiva del questionario si è focalizzata più specificatamente sui temi a cui la rete è dedicata, indagando il carattere multiculturale delle classi e la partecipazione degli studenti a programmi di scambio internazionale, la formazione pregressa del docente in tema di plurilinguismo e intercultura, i suoi bisogni e interessi formativi in queste due aree e la tipologia di formazione preferita. Infine, l'ultima parte del questionario conteneva una domanda a risposta aperta finalizzata a raccogliere suggerimenti per le formazioni future di cui la rete intende farsi promotrice e la richiesta di fornire l'indirizzo email personale per entrare a far parte della rete.

3.2. I partecipanti

Il questionario è stato aperto il 9 novembre 2020 e chiuso il 17 dicembre 2020. È stato diffuso ai soci ANILS via email tramite le mailing list di ANILS nazionale. Parallelamente è stato anche proposto a simpatizzanti e non-soci attraverso un articolo sul sito web di ANILS e due post pubblicati il 9 novembre e il 1° dicembre 2020 sulla pagina Facebook. Il questionario è stato inoltre diffuso al di fuori di ANILS ai docenti che collaborano con l'associazione Intercultura ed è stato presentato in occasione del webinar "Programmi di mobilità individuale: l'ospitalità di studenti stranieri in Italia" organizzato dall'Associazione Intercultura il 16 dicembre 2020. Nel complesso, hanno partecipato all'indagine 203 persone.

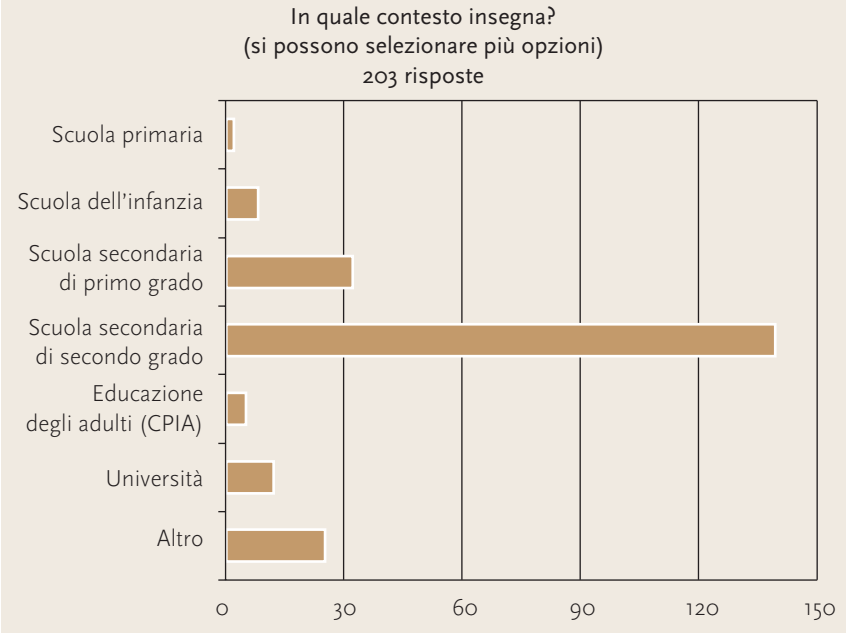
4. Analisi dei dati

A seguito della chiusura dell'indagine, nella seconda metà di dicembre 2020 i dati raccolti tramite il questionario sono stati esportati, tabulati e successivamente analizzati, con l'obiettivo di indagare i bisogni formativi degli insegnanti e determinare gli ambiti teorici e operativi da approfondire nelle azioni future della rete.

4.1. Dati geografici, contesto e materia di insegnamento

I partecipanti all'indagine sono dislocati su quasi tutto il territorio nazionale. Nello specifico, le province con maggior presenza sono quelle del Nord (34,1% del campione, con 19,3% nel Nord-Est e 14,8% nel Nord-Ovest), seguite da quelle del Sud (29,7%), del Centro (27,7%) e delle isole (5,9%). Si registrano presenze anche in stati esteri (Francia, Svizzera, Russia, Tunisia e USA) per il 2,6% del totale. Circa un terzo del campione è già associato ad ANILS e il 13,8% è socio di Intercultura, mentre la maggioranza di coloro che hanno risposto al questionario (62,1%) non è legata a nessuna delle due associazioni.
Il grafico 1 mostra la composizione del campione per quanto riguarda il contesto di insegnamento. Per la maggior parte (88,2%) si tratta di docenti operanti nel sistema educativo di istruzione e formazione nazionale, sia di primo ciclo (3,9% nella scuola primaria e 15,8% nella scuola seconda di primo grado) che di secondo ciclo (68,5% nella scuola secondaria di secondo grado). In quest'ultimo gruppo prevalgono coloro che insegnano nei licei (91 risposte), seguiti dagli istituti tecnici (43 risposte) e dagli istituti professionali (21 risposte). A questi si somma un piccolo numero di partecipanti che sono impegnati nella scuola dell'infanzia, nei percorsi di formazione professionale e in quelli per l'educazione degli adulti (CPIA), accanto a un raggruppamento che opera a vario titolo nel contesto universitario (5,9%). Solo pochissimi intervistati insegnano nelle scuole private, nelle scuole di lingue, negli istituti italiani di cultura e nel Terzo settore.

GRAFICO 1 – CONTESTO DI INSEGNAMENTO



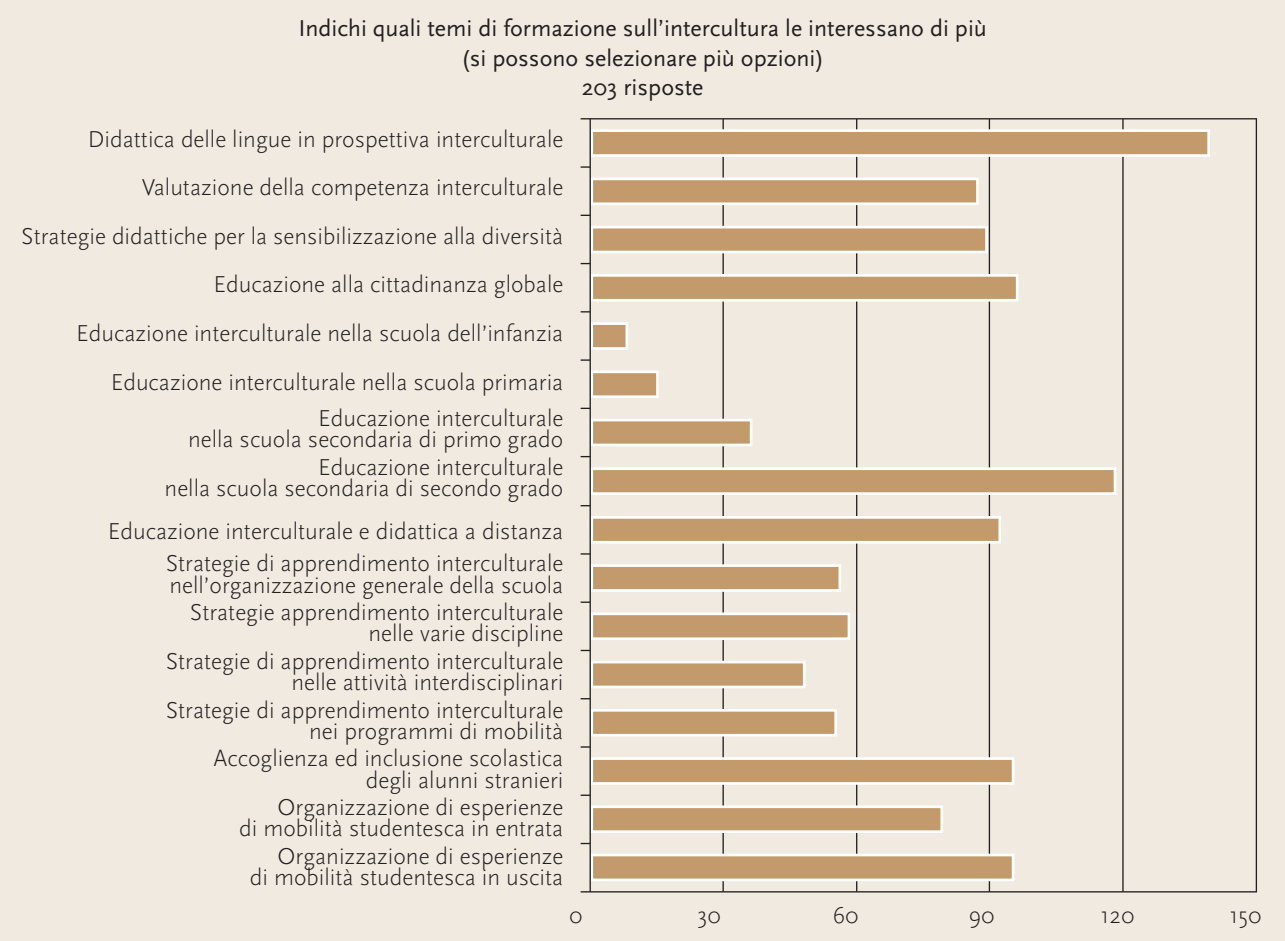
Nel campione analizzato c'è una netta prevalenza di insegnanti di lingue straniere: inglese (44,8%), francese (12,8%), tedesco (10,8%), spagnolo (5,4%), russo (0,5%) e cinese (0,5%). Un piccolo gruppo di intervistati è docente di Italiano L2 (8,4%), mentre altri insegnano materie letterarie (9,9%). Infine, l'8,9% del campione insegna materie non afferenti all'area linguistica. La maggior parte degli intervistati dichiara di avere classi multiculturali (80,3%) e molti hanno avuto studenti che hanno partecipato a scambi internazionali, sia in partenza che in arrivo (65,5%).

