SeLM

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 4 - 6 Anno LII 2014

ISSN 2281-5953

Editoriale *Gianfranco Porcelli*

Riflessioni metodologiche *Camilla Spaliviero • Fabio Caon • Anna Maria Aiazzi • Alberta Novello Annalisa Brichese • Perla Ronchi*

Dossier BLEM a cura di *Maria Cecilia Luise*

Le buone pratiche *Ivan Lombardi • Rossana Begotti • Maria Fiano*

Documentazione a cura di *Paolo E. Balboni*

Testimonianze *Antonia Dartizio*

Vita dell'ANILS *Luisa Marci Corona*

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment Part of the University of Cambridge

LŒSCHER EDITORE

E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. - Sped. in abb. post. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO - Scuola e Lingue Moderne n. 4-6/2014, maggio 2014

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

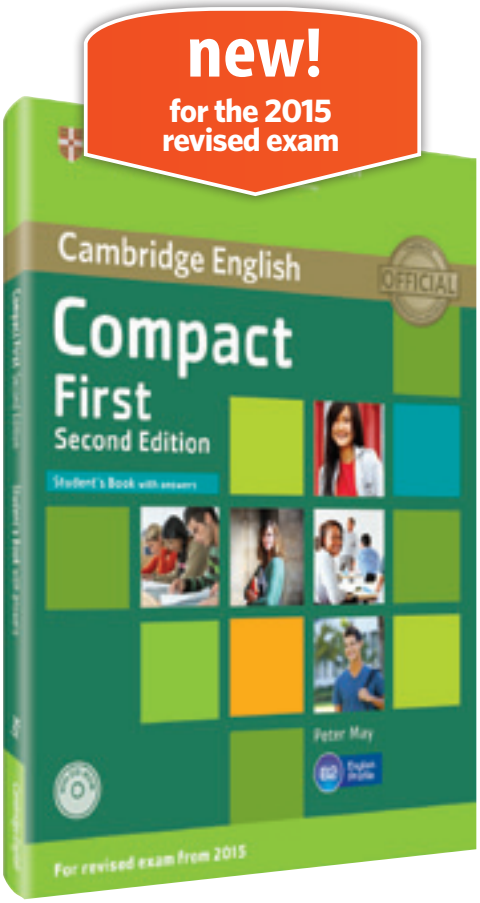
CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

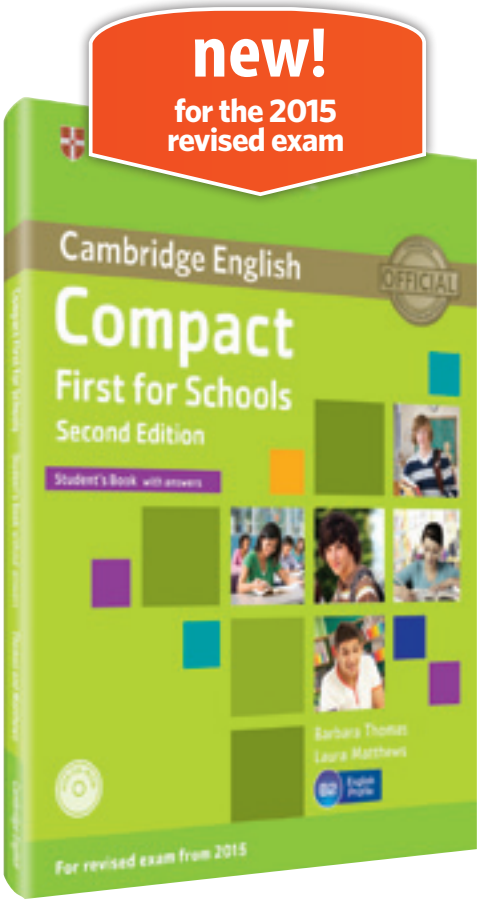
Cambridge English

CAMBRIDGE OFFICIAL PREPARATION MATERIAL

Compact First and First for Schools

Get focused on the new exam!





Updated edition for the new exam available from September 2014

The only official exam preparation materials
www.cambridge.org/elt/exams

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale 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 LII 4-6 2014

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Gianfranco Porcelli
Direttore responsabile
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916

Milvia Corso
Direttore editoriale
Via Gaspara Stampa, 7 – 34124 Trieste
milvia.corso@gmail.com

Paolo E. Balboni
Direttore scientifico e didattico

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati al Direttore Responsabile.

Foto di copertina: ©William Perugini / Shutterstock

Le fotografie a p. 8 sono di proprietà di Camilla Spaliviero, autrice del testo.

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

Comitato dei revisori scientifici
Paolo E. Balboni, Venezia
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Maria Cecilia Luise, Firenze
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione: Fregi e Majuscole – Torino
Finito di stampare nel mese di maggio 2014 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

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

SOMMARIO

EDITORIALE

2 **Quando i nodi vengono al pettine**
di Gianfranco Porcelli

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **La dimensione gestemica nell'insegnamento dell'italiano L2 e LS**
di Camilla Spaliviero

10 **Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (Seconda parte)**
di Fabio Caon

16 **The Implication of the "Cognitive Load Theory" in Selecting and Using Multimedia Materials**
di Anna Maria Aiazzi

21 **Il goal setting: una strada verso l'autonomia**
di Alberta Novello

24 **Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2**
di Annalisa Brichese

DOSSIER BLEM

a cura di Maria Cecilia Luise

29 **Creo, ascolto e imparo**
di Philipp Botes

32 ***Goldilocks and the three bears*: storytelling in lingua inglese alla scuola dell'infanzia (Prima parte)**
di Michela Gronchi

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

37 **Lingue straniere... per navigare, scegliere, cambiare: un percorso nella scuola anc*ora* da realizzare**
di Perla Ronchi

LE BUONE PRATICHE

42 **Prospettive di *gamification* nella classe di lingue: applicazioni pratiche**
di Ivan Lombardi

49 **Testare in ingresso l'italiano L2 nei CTP (livelli A0, A1 e A2)**
di Rossana Begotti e Maria Fiano

DOCUMENTAZIONE

56 **Repertorio bibliografico dell'educazione linguistica in Italia (B.E.L.I.) 2013**
a cura di Paolo E. Balboni

TESTIMONIANZE

60 **Testimonianza sulla Scuola che evolve, amata e raccontata**
di Antonia Dartizio

VITA DELL'ANILS

62 **Convocazione al Congresso Nazionale ANILS a Potenza-Matera**
di Luisa Marci Corona

Lettera al Direttore

Quando i nodi vengono al pettine

Gianfranco Porcelli
Direttore di Scuola e Lingue Moderne

CLIL

Lo sapevamo da sempre che in Italia molti laureati, insegnanti compresi, non sanno usare le lingue estere per comunicare; solo ultimamente abbiamo una generazione di giovani che è passata attraverso esperienze Erasmus (o analoghe) ed è capace di muoversi con passabile disinvoltura negli ambienti internazionali. Proprio per tali capacità di solito questi giovani si avviano verso carriere di dirigenti aziendali, economisti, ricercatori, ingegneri e così via. L'insegnamento pare essere l'ultima cosa a cui pensano; e come dar loro torto, visti i livelli sociali e retributivi assegnati agli insegnanti nel nostro Bel Paese?

Sapevamo poi – o almeno, non era difficile intuirlo – che, viste le dinamiche in atto in Europa da più di un decennio, l'entusiasmo suscitato negli ambienti che si occupano di lingue straniere e il buon esito delle prime sperimentazioni, anche in Italia si sarebbero adottate iniziative di CLIL. Sapevamo anche da qualche tempo che tali prospettive stavano giungendo a realizzazione e che per il prossimo anno scolastico sarebbero stati necessari docenti "disciplinari" capaci di condurre un anno di insegnamento (quello cruciale che porta alla Maturità – ora Esame di Stato) servendosi della lingua straniera studiata dai loro allievi, secondo le modalità del CLIL.

Che cosa si è fatto? Non mi riferisco alle situazioni di nicchia e di avanguardia, pur ottime nella maggior parte dei casi: mi riferisco alla generalizzazione. A quanto mi risulta, nulla o quasi. O meglio (che in questo contesto vuol dire "peggio"), si è abbassato da C1 a B2 il livello di competenza linguistica richiesto agli insegnanti disciplinari, il che vuol dire che non avremo un CLIL degno di tale nome ma solo una soluzione pasticciata. Come tale, potrebbe non solo non raggiungere gli obiettivi ma risultare controproducente: un abbassamento del livello di preparazione nella disciplina, come conseguenza dell'uso di una lingua mal conosciuta, senza un significativo vantaggio per la padronanza linguistica da parte degli studenti. Un disastro su tutta la linea, di cui dobbiamo temere i contraccolpi.