4.2. Formazione pregressa e bisogni formativi

Meno della metà degli intervistati ha una formazione specifica pregressa nell'ambito dell'intercultura (43,8%). Tra questi, numerosi sono quelli che hanno acquisito competenze attraverso l'esperienza diretta sul campo, avendo ricoperto durante la loro carriera ruoli quali responsabile della mobilità studentesca nel proprio istituto, tutor per studenti in programmi di scambio, referente volontario di Intercultura, organizzatore di gemellaggi o di progetti internazionali Eramsus+.

Molti dichiarano invece di aver acquisito una formazione di stampo più teorico, grazie soprattutto alla partecipazione a corsi di perfezionamento e di aggiornamento organizzati sia internamente che esternamente al proprio istituto scolastico. Altri ancora vantano attestati specifici nell'ambito della comunicazione interculturale unita alla didattica dell'italiano L2, quali il diploma FILIS[3], la certificazione DITALS[4], o la certificazione CEDILS[5]. Una piccola parte del campione dichiara infine di aver acquisito una formazione specifica nell'ambito dell'intercultura grazie ai propri studi universitari.

GRAFICO 2 – TEMI DI FORMAZIONE SULL'INTERCULTURA



3 Corso di formazione FILIS "Formatori interculturali di lingua italiana per stranieri" organizzato dall'Università dell'Insubria.

4 DITALS è una certificazione in didattica dell'italiano a stranieri rilasciata dall'Università per stranieri di Siena.

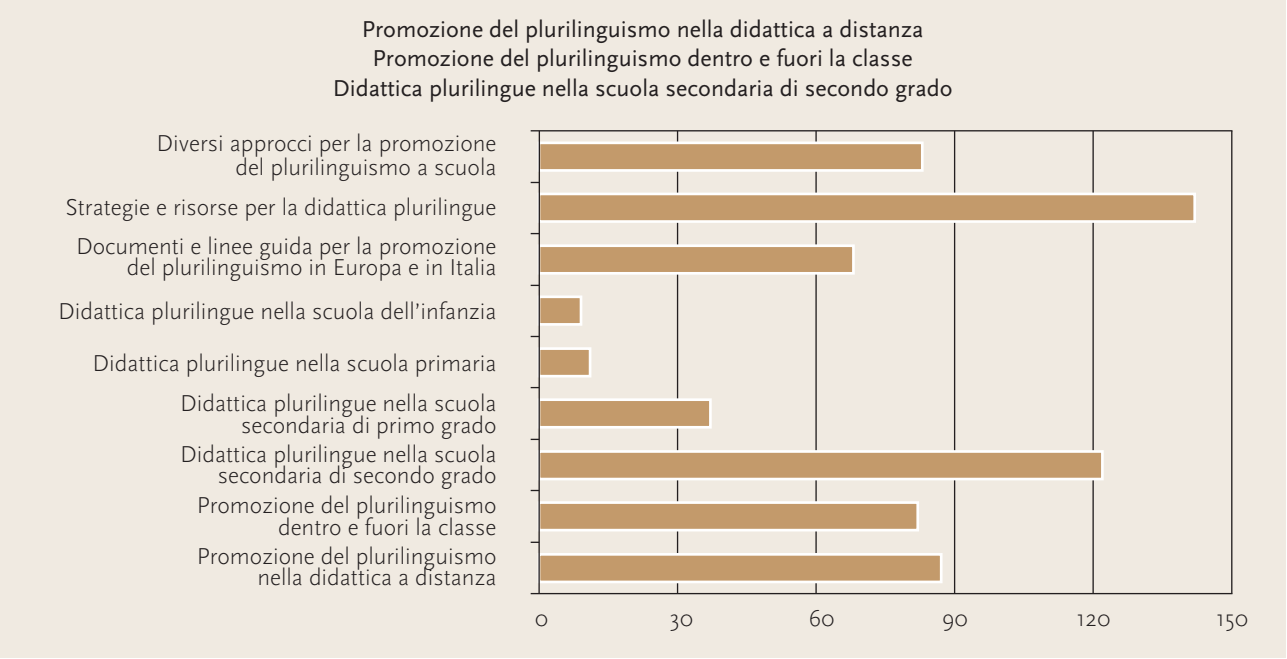
5 CEDILS è una certificazione glottodidattica di secondo livello che attesta la competenza in didattica dell'italiano lingua straniera o lingua seconda, rilasciata dal Laboratorio Itals dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Il grafico 2 mostra i temi di formazione specifici inerenti l'intercultura che gli intervistati reputano maggiormente interessanti: essi riguardano soprattutto la didattica delle lingue in prospettiva interculturale (68,5%), l'educazione interculturale nella scuola secondaria di secondo grado (58,1%), l'educazione alla cittadinanza globale (47,3%) e le strategie didattiche per la sensibilizzazione alla diversità (43,8%). Inoltre, molte risposte hanno evidenziato la necessità di una formazione di stampo più pratico, che si concentri su l'accoglienza e l'inclusione scolastica degli alunni stranieri (46,8%), l'organizzazione di esperienze di mobilità studentesca in uscita (46,8%) e la valutazione della competenza interculturale (42,9%). In aggiunta, alcuni intervistati segnalano la necessità di affrontare la tematica dell'intercultura anche nell'ambito del *curriculum planning* e dal punto di vista politico-legislativo. (v. GRAFICO 2)
Similmente a quanto rilevato

> la rete proporrà dei momenti formativi riguardanti tre temi: scambi internazionali, educazione interculturale ed educazione plurilingue

per le competenze interculturali, anche per quanto riguarda l'ambito del plurilinguismo solo una parte degli intervistati dichiara di avere una formazione specifica pregressa (30,5%). Se da un lato una parte del campione ha affrontato lo studio di tematiche inerenti al plurilinguismo durante il proprio percorso universitario (nel corso di laurea, in un master, nel dottorato o nel Tirocinio Formativo Attivo), dall'altro molti dichiarano di essere diventati esperti in questo ambito grazie alla prolungata esperienza di docenza di più lingue straniere, sia in Italia che all'estero, e all'impegno nell'organizzazione di scambi internazionali e progetti Erasmus+. Alcuni, inoltre, hanno partecipato a specifici corsi di formazione e di perfezionamento che riguardando l'educazione plurilingue, come il corso DITALS-PG o CEDILS.
Come rappresentato nel grafico 3, tra i temi di formazione specifici sul plurilinguismo quelli che suscitano maggiore interesse sono le strategie e risorse per la didattica plurilingue (70%), la didattica plurilingue nella scuola secondaria di secondo grado (60,1%), la promozione del plurilinguismo nella didattica a distanza (42,9%) e i diversi approcci per la promozione del plurilinguismo a scuola (40,9%). Rilevante è la segnalazione da parte di alcuni intervistati della necessità di affrontare questioni relative al plurilinguismo nel curriculum e nel *lesson planning*, nonché alla dialettofonia come possibile plurilinguismo.
(v. GRAFICO 3)
Quanto alla struttura delle iniziative di formazione, la quasi totalità di coloro che hanno partecipato all'indagine predilige

GRAFICO 3 – TEMI DI FORMAZIONE SUL PLURILINGUISMO



© giggsy25/Shutterstock

una formazione pratica (93,6%), ma anche la teorica è considerata da molti necessaria (63,5%).

4.3. Aspettative e suggerimenti

L'ultima domanda del questionario ha permesso di raccogliere suggerimenti preziosi per la formazione che la rete ANILS Scambi internazionali, intercultura e plurilinguismo intende organizzare e promuovere in futuro. Tra questi si segnalano:

- pianificazione di strategie e interventi per coinvolgere i docenti che non insegnano lingue straniere;
- creazione di una comunità di pratica all'interno della quale i docenti possano scambiarsi esperienze dirette, discutere studi di caso, proporre buone pratiche e condividere materiali e risorse didattiche subito riutilizzabili;
- creazione di protocolli di valutazione delle competenze interculturali comuni e condivisi;
- realizzazione e diffusione di manuali per attività da svolgere in classe relative a intercultura e plurilinguismo;
- ideazione di percorsi didattici, sia in presenza che con l'uso di strumenti digitali, capaci di coinvolgere direttamente alunni e insegnanti stranieri, i quali possono così testimoniare la loro cultura ai colleghi e ai compagni italiani.

5. Conclusioni

Alla luce di quanto emerso da questa indagine, crediamo che la nuova rete ANILS possa rispondere alle nuove richieste (auto)formative della scuola, per due principali ragioni: da un lato, la natura pragmatica alla base dell'operato delle due associazioni che la costituiscono e che da anni lavorano nel campo dell'educazione linguistica e dell'educazione interculturale, dall'altro la nuova didattica a distanza sperimentata nei mesi passati che sembra aver rafforzato l'idea che la rete (e le sue varie applicazioni – groups, drive, forum e così via) avrà sicuramente un ruolo significativo nella nuova formazione dei docenti e nell'innovazione della prassi didattica adottata nelle scuole in cui questi lavorano.

Bibliografia

– BEACCO J.C. *et al.* 2016), "GUIDE pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle", Consiglio d'Europa, Strasburgo; trad. it. di E. Lungarini e S. Minardi, "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e pluriculturale", in *Italiano LinguaDue*, https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d.

– CANDELIER M. *et al.* (2012), "Le CARAP – Un cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et de Cultures. Competencés et resources", Consiglio d'Europa, Strasburgo; trad. it. di A.M. Curci e E. Lungarini, "CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse", in *Italiano LinguaDue*, 4(2), https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026.

– CRESWELL J.W., PLANO CLARK V.L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, SAGE Publications, Thousand Oaks (CA).

– CRESWELL J.W (2014), *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*, SAGE Publications, Thousand Oaks (CA).

– MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.

– MIUR (2015), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, http://www.istruzioneveneto.it/wpusr/wp-content/uploads/2015/09/integrazione-alunni-stranieri.pdf.

– MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/.

– NEUMAN W.L., (2000), *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*, Allyn & Bacon, Needham Heights (MA).

– PICCI P. (2013), "Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti.", in *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 15(2), pp. 191-201, https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-12050.