Una testimonianza

(da una lettera aperta del compianto prof. Giovanni Freddi)

[...] A tale bilancio di vita, sostanzialmente retrospettivo, penso spesso, così come mi è capitato qualche settimana fa in occasione di una carissima telefonata da parte del "vecchio" amico, ispettore Adolfo Valguarnera di Cagliari che ha speso tanti anni per l'insegnamento delle LS nella scuola italiana e per il potenziamento dell'ANILS, la meritoria associazione degli insegnanti di lingue. Sul filo del pur recente ricordo faccio fatica ad elencare gli argomenti discussi con Valguarnera, ma su tutti uno è rimasto impresso nella mia mente: l'apertura dell'ANILS – associazione di professori di lingue del livello secondario – ai "maestri" di LS del livello primario. Operazione giusta? Sbagliata? Come al solito, è indispensabile chiarire i termini della questione.

a) Il laureato in lingue ha sicuramente più di un titolo per insegnare la LS nella Scuola elementare: conosce e manipola fluentemente la lingua straniera a livello di uso orale e di pratica scritta; ha studiato scientificamente gli aspetti linguistici, sociolinguistici, di storia, letteratura e civiltà dell'area linguistica di competenza ecc. A questa figura docente manca tuttavia un'adeguata conoscenza degli orizzonti formativi

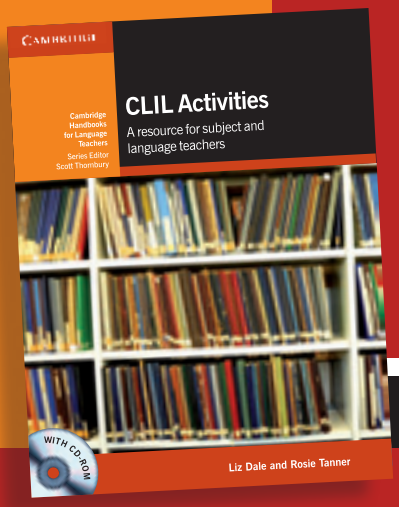
della Scuola primaria; ha ridotte o pressoché nulle conoscenze tanto di psicologia genetica quanto di psicologia dell'apprendimento delle lingue a livello di prima e seconda infanzia. Il professore di LS è dunque un professionista qualificato per il livello secondario ma non per il livello primario.
b) Il maestro elementare di lingua straniera – specialista o specializzato – conosce bene invece gli orizzonti, il respiro e le mète socio-educative del livello primario dell'istruzione. Ha familiarità con i problemi psicologici, socioesistenziali e di apprendimento dello scolaro cui deve insegnare la LS. Senonché – come affermavano i classici, *nemo dat quod non habet* (nessuno può dare quello che non possiede) – e, in linea generale, egli non conosce adeguatamente le lingua che è chiamato ad insegnare. Né bastano le fantasiose piroette ministeriali a risolvere il problema (corsi di 100-200-300 ore di LS per i maestri ecc.).
Ci sono straordinarie eccezioni in questo quadro, a cominciare dal progetto *Ianua linguarum* dell'allora IRRSAE Veneto (il quale ebbe il privilegio di sperimentare l'innovazione con maestri di ruolo laureati in lingue straniere), alle tante altre iniziative degne di ammirazione e dense di risultati. Il resto è palude o, se si vuole, una *waste land*. Numerosi maestri di LS arrancano con affanno battendo sentieri ignoti, seguendo di norma banalmente i manuali proposti dall'editoria scolastica. Più che lingua, c'è caricatura di lingua; più che una valida esperienza glottodidattica c'è uno scombinato bricolage.
È ben chiaro che la colpa non è da attribuire ai maestri, ma piuttosto a istituzioni (ministero, università, scuole di specializzazione) che tutto chiedono, come nel settore della LS, senza aver nulla dato nel corso della loro formazione. E resta da aggiungere che la volontà e la dedizione di questi giovani colleghi sono largamente maggiori rispetto alle frustrazioni che siffatte situazioni producono.
Da tale contraddittoria realtà – sicuramente troppo schematizzata – nascono, caro Valguarnera, i problemi d'oggi con il duplice risultato che i professori di LS della Scuola secondaria riguardano con sufficienza e diffidenza ai maestri di LS della Scuola primaria, i quali si sentono emarginati ed esclusi da un disegno unitario che, iniziando dall'infanzia, deve portare alla maturità del cittadino italiano-europeo. Il livello secondario della nostra scuola presuppone necessariamente il decisivo livello primario.
L'ANILS – di cui il sottoscritto non è mai stato un dirigente – può vantare tanti meriti. In particolare ha avuto, dagli anni Cinquanta in avanti, quello di riunire e qualificare gli insegnanti di lingue straniere, fenomeno che ha via via investito anche gli insegnanti di italiano, geografia, storia, musica, matematica ecc.
Ora l'ANILS ha due nuovi compiti: prima di tutto far pressione sulle istituzioni perché gli itinerari di formazione e reclutamento di tutti gli insegnanti di lingue siano modernamente allineati con gli standard europei; in secondo luogo aprire le porte dell'Associazione ai maestri di LS, accettandoli, incoraggiandoli, assistendoli, coinvolgendoli in comuni iniziative d'aggiornamento, scambio e ricambio con colleghi di "madrelingua" straniera.
Oltretutto, l'iniziativa eviterà il pericolo che l'ANILS stessa possa implodere.
Sono certo che l'amico Ispettore condivide queste mie valutazioni.