Didattica oltre le distanze: attività di lingua e cultura spagnola durante il lockdown

Maria Amono
ANILS Cosenza – Liceo linguistico "Pitagora" di Rende (CS)

Abstract
Il lockdown da Covid-19 ha messo alla prova la capacità dei docenti di reinventare spazi, tempi e modalità didattiche: le attività tradizionalmente proposte agli studenti hanno subito notevoli variazioni dovute innanzitutto al veicolo di trasmissione per erogare contenuti oltre le distanze. Di seguito si presentano alcune attività di lingua e cultura spagnola pensate e realizzate presso il Liceo linguistico "Pitagora" di Rende.

Being in lockdown due to the SARS-CoV-2 outbreak has tested educators' ability to reinvent spaces, times and teaching methods. Under such extraordinary circumstances, the activities that were usually presented to students have undergone significant changes when transmitted through multimedia tools. The following language and culture activities were designed for high school students and were carried out in Spanish lessons at the Liceo Linguistico "Pitagora" in Rende.

1. Introduzione

L'avvio della DAD (Didattica a Distanza) ha colto alla sprovvista l'istituzione scolastica, spingendo i docenti a ridisegnare le proprie pratiche didattiche alla luce di contenuti da veicolare non più in presenza ma tramite mezzi tecnologici e fruibili a distanza, sia in modalità sincrona che asincrona. Tralasciando il dibattito che si è innescato e che ha fatto da cornice a una situazione tanto difficile quanto nuova, e nella consapevolezza che niente e nessuno potrà mai sostituire il piccolo miracolo che ogni singola "ora di lezione" (Recalcati 2014) in presenza può generare, la nefasta occasione ha tuttavia acceso nei docenti la voglia di reinventarsi e mettersi in gioco. L'obiettivo che in questi lunghi mesi l'insegnante si è prefissato è stato di arrivare ai propri studenti con un'intensità e un'efficacia non troppo lontane da quelle impiegate nella didattica in presenza. In altre parole, a ciascun docente è stato richiesto di riproporre il proprio stile e le proprie attività attraverso schermi, piattaforme, gruppi social.

2. Esorcizzare la pandemia attraverso la didattizzazione di materiali autentici

L'uso di materiale autentico è parte integrante dell'approccio comunicativo dell'insegnamento delle lingue, sin dai suoi albori (Wilkins 1972). La didattizzazione dei *realia* contribuisce ad accrescere la motivazione e l'interesse degli allievi, maggiormente coinvolti in qualcosa che conoscono da vicino e che potrebbero fruire anche come attori. Didattizzare materiali autentici (trasformati ad esempio in immagini o video, adattati alle esigenze degli allievi) equivale spesso ad accrescere il successo formativo dell'attività proposta. La pandemia da coronavirus ha offerto molteplici spunti di riflessione e fornito agli insegnanti materiale da condividere e pensare in un'ottica didattica. Le notizie, ma anche le immagini e i video trasmessi durante la fase di lockdown hanno generato in molti docenti una sconfinata capacità creativa, tramutatasi in attività veicolate e realizzate a distanza. Inoltre, utilizzare in ottica didattica temi vicini agli studenti e allo stesso tempo così delicati ha contribuito ad aumentare in loro la consapevolezza degli argomenti trattati e in qualche modo a diminuire le ansie del momento.

Di seguito vengono presentate tre attività di lingua e cultura spagnola realizzate presso il Liceo linguistico "Pitagora" di Rende (CS); le prime due in una classe seconda e l'ultima in una classe terza. Si tratta di un liceo linguistico tradizionale, in cui lo spagnolo è studiato come terza lingua (L3). Tutte le attività sono state svolte nei mesi di aprile/maggio del 2020, durante la DAD.
Gli studenti hanno reagito positivamente e partecipato in maniera attiva alle attività proposte, pensate e adattate a ciascuna classe a seconda del livello linguistico e della programmazione curriculare.

3. Prima attività: costruire decaloghi ai tempi del coronavirus

Durante il lockdown si è stati sommersi da consigli e raccomandazioni da parte degli esperti su come affrontare l'emergenza a tutti i livelli, in primis quelli sanitario e psicologico. L'impatto del virus ha richiesto consulenze più o meno specialistiche su come gestire le nostre vite, profondamente mutate, principalmente a innanzitutto a livello pratico.
La prima attività, *Consejos para enfrentar el coronavirus*, è nata dall'esigenza di rendere gli studenti consapevoli dei rischi legati alla pandemia ma anche dei possibili modi che la scienza ha provato essere validi per limitare la diffusione del virus. Destinataria è stata una classe seconda con livello QCER A2. L'attività è descritta nel dettaglio nella tabella 1.
L'attività è stata realizzata attorno alla funzione linguistica *Dar recomendaciones y consejos* attraverso l'imperativo affermativo e negativo. Gli alunni, dopo aver appreso la morfologia regolare e irregolare del congiuntivo presente, necessaria per la formazione della coniugazione completa dell'imperativo, hanno creato un decalogo personalizzato contenente consigli e raccomandazioni per gestire l'emergenza.

TABELLA 1 – *CONSEJOS PARA ENFRENTAR EL CORONAVIRUS*

Utenti destinatari	▪ Classe II BL del Liceo linguistico "Pitagora" di Rende (CS), composta da 22 alunni (8 maschi e 14 femmine)
Livello QCER della classe	▪ A2
Tempi	▪ 10 ore nell'arco del mese di maggio 2020 secondo l'orario della DAD (modalità sincrona e asincrona)
Prodotti	▪ Decalogo contenente consigli utili per affrontare al meglio il Covid-19 (da realizzare individualmente)
Prerequisiti	▪ Conoscenze di base: lessico, funzioni e strutture relative al livello A2 del QCER
Metodologia	▪ Videolezione interattiva su piattaforma ▪ Ricerca guidata ▪ Chat ▪ Verifica e revisione elaborati in condivisione su piattaforma
Strumenti	▪ Testi scolastici in adozione ▪ Computer ▪ Slide e mappe concettuali ▪ Dizionari bilingue e monolingue
Obiettivi	▪ Conoscere la morfologia dell'imperativo affermativo e negativo in spagnolo ▪ Usare gli imperativi per dare consigli o suggerimenti, anche in relazione alla situazione contingente (epidemia, lockdown) ▪ Acquisire lessico nuovo relativo all'argomento, come *mascarilla*, *mantener las distancias*, *desinfectante*, *apretones de manos* ▪ Acquisire competenze sociali e civiche
Valutazione	▪ La valutazione terrà conto del processo e del prodotto ▪ Valutazione del prodotto finale in decimi tenendo conto dei seguenti criteri: correttezza linguistica, adeguatezza al contesto, originalità

Al di là di qualche prevedibile problema legato alla morfologia del congiuntivo, ciascuno studente ha saputo formulare consigli di varia natura alla luce di quanto discusso durante le video lezioni (in maniera trasversale, non solo durante le ore di spagnolo) e di quanto appreso in famiglia o tramite televisione e reti sociali. I consigli inviati al docente sono stati di natura prettamente sanitaria o pratica, ma anche afferenti alla sfera psicologica, mettendo in luce il senso di responsabilità degli allievi in quanto cittadini del XXI secolo capaci, oltre che di coniugare le forme verbali richieste e apprendere lessico nuovo legato alla situazione contingente, anche di sacrificare vita sociale e divertimento in nome del bene comune.

4. Seconda attività: la cultura visiva del lockdown

Gli adolescenti di oggi sono gli attori principali della società dell'immagine, un mondo in cui si rischia di cadere nell'anonimato se non si condivide sulle reti sociali, Instagram fra tutte, ogni singolo momento della propria vita. I nativi digitali rinunciano in parte alla propria privacy tappezzando pagine virtuali di foto che ritraggono le loro abitudini alimentari, gli hobby, gli affetti più cari. Una volta condiviso, il contenuto diviene così alla portata di tutti e visualizzabile con un semplice tocco sullo schermo di un cellulare.
Dalla consapevolezza della familiarità degli adolescenti con il meccanismo delle reti sociali, unita alla situazione contingente, nasce l'idea della seconda attività, *¡Comparte tus fotos de la cuarentena!*, anch'essa pensata per la medesima classe già descritta al precedente paragrafo. L'attività viene descritta nel dettaglio nella tabella 2.
Durante il lockdown sono circolate sul web e in televisione immagini e video che sono diventati un simbolo della quarantena (si pensi, per esempio, ai video delle performance canore e strumentali sui balconi di casa). Si è chiesto dunque ai ragazzi di scegliere un'immagine a loro parere rappresentativa di questo periodo vissuto in isolamento e di prepararsi a descriverla in 2-3 minuti, usando termini ed espressioni indicati dal docente (principalmente, quelli normalmente consigliati per la preparazione della *tarea 1* della parte orale della certificazione

TABELLA 2 – *¡COMPARTE TUS FOTOS DE LA CUARENTENA!*

Utenti destinatari	▪ Classe IIBL del Liceo linguistico "Pitagora" di Rende (CS), composta da 22 alunni (8 maschi e 14 femmine)
Livello QCER della classe	▪ A2
Tempi	▪ 10 ore nell'arco dei mesi di aprile/maggio 2020 secondo l'orario della DAD (modalità sincrona e asincrona)
Prodotti	▪ Descrizione orale della durata di quattro minuti di una foto rappresentativa del periodo della quarantena
Prerequisiti	▪ Conoscenze di base: lessico, funzioni e strutture relative al livello A2 del QCER
Metodologia	▪ Videolezione interattiva su piattaforma ▪ Ricerca guidata ▪ Chat
Strumenti	▪ Testi scolastici in adozione ▪ Computer ▪ Siti web indicati dal docente ▪ Dizionari bilingue e monolingue
Obiettivi	▪ Conoscere le strutture lessicali, grammaticali e funzioni linguistiche necessarie per saper descrivere una foto a un livello QCER A2/B1 ▪ Preparare gli studenti alla certificazione DELE A2/B1 escolar (*expresión e interacción oral*) ▪ Saper rispondere a brevi domande a partire dall'immagine scelta ▪ Acquisire competenze sociali e civiche
Valutazione	▪ Valutazione del prodotto finale in decimi tenendo conto dei seguenti criteri: originalità della scelta della foto, correttezza linguistica, spontaneità e fluidità dell'esposizione

DELE A2/B1 *escolar*).
Gli alunni sono stati guidati dal docente da un punto di vista linguistico con siti e schemi di riferimento, ma sono stati lasciati liberi nella scelta dell'immagine che poteva essere una fotografia riguardante un momento particolarmente importante vissuto in prima persona durante la quarantena, o un'immagine rinvenuta sul web e ritenuta particolarmente esemplificativa, oppure ancora una fotografia scattata direttamente dall'alunno. Il risultato ha rivelato la sensibilità di ciascun studente e reso unico e personale il lavoro svolto. Le fotografie descritte durante le video lezioni sono state di varia natura: primi piani di torte di compleanno di familiari stretti, dolci fatti in casa con l'aiuto della mamma, spaccati di vita ai tempi del lockdown di personaggi famosi, immagini di strade gremite di gente, foto di libri o di persone comuni affacciate ai balconi e molto altro ancora.
I risultati ottenuti, da un punto di vista linguistico e contenutistico, sono stati più che soddisfacenti perché hanno permesso a ciascun studente di esprimere un po' di sé stesso attraverso l'attività. Da precisare, infine, che l'individualizzazione del compito ha permesso di scongiurare uno dei rischi più comuni durante la DAD, ovvero il plagio di testi copiati dalla rete.

5. Terza attività: *Querido diario*

Una delle attività consigliate dagli psicologi nel periodo del lockdown è stata annotare quanto di negativo o positivo stesse accadendo durante le nostre giornate, scrivere una sorta di diario di una routine notevolmente mutata rispetto a quanto fossimo abituati a fare prima di marzo 2020, da rileggere nei mesi o anni a venire.
A partire da questo stimolo, si è deciso di invitare gli studenti a scrivere il loro *Diario de la cuarentena*, un'attività perfettamente adattabile alla nuova realtà durante la DAD.
Il primo passo è stato individuare i destinatari, ovvero una classe terza del Liceo linguistico "Pitagora" composta da 24 alunni di livello QCER B1/B2. L'attività viene descritta nel dettaglio all'interno della tabella 3.
Agli alunni, dopo ampie discussioni sul tema pandemia e lockdown, è stato fornito uno schema che fungesse da canovaccio per il loro diario.
In sostanza, si è trattato di una

TABELLA 3 – *DIARIO DE MI CUARENTENA*

Utenti destinatari	▪ Classe IIIBL del Liceo Linguistico "Pitagora" di Rende (CS), composta da 24 alunni (4 maschi e 20 femmine)
Livello QCER della classe	▪ B1/B2
Tempi	▪ 15 ore nell'arco dei mesi di aprile e maggio 2020 secondo l'orario della DAD (modalità sincrona e asincrona)
Prodotti	▪ Redazione di un diario personale a partire da uno schema fornito dal professore. Il diario dovrà contenere un sunto delle attività svolte ed emozioni/sensazioni provate durante il periodo del lockdown
Prerequisiti	▪ Conoscere lessico, funzioni e strutture relative ai livelli B1 del QCER ▪ Conoscere le seguenti strutture linguistiche: *Presente de indicativo* – *Condicional simple* – *Condicional compuesto* – *Pretérito imperfecto* – *Pretérito indefinido* – Costruzione del periodo ipotetico nelle sue tre varianti
Metodologia	▪ Videolezione interattiva su piattaforma ▪ Ricerca guidata ▪ Chat ▪ Verifica e revisione elaborati in condivisione su piattaforma e restituzione tramite posta elettronica personale
Strumenti	▪ Testi scolastici in adozione ▪ Computer ▪ Dizionari bilingue e monolingue
Obiettivi	▪ Consolidamento di strutture e funzioni linguistiche relative ai livelli B1 e B2 del QCER ▪ Acquisizione di competenze sociali e civiche
Valutazione	▪ La valutazione terrà conto del processo e del prodotto ▪ Valutazione del prodotto finale in decimi tenendo conto dei seguenti criteri: correttezza linguistica, adeguatezza al contesto, originalità, varietà dei contenuti

scrittura guidata, senza limiti imposti per quanto riguarda i contenuti: il diario è sempre molto personale, ma sono stati dati suggerimenti e indicazioni sulle strutture linguistiche da utilizzare.
L'attività ha permesso di raggiungere ottimi risultati per vari motivi: in primis, essendo legata alla realtà contingente, ha consentito agli alunni di dare libero sfogo a sentimenti di tristezza e frustrazione, con l'uso guidato di strutture linguistiche da consolidare; in secondo luogo, ancora una volta, l'individualizzazione del compito ha evitato all'insegnante di ricevere elaborati plagiati.

6. Le consegne, le procedure, i prodotti

La descrizione delle attività presentate in modo sintetico e schematico sopra, è arricchita dai testi delle consegne date agli studenti, dalla descrizione delle procedure Step-by-Step, da esempi tratti dalle produzioni degli studenti. Tutti i materiali sono reperibili sul sito ANILS all'indirizzo http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/

7. Conclusioni

L'avvio della DAD a seguito dell'emergenza Covid-19 ha colto la scuola alla sprovvista; ciononostante, docenti e studenti di buona volontà hanno cercato di fare del proprio meglio, pur consapevoli dei limiti legati a tale modalità di erogazione della didattica.
La trasposizione in DAD della creatività del docente e l'impiego di attività legate al contesto contingente hanno contribuito a rendere meno grigie le mattinate passate davanti a uno schermo.

Bibliografia

– RECALCATI M., (2014), *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino.

– WILKINS D.A., (1972) *Linguistics in Language Teaching*, Edward Arnold, London.

Diana Maisto, Manuela Salvaggio

¡ME ENCANTA!

Mis competencias para comunicar en español

Un corso completo in ***3 volumi*** dal livello **A1** al **B2**.
L'approccio comunicativo e graduale si traduce in una ricca offerta di produzione orale, di video in situazione, documentari autentici e materiali inclusivi, sia nel manuale, sia nel corso breve ***Specialmente ¡Me encanta!***
Con il volume 2 il fascicolo ***Mis primeras prácticas*** guida i ragazzi nell'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro.

www.loescher.it

SCOPRI +

Video in contesto
Competenze trasversali
Compiti di realtà
CLIL e *clase invertida*
Inclusività
Taller de lectura y escritura

Fare Storia in Tedesco: 30 Jahre nach dem Mauerfall – 30 anni dopo la caduta del Muro

Giuseppa Giangrande
ANILS Palermo

Abstract

Il saggio trae spunto da un intervento fatto al Convegno Nazionale ANILS 2020. Scopo è offrire una proposta didattica per sviluppare attività CLIL in lingua tedesca con riferimento alla disciplina storia. A tal fine, è stato preso in considerazione il curricolo verticale sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo grado.

This article is based on a paper presented during the National ANILS Conference held in Naples in February 2020 and describes a learning experience in order to offer an approach for developing CLIL activities for history lessons taught in German. For this purpose, the vertical curriculum in both primary school and middle school has been taken into consideration.

1. CLIL/Bilingualer Unterricht

L'acronimo CLIL indica una metodologia innovativa a tutti i livelli di scolarità e formazione; l'acquisizione delle lingue straniere non viene considerata un fine, ma un mezzo per l'apprendimento di altri contenuti.
La metodologia CLIL, a dispetto dei benefici in essa insiti, non si è affermata subito. Si sono dovuti attendere gli ultimi anni per assistere a una sua diffusione e, attualmente, si può dire che tale metodologia nel contesto europeo trova ampi riscontri anche nelle scuole.
In Italia e in Europa si registra un forte interesse verso la metodologia CLIL soprattutto nelle regioni multilingui, come la Valle d'Aosta e il Trentino-Alto Adige, dove, in relazione alla lingua tedesca, già da qualche tempo l'insegnamento CLIL è presente in varie scuole e, attraverso il Piano Trentino Trilingue, si è introdotto l'insegnamento/apprendimento secondo la metodologia CLIL.
Che cosa prevede l'insegnamento CLIL, in tedesco *Bilingualer Unterricht* o *Sachfachunterricht* (Gierlinger *et al.* 2010)? Innanzitutto, prevede di coniugare due "tipi" di apprendimento: l'apprendimento della lingua straniera e quello dei contenuti di una disciplina, quindi di veicolare una disciplina attraverso una lingua straniera.
Ciò presuppone lo sviluppo di competenze:

- linguistiche;
- disciplinari, nella disciplina coinvolta;
- di carattere interculturale.

Di conseguenza, nella metodologia CLIL sono presenti più "didattiche", in relazione con la disciplina e con la lingua straniera.
Ma perché fare ricorso a tale metodologia? Come evidenziato in precedenza, essa porta allo sviluppo di diverse competenze e ha in sé dei valori aggiunti dal punto di vista linguistico, dal punto di vista disciplinare, della disciplina coinvolta, dal punto di vista della motivazione, dal punto di vista pedagogico (Balboni, 2015).
In più, è da sottolineare il grande potenziale insito nella metodologia CLIL, soprattutto per ciò che concerne la lingua tedesca in quanto:

- i temi proposti risultano essere "nuovi ed attraenti";
- vi è un particolare sviluppo della competenza linguistica, e quindi del plurilinguismo;
- contenuto disciplinare e coinvolgimento attivo da parte degli apprendenti sono centrali nel processo di insegnamento/apprendimento, attraverso il learning by doing.

Relativamente ai contenuti disciplinari e ai materiali

da utilizzare per le attività CLIL, non ci sono materiali o contenuti che si possano definire non appropriati o non adeguati: è importante scegliere testi e materiali autentici che corrispondano al livello di competenze linguistiche degli apprendenti e che siano relativi ai loro campi di esperienza e ai loro interessi.