Giovanni Freddi

Ringrazio l'amico Adolfo Valguarnera per avere riproposto questa testimonianza (la versione completa è anche sul Portale delle Lingue, http://ictmaximus.com/anils/RivistaSelm/n45-2008/dossier-ble-bambini-lingue-europa-6-nuove-lingue-nuovi-mondi). Duole constatare che a più di trent'anni di distanza si ripresentano "le fantasiose piroette ministeriali" – questa volta per formare (si fa per dire...) in poche ore di lingua straniera i docenti disciplinari. L'ANILS continuerà comunque a "far pressione sulle istituzioni perché gli itinerari di formazione e reclutamento di tutti gli insegnanti di lingue siano modernamente allineati con gli standard europei".
E non solo degli insegnanti di lingue, ma di tutti coloro che contribuiscono all'educazione linguistica – in senso lato – nella scuola. A cominciare dal CLIL, che rimane pur sempre un'occasione da non sprecare.

CAMBRIDGE

Cambridge Handbooks *for* Language Teachers



Inspiration *for* busy teachers and trainers!

www.cambridge.org/elt/chlt

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

La dimensione gestemica nell'insegnamento dell'italiano L2 e LS

Camilla Spaliviero
Università Ca' Foscari – Venezia

"Il gesto [...] è [...] la risposta del corpo a un mondo che lo impegna. [...]
In ogni gesto c'è dunque la mia relazione col mondo, il mio modo di vederlo, di sentirlo,
la mia eredità, la mia educazione, il mio ambiente, la mia costituzione psicologica".
Umberto Galimberti