2. La disciplina Storia

Tra le discipline che possono essere coinvolte nel CLIL particolarmente interessante è la storia, se si prende in considerazione quanto previsto per l'insegnamento/apprendimento di tale disciplina per esempio nella scuola primaria, dove i programmi relativi alla storia si "fermano" alla caduta dell'Impero romano, motivo per cui i discenti non hanno la possibilità di conoscere gli eventi storici più attuali e vicini alla loro epoca.
Secondo quanto riportato nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (Indicazioni) del 2012, l'insegnamento e l'apprendimento della storia "contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva" (https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/ :10); tali Indicazioni, inoltre, come evidenziato anche nelle successive Indicazioni del 2018, fanno riferimento per l'insegnamento/apprendimento della disciplina storia a un orizzonte che va al di là del contesto nazionale che nelle Indicazioni del 2018 si allarga fino a comprendere la costruzione di "una cittadinanza nazionale, europea e mondiale"(https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/:10).
La disciplina storia acquisisce così una dimensione "globale", grazie alla nuova prospettiva presente nelle Indicazioni del 2018, dove si parla infatti di "una prospettiva di continuo dialogo tra presente e passato", si fa riferimento agli effetti della globalizzazione, tra i quali è evidente l'interazione tra popoli, storie e culture, e si mette in rilievo l'inadeguatezza, nell'insegnamento della storia, del punto di vista nazionale ed eurocentrico, inadeguato rispetto alla società complessa del nostro secolo.
In relazione alla metodologia CLIL, nelle Indicazioni del 2018 vi è il riferimento alla disciplina lingua straniera come multidisciplinare e in quest'ottica, si incoraggia e favorisce l'introduzione e l'utilizzo della metodologia CLIL in qualsiasi ordine di scuola, anche con lo scopo di sviluppare competenze linguistiche, come già ribadito nella Legge 13 luglio 2015, n. 107, articolo 1, comma 7:

> a) valorizzazione e 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 language integrated learning; [...] d) sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture

(in https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg

Inoltre, le Indicazioni del 2018 ribadiscono che:

l'integrazione di una lingua straniera nell'insegnamento di un'altra disciplina (CLIL/EMILE), parzialmente o interamente può offrire occasioni di produttivi scambi tra insegnanti di lingua e specialisti delle diverse materie scolastiche. Questa cooperazione tende a favorire l'apprendimento e l'uso da parte degli alunni delle forme linguistiche necessarie all'acquisizione delle conoscenze..."
(https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/:10)

3. 30 Jahre nach dem Mauerfall – 30 anni dopo la caduta del Muro: un'esperienza

"30 Jahre nach dem Mauerfall" è una proposta didattica per sviluppare attività CLIL in relazione alla disciplina storia, tenendo conto del curricolo verticale scuola primaria, scuola secondaria di primo grado e prendendo in considerazione il curricolo di lingua tedesca/inglese/storia sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo grado. Essa è stata inserita all'interno di una proposta di un percorso laboratoriale avente come finalità principali la promozione e il potenziamento dell'apprendimento delle lingue straniere in un'ottica plurilingue e interculturale per la formazione del cittadino europeo e per la conoscenza di altre culture in Europa. Spunto per la proposta e l'attuazione dell'attività didattica è stato il trentennale della caduta del Muro di Berlino, in occasione del quale si è pensato a un'attività, appunto, di carattere interdisciplinare, con l'obiettivo anche di condurre gli alunni a una riflessione su temi quali i muri, la divisione, le barriere linguistiche e culturali. La proposta ha visto lo svolgimento di attività con la collaborazione di colleghe curricolari e di sostegno della scuola primaria e secondaria di primo grado, nonché il coinvolgimento della sottoscritta e di una collega germanista della scuola secondaria di primo grado, tutti facenti parte dell'Istituto comprensivo "Veneziano- Novelli" di Monreale, in provincia di Palermo. Le classi partecipanti alle attività sono state una classe quinta della scuola primaria, i cui alunni hanno avuto la possibilità di avere un primo approccio alla lingua tedesca, e una classe seconda della scuola secondaria di primo grado, composta da allievi che durante il periodo di frequenza della scuola primaria, attraverso delle brevi attività, avevano avuto modo di "venire in contatto" con il tedesco. La proposta didattica, considerando anche quanto previsto per l'ambito della storia nelle Indicazioni citate?, ha avuto lo scopo di sensibilizzare gli allievi su tematiche quali, per esempio, la divisione, e di avvicinarli alla conoscenza di avvenimenti cruciali della storia contemporanea che hanno ancora un impatto importante sulle nostre vite e sono di grande attualità.

3.1. L'attività didattica proposta

L'attività didattica è partita dal presupposto di dare un'opportunità in più ai discenti, e cioè apprendere la lingua straniera (tedesco) e la storia in modo diverso e innovativo. Si è cercato di sviluppare abilità cognitive (*thinking skills*), che potessero portare i discenti a comunicare le proprie conoscenze, a ristrutturarle, a pianificare. Si è cercato altresì di fare riferimento allo sviluppo delle quattro abilità linguistiche orali e scritte: ascolto, parlato, lettura e scrittura; trattandosi di discenti con competenze linguistiche minime, soprattutto per quanto riguarda gli alunni della scuola primaria, le abilità privilegiate sono state quelle orali. In riferimento invece alle abilità di lettura e scrittura, le attività proposte hanno riguardato la comprensione di testi scritti e la scrittura di semplici parole e frasi. L'attività è stata sviluppata seguendo anche lo schema proposto da Gudjons (2010) per lo svolgimento di progetti, secondo il quale caratteristiche fondamentali della *Projektunterricht* sono:

- Situationsbezug;
- Orientierung an den Interessen der Beteiligten;
- Gesellschaftliche Praxisrelevanz, Zielgerichtete Projektplanung, Einbeziehung vieler Sinne;
- Soziales Lernen;
- Interdisziplinarität.

Il lavoro quindi è stato organizzato in quattro fasi:

- la scelta del tema, rilevante da un punto di vista storico e sociale, con riferimento alla realtà e all'attualità;
- l'attività di progettazione, in collaborazione con le colleghe;
- lo svolgimento delle attività, avvenuto in momenti di compresenza/codocenza sia nella scuola primaria che in quella secondario di primo grado: in particolare con gli alunni secondaria, è stato possibile avviare delle attività di *flipped classroom*; per gli alunni di scuola primaria, invece, si è privilegiato l'aspetto più prettamente ludico;
- la presentazione dei lavori, avvenuta in plenaria, nella settimana in cui ricorreva il trentesimo anniversario

della caduta del Muro di Berlino e che ha visto anche la realizzazione congiunta di attività da parte degli alunni della scuola primaria e di quelli della scuola secondaria di primo grado, tra cui una sorta di "rappresentazione" della caduta del Muro di Berlino, con in sottofondo prima la canzone di Nena *99 Luftballons* e poi la canzone degli Scorpions *Wind of change* (che i discenti avevano avuto modo di ascoltare durante le attività in classe).

Il lavoro è stato organizzato seguendo le fasi previste dal *Task Cycle* di Willis (1996):

- PRE-TASK: introduzione dell'argomento, con un'attività di brainstorming, attraverso la quale i discenti hanno espresso le loro idee riguardo la parola "muro". È stata quindi stimolata la conversazione, attivando le preconoscenze degli allievi, anche riguardo alla città di Berlino.
- TASK CYCLE: in questa fase i discenti, divisi in gruppi all'interno delle classi coinvolte, hanno svolto dei task in diversi momenti: per gli alunni della scuola secondaria di primo grado, si è trattato anche di svolgere delle attività in flipped classroom e di riportare i risultati delle loro ricerche in classe; per gli alunni della scuola orimaria, invece, si è trattato di svolgere soprattutto attività ludiche e grafiche, che li hanno avvicinati ad aspetti anche culturali collegati alla città di Berlino nel periodo della divisione (per esempio, hanno colorato figure relative agli "omini del semaforo" tipici dei semafori berlinesi all'epoca del Muro). Questa è stata anche una sorta di fase preparatoria per il post-task.
- POST-TASK: in plenaria, gli alunni hanno svolto delle attività in gruppi misti comprendenti alunni di scuola primaria e secondaria di primo grado, e hanno realizzato alcuni cartelloni. Al termine, i vari gruppi hanno presentato i lavori e, come momento finale, c'è stata la "rappresentazione" della caduta del Muro.

La verifica è avvenuta principalmente attraverso gli elaborati realizzati dai discenti: poster e cartelloni, disegni, scrittura di parole o brevi frasi e presentazione orale dei lavori, alla fine della fase di task cycle e nella fase di post-task. Per la valutazione, si è fatto ricorso principalmente all'auto-valutazione, a schede e a disegni.

Grazie a questo tipo di attività, gli alunni hanno avuto modo di:

- "interpretare" un evento della storia contemporanea, aspetto particolarmente importante per i bambini della scuola primaria, i cui programmi di storia si fermano alla caduta dell'Impero romano;
- confrontarsi con i temi della divisione, della fuga, dei muri e del loro significato, allo scopo di sviluppare una maggiore sensibilità e una certa empatia nei confronti dei suddetti temi; ciò è stato possibile, per esempio, proponendo ai bambini un'attività in cui hanno "sperimentato" l'improvvisa divisione della classe in due "settori" e l'impossibilità di comunicare.

4. Conclusioni

L'esperienza CLIL descritta ha dato risultati positivi, non solo perché ha permesso agli alunni di lavorare autonomamente (le insegnanti hanno assunto la funzione di moderatori e facilitatori, dando degli input, e di osservatori), ma soprattutto perché i discenti hanno avuto modo di approcciarsi alla disciplina storia e alla lingua straniera tedesca in modo diverso.

È risultato utile, per lo svolgimento del percorso, il riferimento a siti in Lingua tedesca (in sitografia) relativi al tema trattato, che hanno consentito di lavorare con materiali autentici e, in quanto alla parte più teorica, importante è stato il ricorso al manuale pubblicato online dal Goethe Institut in relazione alla metodologia CLIL, anche secondo la prospettiva del plurilinguismo.