Secondo un celebre assunto del fonetista e linguista David Abercrombie (1968:55), "we speak with our vocal organs, but we converse with our entire bodies" (noi parliamo con gli organi vocali, ma conversiamo con tutto il corpo).
A fronte di questa considerazione, per cui la comunicazione si svolge in modo multimodale e integrato tra dimensione linguistica, para- ed extralinguistica, nella didattica delle lingue straniere e seconde viene assai raramente dedicata attenzione allo sviluppo della competenza extralinguistica.
In particolare, la didattica dell'italiano L2 e LS ha speciale interesse a sviluppare questo aspetto in quanto, all'estero, è uno degli stereotipi che caratterizza gli italiani: in una prospettiva interculturale della didattica delle lingue (Caon 2008; 2010), proprio lo stereotipo deve essere oggetto di attenzione al fine di essere superato per comporre una visione più complessa e sfaccettata della realtà della lingua-cultura studiata. L'immagine stereotipata degli italiani che manifestano animatamente le proprie emozioni attraverso l'espressività del viso e i movimenti di mani e braccia è confermata ironicamente dal giornalista e scrittore Beppe Severgnini (2005:615), il quale afferma: "All'estero c'è chi sostiene che imparare l'italiano non serve: basta guardare le mani degli italiani mentre parlano. Non è vero, ma la malignità contiene un'intuizione. I nostri gesti sono molti ed efficaci". In un questionario sui gesti degli italiani che abbiamo rivolto a un campione di soggetti di diverse nazionalità, le risposte raccolte confermano che la gestualità è una delle caratteristiche principali che contraddistingue un italiano agli occhi di uno straniero.
Allo stesso tempo, però, questa "nostra" particolarità si è rivelata ambivalente in termini di giudizio poiché, se nella quotidianità il gesticolare suscita simpatia e avvalora l'idea di una sincerità d'animo, nel contesto lavorativo di un colloquio di lavoro è invece spesso interpretato come un sintomo di nervosismo, confusione e soprattutto insicurezza.
Se, oltre a una prospettiva interculturale, assumiamo anche una prospettiva dell'insegnamento linguistico in chiave umanistica e comunicativa, occorre ricordare che "l'obiettivo-cardine" sia dell'approccio umanistico-affettivo che di quello funzionale-comunicativo è, come ricorda Gianfranco Porcelli (Porcelli, Dolci 1999:9), "la competenza comunicativa".
La competenza comunicativa va qui intesa come capacità di usare la lingua come veicolo di interazione sociale e, dal punto di vista didattico, va valorizzata l'"interazione tra gli allievi che non costituisce uno dei momenti del processo didattico ma tende a costituire tutto il processo" (Porcelli, Dolci 1999:11).
Pur nell'estrema sintesi di questo contributo, intendiamo dunque fornire:

- alcune minime considerazioni (indicando in bibliografia gli opportuni approfondimenti) sulla dimensione gestuale in prospettiva interculturale;
- presentare qualche attività in cui coinvolgere gli studenti facendoli interagire e favorendo l'osservazione della realtà (L2) o di quella mediata dai materiali autentici come pubblicità e canzoni (LS). L'ultima attività proposta si avvale inoltre della risorsa didattica della fotografia per rappresentare alcuni modi di dire italiani a gesti.

L'obiettivo è quello di affrontare l'aspetto "extralinguistico" e

gestuale in particolare nella didattica e di collegarlo allo studio "linguistico" della lingua in attività interculturali e comunicative.
Infatti, in accordo con le parole di Caon (2010), nello studiare e nell'insegnare una lingua in una prospettiva sociopragmatica e interculturale è necessario prestare attenzione anche a un insieme di aspetti para- e non verbali che determinano il vero significato del messaggio (ricordiamo che i gesti possono sottolineare il valore delle parole, sostituire il messaggio verbale o addirittura contraddirlo), il cui studio facilita la comprensione e l'interazione corretta e appropriata al contesto.

La competenza comunicativa e i problemi legati alla gestualità

Nel suo modello, Balboni (2012) definisce la competenza comunicativa come l'unione di due competenze presenti nella mente umana: quella linguistica e quella extralinguistica, articolata quest'ultima, a sua volta, in competenza cinesica, prossemica, vestemica e oggettuale. Secondo lo studioso veneziano (2007), "nella comunicazione l'*abito (linguistico)* fa il monaco", intendendo con "vestito" non solo i codici verbali, ma anche quelli non verbali, ovvero i gesti e le espressioni, la distanza tra i corpi, l'abbigliamento e gli *status symbol*.
I codici non verbali assumono una particolare rilevanza nella comunicazione poiché, come afferma ancora Balboni, "siamo prima visti poi ascoltati" (2007:57), "siamo più visti che ascoltati" (2007:58), a partire da ciò che vediamo decidiamo se comunicare o meno e nell'interazione orale l'informazione trasmessa dal linguaggio non verbale prevale su quella veicolata dal linguaggio verbale – con

> tutti i gesti possono avere un diverso valore sociolinguistico

percentuali, rispettivamente, di 70% e di 15% secondo gli studi di Del Campo (1997).
Come ricorda Caon (2010:31), "i gesti non sono "naturali" (quindi comuni e con un significato condiviso) bensì culturali. [...] I gesti possono avere non solo significati differenti ma anche un diverso valore sociolinguistico".
Scrive Mucchi Faina (2006:14) a tal riguardo: "La comunicazione non verbale è un processo sottile, spontaneo, multidimensionale, basato su segnali che sono in genere condivisi dalle persone appartenenti alla stessa cultura ma non necessariamente da persone di altre culture. Proprio per questo, a volte è difficile identificare correttamente e comprendere (decodificare) i messaggi non verbali di chi appartiene a un'altra cultura. Di conseguenza, molti problemi comunicativi possono nascere giusto in questo ambito, e può accadere di trovarsi a disagio senza capirne esattamente le ragioni".
Per queste cause, "comunicare con persone di altra lingua e cultura implica che le convenzioni su cui noi normalmente ci basiamo per comprendere il significato 'globale' – e quindi reale – del messaggio (inteso qui come insieme inscindibile di codice verbale, para ed extraverbale) possono risultare differenti e difficilmente comprensibili" (Caon, 2010:34).
Il motivo della confusione tra l'origine naturale e culturale della gestualità risiede probabilmente nell'esistenza di un'ampia raccolta di gesti propria di ogni cultura. I comportamenti non verbali si collocherebbero perciò all'interno degli *Universalia*, ovvero tra le forme transculturali di espressione umana, alle quali ogni cultura può trovare una sua peculiare codificazione. A sostegno di questo aspetto della gestualità trasversale alle culture come "prova della natura geneticamente determinata del gesto", possiamo citare le parole di Casiddu (2004:3), secondo cui "ad un'analisi più accurata, tuttavia, una gran parte dei comportamenti non verbali universalmente diffusi presenta differenze di tipo culturale [...]. Sulla base delle documentate ricerche di Birdwithstell, di Argyle e di Leach, si può quindi affermare che le diverse culture plasmano in modo originale parte del comportamento riflesso e automatico della nostra gestualità, anche se permane tuttavia un residuo ancestrale che è dominio della biologia più che della cultura. I segnali corporei di panico, odio e dolore proiettati nella mimica facciale umana sono comprensibili a tutti in tutte le latitudini, a prescindere dalla cultura di origine".
Alla luce di tale possibile errore comunicativo originato dall'inconsapevolezza, è auspicabile, da un punto di vista didattico, la proposta di tecniche didattiche mirate alla consapevolizzazione e all'esercizio in un contesto comunicativo dei gesti e delle espressioni.
Con questo obiettivo, proponiamo le attività a seguire che sono state sperimentate da noi e da docenti in classi di italiano L2 e LS.

Dalla teoria alla pratica

1. Il monologo a gesti

Descrizione dell'attività

Si chiede agli studenti di mettersi a coppie. Ogni studente della coppia deve creare un breve monologo a gesti di massimo sei battute. Lo studente A lo mima al compagno B e quest'ultimo lo deve trascrivere. Poi si invertono i ruoli. Alla fine dell'attività si confrontano i monologhi scritti per verificare la comprensione.

Consegna: crea un monologo di massimo sei battute e mimalo al tuo compagno, che lo deve trascrivere a parole in un foglio. Poi invertite i ruoli. Alla fine verificate la corretta comprensione dei monologhi.

2. Il dialogo a gesti

Descrizione dell'attività

Si chiede agli studenti di mettersi a coppie e di creare un breve dialogo a gesti di massimo sei battute a testa. Ogni coppia dovrà poi recitare il dialogo davanti alla classe. Chi ascolterà cercherà di trascrivere il dialogo. Il dialogo verrà ripetuto due volte alla classe affinché gli ascoltatori possano essere facilitati nella comprensione.

Consegna: insieme al tuo compagno, create un dialogo di massimo sei battute a testa con gesti a vostra scelta. Chi vi ascolterà dovrà trascrivere il vostro dialogo mentre voi lo recitate. Ripeterete due volte il dialogo in pubblico.