Sitografia

Qui di seguito riportiamo l'indirizzo di alcuni siti nei quali è possibile trovare materiali utili per lo svolgimento di un percorso didattico simile a quello descritto (tutti i siti sono stati visitati l'ultima volta nel febbraio 2021).

- https://www.goethe.de/ins/it/de/spr/unt/kum/clg/deu.html
- https://www.goethe.de/ins/it/it/spr/unt/kum/clg/deu.html
- https://www.blikk.it/angebote/reformpaedagogik/rp22625.htm
- https://www.dunant-gs.de/projekte/berliner_mauer/

Bibliografia

- BALBONI, P. E., (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Novara.
- GIERLINGER, E., CARRÉ-KARLINGER, C., FUCHS, E., UND LECHNER, C., (2010), *Innovative Impulse aus dem Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates: Die CLIL-Matrix in der Unterrichtspraxis.Praxisreihe* 13, ÖSZ, Graz.
- GUDJONS, H. (2010), "Projektunterricht – Was ist das? Wie macht man das?", in Goethe Institut (Hsg.), *Frühes Deutsch, Projektimpulse – eine bunte Mischung von Ideen für den Unterricht*, Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, pp. 4-7.
- WILLIS J. (1996), *A framework for task-based learning*. Longman, Harlow.

LŒSCHER PER IL TEDESCO

Giorgio Motta

LINEAR

Lehrwerk für deutsch

Un corso in tre volumi, da A1 a B1, con una metodologia consolidata ed efficace a struttura ricorsiva. L'impianto è agile e vario e porta velocemente ad un solido livello di comunicazione, grazie ad un uso attivo della lingua in contesti reali. Il corso offre poi numerosi apparati per il riepilogo e il fissaggio: compiti di realtà, sezioni di fonetica, lessico e grammatica, esercizi per abilità, video documentari e di situazione, strumenti specifici per l'inclusione.

LANDESKUNDE E LANDESKUNDE LIVE!

Schede di civiltà e video documentari originali per approfondire la storia e la cultura tedesche.

- VELOCE ED EFFICACE
- ATTENZIONE AL PARLATO
- CONTESTI REALI
- LAVORO SUI VIDEO
- AGENDA 2030
- EDUCAZIONE CIVICA
- CERTIFICAZIONI

LA *mia* STORIA DELLA GERMANIA

Ricordi e riflessioni di un prof di tedesco

Un racconto in italiano di Giorgio Motta dove, partendo dal suo vissuto e dai ricordi personali, l'autore delinea gli sviluppi della Germania degli ultimi 50 anni. Una narrazione storica coinvolgente ma non impegnativa, utile per accostarsi alla storia di questo Paese.

tedescomagazin.loescher.it

Grammatica tedesca e studenti con BiLS: come esprimere una motivazione con *weil*

Jenny Cappellin
Rete tedesco-ANILS

Abstract

L'attività è stata svolta in una classe terza di un istituto professionale a indirizzo commerciale ed è rivolta a ragazzi con BiLS (Bisogni Linguistici Speciali). Il lavoro analizza le specifiche esigenze degli studenti, ricavate dall'osservazione e dal monitoraggio costante dei docenti, in rapporto all'ambiente classe. Oltre all'analisi e alla rielaborazione di alcuni esercizi, si evidenziano gli strumenti compensativi pensati come supporto e integrazione dell'Unità didattica, nonché la verifica finale.

This article presents research carried out in a third-year class at a vocational secondary school and focuses on students with special language needs. The work analyses the specific needs of the students, based on observation and constant monitoring by the teachers, with regard to the school environment. In addition to the analysis and a description of some of the exercises, some compensatory tools which have been designed to support and be integrated into the teaching unit, as well as the final test, are presented.

1. Il contesto scolastico

La classe oggetto di studio è una terza professionale per i servizi commerciali, con tedesco come seconda lingua straniera. Il livello di conoscenza della lingua secondo il QCER è A2. La classe è composta da ragazzi di diversa nazionalità, molti di loro nati e scolarizzati in Italia. Vi è la presenza di una studentessa cinese ripetente che mostra difficoltà nell'apprendimento, a causa di interferenze di tipo linguistico e mancanza di conoscenza della lingua italiana, e due studenti con DSA (disturbi specifici di apprendimento), inseriti da un anno.
La scuola mostra una tradizione di accoglienza e apertura verso studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali), attestata dai documenti ufficiali: PAI (Piano Annuale per l'Inclusione), PTOF (Piano Triennale Offerta Formativa) e RAV (Rapporto di Autovalutazione). Generalmente in ogni classe ci sono almeno uno studente tutelato dalla Legge 5 febbraio 1992, n. 104 e uno o due studenti con DSA e/o stranieri, per i quali viene stilato un PDP (Piano Didattico Personalizzato) in accordo con le famiglie, anche quando manca di una diagnosi specialistica come nel caso dei ragazzi stranieri (Melero 2017a:13).
I docenti durante tutto l'anno scolastico monitorano l'apprendimento degli alunni, cercando di evidenziarne i punti di forza e di debolezza e analizzando le possibili aree di intervento.

2. Gli studenti con BiLS

Dall'osservazione effettuata durante le ore di tedesco, è emerso che i ragazzi con BiLS impiegano tempi molto lunghi per la decodifica di un testo, e che nella lettura gli errori più frequenti riguardano lo scambio di fonemi. Essi hanno una mappa lessicale povera e dal punto di vista morfo-sintattico mostrano difficoltà. Con loro viene privilegiata la forma orale e mostrano sicurezza se le verifiche sono scalari; inoltre, nell'affrontare le regole grammaticali si orientano bene con l'uso di strumenti compensativi. La memoria a breve/medio termine è buona, mentre faticano con la memoria a lungo termine. Per questo nei loro confronti si prediligono stimoli visivi piuttosto che

verbali per aiutarli nel ragionare e memorizzare. I ragazzi si dimostrano molto collaborativi e consapevoli delle difficoltà che incontrano e sono desiderosi di riuscire.
Hanno cambiato scuola dopo il secondo anno, in quanto non riuscivano a sostenere il carico di lavoro del precedente istituto a indirizzo tecnico. In seguito a colloqui sono emersi il disagio e la poca comprensione da parte dei docenti: gli studenti non riuscivano a raggiungere i livelli dei compagni, e nonostante avessero palesato la necessità di strumentazioni/modalità diverse e tempi diversi, le loro richieste non sono state prese in considerazione. È stata evidentemente seguita quella che Melero (2017b:12) definisce "la didattica dell'accanimento": quella "didattica delle LS (e non solo) che in modo più o meno chiaro interferisce o non tiene conto dei bisogni specifici degli studenti". Dall'osservazione sistematica è emerso che nella nuova classe si sono subito ambientati, poiché sapevano che i compagni non avevano preconcetti su di loro.
Per quanto concerne la lingua tedesca, gli studenti hanno evidenziato interesse e motivazione, anche se di fronte a un insuccesso tendono ancora ad abbattersi molto. Non vogliono strumenti di tipo compensativo, accettano solo l'uso del computer per svolgere i compiti in classe. Con fermezza affermano che non vogliono essere diversi dai compagni, però al contempo sanno riconoscere le proprie difficoltà, cosicché chiedono di poter svolgere interrogazioni concordate e compiti in classe più brevi.

3. Gli esercizi proposti: alcune osservazioni

Il libro usato in classe si presenta colorato, utilizza immagini e varia la tipologia degli esercizi. Tuttavia, questi aspetti non bastano per orientare gli allievi con DSA, che hanno difficoltà nella leggibilità del testo sul piano tipografico e di organizzazione dei contenuti (Daloiso 2014:47). Nella prospettiva teorica dell'accessibilità glottodidattica, si devono considerare i risultati dell'analisi dei bisogni in modo da poter elaborare un progetto di educazione linguistica in grado di rispondere ai bisogni dell'alunno (Bazzarello, Spinello 2016:229): per questo sono stati necessari adattamenti di tipo grafico stilistico, per facilitare il riconoscimento del materiale date le difficoltà di lettura degli studenti, ma anche di riorganizzazione dei contenuti, sia per la tipologia che per la strutturazione degli esercizi di lingua (Daloiso 2014:46). All'inizio di ogni attività, l'insegnante fa un richiamo specifico all'obiettivo che si intende perseguire, poiché gli studenti con BiLS fanno spesso fatica a orientarsi tra le varie attività del libro, con conseguente dispersione cognitiva e di concentrazione (Ivi:52). Con il richiamo hanno ben chiaro che cosa viene loro richiesto e possono concentrarsi sull'obiettivo essenziale fino alla fine del percorso. Le consegne sono sempre tutte scritte in tedesco e il docente le spiega in italiano, non solo per facilitare la comprensione degli studenti con BES, ma anche per tutti gli studenti che a vari livelli presentano difficoltà e che hanno comunque stili di apprendimento diversi (Balboni 2015:44). Indipendentemente dalla presenza di studenti con BiLS, tanto più una lezione risulta accessibile a tutti i membri del gruppo classe, tanto più essi si sentiranno coinvolti e vi sarà un beneficio per tutti (Delvecchio 2017:35).
Scendendo nello specifico dell'analisi degli esercizi che il docente ha rielaborato in ottica inclusiva, ci soffermiamo in particolare su due: il primo sulla strutturazione di frasi con il *weil*, "perché", e il secondo sulla formulazione di minidialoghi, dove si deve esprimere una motivazione usando il *weil*.
Il primo esercizio ha nel libro uno spazio molto limitato per

© fizkes/Shutterstock

lo svolgimento ed è stato quindi ricreato a parte su fotocopia con una spaziatura più ampia, lasciando delle righe vuote per poter scrivere le frasi. Si potrebbe obiettare che si può svolgere sul quaderno, ma logisticamente è più scomodo e potrebbe risultare impegnativo per lo studente poiché dovrebbe spostare continuamente lo sguardo, nonché ricordare la frase da trascrivere. Si è inoltre inserito un esempio di come va svolto l'esercizio: per sottolineare l'importanza della struttura della frase, è stato evidenziato *weil* con un altro colore: viene così risaltato l'inizio della proposizione secondaria e lo studente capisce che deve fare attenzione alla posizione dei vari componenti all'interno del periodo. Il secondo esercizio prevede un'attività orale che si può svolgere a coppie: utilizzando un input lessicale, uno studente pone la domanda con "perché", e l'altro risponde formulando una motivazione. Vengono inserite delle immagini accanto ai vocaboli da utilizzare per la formulazione delle frasi. L'uso delle immagini è molto utile perché aiuta a orientarsi nel testo e non fa disperdere energie nella decodifica dei termini: l'aggancio mnemonico delle parole concrete viene quindi favorito (Daloiso 2014:53). Anche se l'esercizio è ben strutturato si è deciso di proporre un esempio e con due colori diversi sono stati evidenziati il vocabolo e l'aggettivo per facilitarne l'inserimento all'interno della frase. Le immagini sono state posizionate a fianco del sostantivo a cui si riferiscono, in modo che la lettura e la comprensione risultino più lineari.

4. Strumenti compensativi solo per DSA?

Per l'UdA è stato cercato e pensato uno strumento compensativo tenendo primariamente presenti le necessità degli studenti con DSA, ma poi si è ritenuto opportuno usarlo con tutta la classe, in quell'ottica del principio di equità (Daloiso 2015:136), che impone di dare a tutti pari opportunità di apprendimento, ma anche la possibilità di sentirsi parte di quel microcosmo sociale che è il gruppo classe (Delvecchio 2017:40). Lo strumento compensativo è costituito da un video[1] e poi da una immagine di un ragazzo che calcia un pallone (v. FIG. 1): può essere quindi identificato come un mezzo integratore (Melero 2012: 518-519), poiché è sia sussidio in quanto viene usato per apprendere una regola già esplicata nel libro di testo, sia catalizzatore poiché contiene audio e la regola viene spiegata tramite delle immagini e disegni, sia mezzo compensativo poiché essendo in rete può essere visto al computer e dunque ingrandito, fermato, ripetuto in base alle necessità dello studente.
Nel video scelto, fino al minuto 8.50 viene esemplificata la regola grammaticale dell'uso di *weil*, che gli studenti devono applicare svolgendo gli esercizi rielaborati descritti nei precedenti paragrafi.
Tale video può essere uno strumento per lo studio a casa e può essere visto in classe con tutti prima dello svolgimento delle attività. Con le tecnologie è possibile, infatti, attivare un numero maggiore di canali sensoriali che possono semplificare e rendere più stabile la memorizzazione grazie all'attivazione di più linguaggi (Moro 2017:43). Nel video si spiega la regola usando varie immagini tra le quali quella di un ragazzo che calcia un pallone: con il *weil* il verbo va alla fine della frase, quindi il giovane calcia il verbo in fondo alla frase. Poiché la difficoltà maggiore degli studenti è quella di ricordarsi la posizione del verbo, e spesso sbagliano quindi la costruzione della frase, si è deciso di trovare uno strumento che potesse aiutare a memorizzare lo "spostamento" del verbo all'interno della frase. Il disegno del ragazzo che calcia il pallone è stato consegnato a ogni studente, ritagliato e inserito con una graffetta nella pagina degli esercizi, a memoria della regola spiegata nel video. Gli studenti DSA, e con loro tutti gli studenti della classe, possono usare l'immagine posizionandola sotto a ogni frase che si deve comporre con il *weil*, come visto nel video. La stessa immagine può essere

FIGURA 1

© JB illustration/Shutterstock

1 https://www.youtube.com/watch?v=ANBIi-VMfAQ&t=1015s.

usata per svolgere eventuali ulteriori esercizi assegnati per casa. Gli studenti con BiLS lavorano molto bene con le immagini e loro stessi hanno dichiarato che esse li aiutano nella interiorizzazione dei contenuti; dal momento che una loro difficoltà è data dal fatto che sembrano dimenticare più in fretta di altri quanto hanno appreso (Melero 2012: 524), è necessario pensare a uno strumento che possa aiutare nel mantenimento della struttura grammaticale, creando ridondanza.
Il video è stato proposto agli studenti con BiLS e a tutta la classe: ne erano entusiasti, sia per la modalità della spiegazione, sia perché i disegni aiutavano a capire meglio. Sicuramente le nuove tecnologie aiutano a diminuire il filtro affettivo e lo stato d'ansia conseguente (Balboni 2018:24): il video diviene uno strumento per lo studio che può essere utilizzato da tutti gli studenti, indipendentemente dalla tipologia di difficoltà che incontrano. L'apprendimento non è mai un processo solitario, viene necessariamente influenzato dalle relazioni, stimoli e dal contesto tra pari (Moro 2017:45): il clima sereno in classe, l'atmosfera di condivisione e l'accettazione reciproca di strumenti e prassi servono come contesto per un apprendimento proficuo.

5. La verifica finale

La verifica svolta al termine dell'UdA comprende quattro esercizi: comprensione, costruzione di frase con riordino, risposta a domande con scelta multipla, riutilizzo del vocabolario. Il test vuole verificare se lo studente è in grado di esprimere una motivazione personale, spiegare una scelta, saper costruire una frase con *weil*, saper reimpiegare il lessico appreso, comprendere un semplice testo. Si vuole quindi monitorare che gli obiettivi siano acquisiti e non siano presenti lacune che potrebbero inficiare l'apprendimento delle successive unità (Novello 2014:10). Il tempo previsto per la verifica è di 45 minuti: per non far pesare ai ragazzi con BES il fatto di poter avere bisogno di più tempo, la verifica è appositamente strutturata per essere più corta dell'ora

Tiziana Lain, Giuseppina Spriano

GRAMMATIK IN BLAU

Grammatica tedesca con esercizi (A1 - B1+)

Una grammatica pratica per chi si avvicina allo studio della lingua tedesca. Lo studente è accompagnato a scoprire le regole a partire dalla lingua viva attraverso i testi, poi consigli e strategie facilitano il percorso. In ottica inclusiva, attività e riepiloghi dedicati.

- ✓ Approccio pratico
- ✓ Numerosi esempi
- ✓ Studio guidato
- ✓ Grammatica contrastiva
- ✓ Esercizi graduati
- ✓ Glossario visuale
- ✓ Testi registrati
- ✓ Esercizi *Leicht für dich*

di lezione. All'interno di ogni esercizio sono previste meno domande per gli studenti con BiLS, che tuttavia hanno rifiutato qualsiasi tipo di strumento compensativo, concordando solo l'aiuto di un piccolo dizionario di parole con significato in italiano da mettere nella fotocopia della verifica, in modo da non essere notati dai compagni. L'unica cosa su cui non hanno posto problemi è l'uso del computer, quindi il compito viene messo a disposizione sia in formato cartaceo che in formato word. Come accorgimenti generali nella strutturazione della verifica si si utilizzano grassetto, l'italiano per le consegne, carattere Comic Sans 12, interlinea 1,5, esempi di svolgimento dell'esercizio, carta con sfondo color pastello, frasi brevi per dare le spiegazioni, evidenziazione delle parole chiave. Viene aggiunta vicino agli esercizi l'immagine del ragazzo che calcia il pallone per ricordare che la costruzione con il *weil* vuole il verbo alla fine.

6. Riflessioni

Ogni studente con BES ha proprie peculiarità ed esigenze, ed è molto importante il colloquio e il dialogo con lui per poter capire come operare (Melero 2017a: 392-393). Il comportamento del docente deve essere quindi di apertura nei confronti dell'alunno, in un atteggiamento di ascolto, ma deve saper programmare anche attività di vario tipo e livello per poter venire incontro alle esigenze di tutta la classe CAD (Classe ad Abilità Differenziate) (Celentin 2006:204).
Per riformulare e riprogrammare le attività è stato richiesto un grande sforzo empatico, in quanto non è semplice trovare uno strumento adatto a studenti che sistematicamente rifiutano qualsiasi modalità diversa dai compagni. È stato quindi necessario trovare qualcosa che potesse essere utile per tutti: ecco quindi ad esempio il ricorso al video, alle immagini, e al dizionarietto incluso nella verifica. In particolare il video che spiega la regola grammaticale, trovato in internet, è stato mostrato e sperimentato con tutta la classe. L'impiego del video era inizialmente pensato solo per i BES, ma loro stessi hanno suggerito di mostrarlo in classe. Sono stati interessanti i commenti dei compagni, in quanto alla domanda sull'efficacia del video, tutti l'avevano trovato interessante e sono stati concordi nel mettere in evidenza come l'uso delle immagini, i suoni di sottofondo, le esemplificazioni fatte li avessero colpiti. Il disegno del ragazzo che calcia la palla li ha trovati poi unanimi nel dire che fosse "proprio il disegno giusto per spiegare che il verbo va alla fine". Uno strumento che era stato pensato per la singola persona è stato utile per tutti. Pensare allo studente con difficoltà può portare a trovare strumenti che risultano poi essere validi ed efficaci per tutto il gruppo, proprio perché nella loro chiarezza e semplicità possono raggiungere tutti indistintamente.
Certamente pensare alla strutturazione di una lezione per studenti ad abilità differenziate richiede lavoro e tempo, ma arrivare a creare lezioni che possono raggiungere l'obiettivo dell'inclusione aiuta a sostenere anche il benessere dell'insegnante.
È infatti importante "permettere agli studenti un adeguato sviluppo dal punto di vista non solo linguistico, ma anche cognitivo ed affettivo, tramite attività che vadano a toccare i diversi piani della loro complessa personalità" (Celentin 2006:205): e il benessere dell'insegnante passa anche per il riuscire a creare per loro il giusto ambiente per l'apprendimento.

Bibliografia

– BALBONI P.E., (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
– BALBONI P.E. (2018), *Fare educazione linguistica*, Utet, Torino.
– BAZZARELLO A., SPINELLO M. (2016) "Analisi dei bisogni, programmazione glottodidattica e valutazione degli alunni con bisogni linguistici specifici", in Daloiso M. (a cura di), *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Erickson, Trento, pp. 227-243.
– CELENTIN P. (2006), "Dalla classe plurilivello alla classe inclusiva: l'uso delle attività flessibili", in F. Caon, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia, pp. 201-205.
– DALOISO M. (2014), *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento*, I quaderni della Ricerca, Loescher, Torino.
– DALOISO M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*, Utet, Torino.
– DELVECCHIO G. (2017), "Stimolare la riflessione metacognitiva negli alunni con BiLS: una proposta operativa", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, pp. 35-40.
– MELERO RODRIGUEZ C.A. (2012), "Mezzi informatici per l'accessibilità glottodidattica: riferimenti teorici e proposte di applicazione", in *EL.LE - Educazione Linguistica – Language Education*, 1, pp. 65-81.
– MELERO RODRÍGUEZ C. A. (2017a), "Progettare la valutazione scolastica degli studenti con Bils", in *EL.LE- Educazione Linguistica – Language Education*, 6, pp. 385-405.
– MELERO RODRÍGUEZ C. A. (2017b), "La didattica dell'accanimento", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, pp. 10-14.
– MORO E. (2017), "Wohin wollen wir gehen? Verso l'accessibilità nella classe di tedesco", in *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9, pp. 41-46.
– NOVELLO A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Le lingue in fiera (III edizione): "La lingua come ponte socioculturale: dalle terze pagine al plurilinguismo"

Valeria Baruzzo
ANILS Rovigo

Sabato 24 ottobre 2020 si è tenuta la terza edizione dell'evento "Lingue in Fiera", l'iniziativa inserita nell'ambito delle manifestazioni dell'Ottobre Rodigino, quest'anno giunto alla sua 538° edizione e, per la prima volta, in versione online. Nonostante la modalità a distanza, l'evento è riuscito ad offrire a tutti i partecipanti un'occasione di scoperta e confronto grazie alle presentazioni degli esperti che sono intervenuti. L'incontro è stato organizzato dalla sezione di Rovigo di ANILS e dal comitato di Rovigo della Società Dante Alighieri con la direzione scientifica del professor Matteo Santipolo (Università di Padova). L'evento è stato patrocinato dall'Assessorato alla cultura del Comune di Rovigo, dall'Accademia dei Concordi di Rovigo, dal Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Padova e dalla società DILLE (Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa). Andrea Lombardinilo, professore di Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Chieti-Pescara, ha trattato il tema "La lingua della Terza pagina: comunicazione e informazione" partendo dall'analisi della sua prima apparizione nel mondo del giornalismo italiano, l'11 dicembre 1901, dedicata alla rappresentazione teatrale della *Francesca da Rimini* di Gabriele d'Annunzio. La "prima" terza pagina consisteva nella relazione minuziosa della serata, racchiusa in un formato, anche grafico, che oggigiorno attirerebbe l'attenzione di ben pochi lettori. Interessante è sicuramente stata l'intuizione che ha portato alla nascita di questa nuova forma di comunicare la cultura, sebbene riservata a una *élite* molto ristretta: all'inizio del secolo scorso era esiguo il numero sia di persone che poteva permettersi la partecipazione a uno spettacolo teatrale sia di coloro che potevano accedere alla lettura (e comprensione) di un giornale, dati i livelli di analfabetismo nel nostro paese in quel momento storico. Il confronto tra lo stile e i temi trattati nella terza pagina negli

© Anton Gvozdikov/Shutterstock

anni in cui ha fatto la sua prima comparsa e quella di oggi ha permesso di riflettere sulla trasformazione del concetto di cultura in sé e dei contenuti, ora probabilmente meno "elevati" ma anche più accessibili, per adattarsi ai nuovi interessi e alle nuove forme di ricezione di un pubblico più vasto rispetto a quello di inizio Novecento.
Nell'intervento del professor Marco Mezzadri, docente presso l'Università di Parma, il tema "Crescere con due o più lingue. Tra miti e realtà" è stato affrontato da diverse prospettive per cercare di sciogliere alcune false credenze riguardo queste tematiche. Ad esempio, sono state chiariti dei "neuromiti", come l'ormai superata convinzione dell'esistenza di un periodo critico per l'acquisizione e apprendimento di una L2, oltre al superamento dell'idea della netta bipartizione delle competenze linguistiche negli emisferi del cervello e quella secondo la quale non ci sarebbe sufficiente spazio nella memoria per accogliere più di una lingua. Inoltre, è stata affrontata la questione di che cosa significhi "bilinguismo", sottolineando il fatto che non debba equivalere alla competenza linguistica perfetta in entrambe le lingue, ma che vada messa in relazione anche con concetti quali interferenza, interlingua, multi-competenza. In particolar modo è emersa l'importanza giocata dall'educazione scolastica, non solo nella valorizzazione del plurilinguismo ma anche per la difesa della diversità e della varietà linguistica, al fine di favorire e rispettare lo sviluppo dell'identità linguistica degli individui.

> riguardo al bilinguismo esistono dei "neuromiti" che la ricerca ha dimostrato essere false credenze

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 LIX 1-3 2021

Proprietario ed editore
ANILS

Direttore responsabile
Elena Porcelli

Comitato Editoriale
- Maria Cecilia Luise, *Università di Udine*
- Gianfranco Porcelli, *Cattolica*, Milano
- Nives Zudič Antonič - *Primorska*, Koper -Capodistria
- Milvia Corso - *Oberdan*, Trieste

Comitato scientifico
- Paolo Balboni *Università Ca' Foscari*, Venezia, Italia
- Mario Cardona *Università di Bari*, Italia
- Matteo Santipolo *Università di Padova*, Italia
- Flora Sisti *Università di Urbino*, Italia
- Anthony Mollica *Brock University*, Welland - Ontario
- Antonio Ventouris *Aristotle University of Thessaloniki*, Grecia
- Marcel Danesi *University of Toronto*, Canada

Comitato dei revisori
- Antonella Benucci *Università per stranieri di Siena*, Italia
- Ada Bier *Università di Udine*, Italia
- Fabio Caon *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Giovanna Carloni *Università di Urbino*, Italia
- Paola Celentin *Università di Verona*, Italia
- Michele Daloiso *Università di Parma*, Italia
- Moira De Iaco *Università di Bari*, Italia
- Paola Desideri *Università di Chieti-Pescara*, Italia
- Bruna Di Sabato *Università S. Orsola Benincasa* - Napoli, Italia
- Alice Fiorentino *Università di Verona*, Italia
- Benedetta Garofolin *Università di Padova*, Italia
- Andrea Ghirarduzzi *Università di Parma*, Italia
- Giulia Grosso *Università per stranieri di Siena*, Italia
- Patrizia Mazzotta *Università di Bari*, Italia
- Carlos Melero *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Marcella Menegale *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Marco Mezzadri *Università di Parma*, Italia
- Paolo Nitti *Università dell'Insubria*, Italia
- Graziano Serragiotto *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Camilla Spaliviero *Università Ca' Foscari* - Venezia, Italia
- Antonio Taglialatela *Università della Tuscia*, Italia
- Giulia Tardi *Università di Firenze*, Italia
- Victoriya Trubnikova *Università di Padova*, Italia

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 2021
presso Vincenzo Bona S.p.A.
Strada Settimo, 370/30 – 10156 Torino

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

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati a cecilia.luise@gmail.com.

Foto di copertina:
© Halfpoint/Shutterstock

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

Gli articoli pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di almeno due valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima (double-blind peer review) condotta sotto la responsabilità della Direzione scientifica della rivista. I revisori non hanno contatti diretti con gli Autori. Politiche di revisione per le singole sezioni:
- Saggi Riflessioni metodologiche: peer review
- Saggi Buone pratiche: peer review
- Documentazione e Materiali didattici: senza peer review
- Recensioni: senza peer review
- Editoriali: senza peer review

LA webTV

Video di tutte le materie per lezioni più coinvolgenti

webtv.loescher.it

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

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

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

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

NOVITÀ

LA PIATTAFORMA AUDIO

webaudio.loescher.it

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

LŒSCHER PER LA DIDATTICA MISTA

Libri, contenuti multimediali, iniziative di formazione, piattaforme online: un progetto ad ampio raggio per consentire uno studio attivo, che formi e valorizzi le competenze di ciascuno, integrando testi e risorse multimediali in situazioni diverse, anche quando si tratti di rimodulare l'ambiente di apprendimento.

- Per promuovere un **apprendimento attivo**, con compiti di realtà e proposte di lavoro a classe capovolta
- Per affrontare **situazioni eccezionali** (assenze prolungate, recupero, didattica a distanza...)
- Per favorire l'**inclusione** e valorizzare diversi **stili di apprendimento**
- Per formare competenze di **cittadinanza digitale**

I MATERIALI

Tra libro e risorse digitali

Proposte per lo studio autonomo, contenuti per il consolidamento, il ripasso e l'inclusione, spazi di approfondimento.

www.imparosulweb.eu

Le risorse per il docente e il FaiDaTest

Materiali per la verifica e la valutazione, somministrabili in varie modalità: su carta o pdf, online.

faidatest.loescher.it

Tutor e palestre

Per ciascuna disciplina, proposte di lavoro con un tutor adattivo e palestre per ripassare e allenarsi.

www.cloudschooling.it

WebTV e webinar

Video in streaming di tutte le discipline, accompagnati da schede di lavoro, e webinar di autori ed esperti.

webtv.loescher.it

didatticaadistanza.loescher.it/lezioni-trasversali-in-webinar

I portali

Portali in costante aggiornamento con risorse liberamente accessibili e gratuite, dedicati alle singole materie oppure a esigenze specifiche.

loescher.it/portali

RA24

Le piattaforme online di Loescher per l'erogazione di contenuti multimediali e dei libri in digitale si integrano con i più diffusi ambienti per la gestione della classe virtuale adottati dalle scuole per la condivisione di strumenti di comunicazione, di assegnazione di compiti e di valutazione a distanza.