3. Dialoghi in contesto

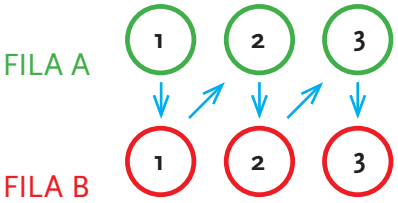
Descrizione dell'attività

Si dividono gli studenti in gruppi di tre o quattro e si chiede loro di creare dei dialoghi in contesto a partire da tre cartellini situazionali precedentemente distribuiti (uno per gruppo), dai titoli: "a scuola", "al bar", "al ristorante". Ogni gruppo dovrà poi recitare il dialogo in contesto davanti alla classe. Chi ascolterà dovrà riassumere ciò che accade.

Consegna: a gruppi, create un dialogo in contesto a partire dal vostro cartellino situazionale e recitatelo davanti alla classe. Chi vi ascolterà dovrà riassumere ciò che accade.

4. I gesti senza fili

Descrizione dell'attività



Si dividono gli studenti in due gruppi di sei studenti ciascuno. Gli studenti del gruppo 1 si dispongono in due file da tre studenti ciascuna. Ogni studente della fila A sta davanti a uno studente della fila B. Il primo studente della fila A inizia un dialogo esprimendosi solo con un gesto, il primo studente della fila B risponde al gesto con un altro gesto rivolto al secondo studente della fila A, che a sua volta risponderà allo stesso modo al secondo studente della fila B e così via. Gli studenti del gruppo 1 realizzano l'attività mentre quelli del gruppo 2 li osservano e trascrivono quanto vedono. Poi si invertono le parti.
L'obiettivo è creare un dialogo coerente a gesti. Alla fine, entrambi i gruppi ricostruiranno verbalmente il dialogo a gesti e confronteranno le due versioni.

Consegna: dividetevi in due gruppi da sei studenti ciascuno. Il gruppo 1 dovrà dividersi in due file da tre studenti l'una, disposte una di fronte all'altra, mentre il gruppo 2 dovrà osservare. Il primo studente della prima fila inizia un dialogo esprimendosi solo con un gesto. Il primo studente della seconda fila deve rispondere in modo coerente con un altro gesto, rivolgendosi al secondo studente della prima fila. A sua volta, quest'ultimo risponde allo stesso modo al secondo studente della seconda fila, e così via. Alla fine dell'attività, i gruppi 1 e 2 ricostruiscono a parole il dialogo a gesti e confrontano le loro versioni. Poi i ruoli dei gruppi si invertono.

5. I mestieri muti

Descrizione dell'attività

L'attività sui mestieri muti è introdotta agli studenti da un iniziale *brainstorming* in cui l'insegnante chiede loro quali mestieri conoscono, trascrivendoli sulla lavagna. Successivamente viene presentata l'attività: si chiede agli studenti di pensare a un mestiere e di mimarlo davanti alla classe. Ogni studente ha solo una possibilità per indovinarlo. Vince chi indovina più mestieri.
Una variante all'attività può essere quella di restringere il campo dei mestieri secondo alcuni criteri. Per esempio, si può chiedere agli studenti di pensare e mimare solo i mestieri che si possono fare con le mani (manuali).
Dopo l'attività si possono introdurre delle riflessioni di tipo grammaticale e lessicale, come per esempio i verbi del mestiere, i sostantivi del mestiere, gli aggettivi dell'attore. Inoltre, si possono sviluppare delle riflessioni culturali, presentando il tema dei gesti come una caratteristica dell'italianità, per esempio a partire dalla domanda su che cos'altro si può fare con le mani, che prevede, come

risposte: salutare, ringraziare, pregare ecc.
Espansione dell'attività in chiave interculturale per le classi multiculturali: agli studenti stranieri si chiede di pensare a un mestiere, di pronunciarlo nella loro lingua materna e poi di mimarlo. I compagni di classe italiani dovranno cercare di indovinare il mestiere. L'obiettivo è produrre empatia negli studenti italiani.

Consegna: quali mestieri conosci? Pensa a un mestiere e mimalo davanti alla classe. Chi osserva ha solo una possibilità per indovinarlo. Vince chi indovina il maggior numero dei mestieri.
Possibile variante: pensa a un mestiere manuale e mimalo davanti alla classe. Chi osserva ha solo una possibilità per indovinarlo. Vince chi indovina il maggior numero dei mestieri.
Espansione dell'attività in chiave interculturale per le classi multiculturali: pronuncia il nome del mestiere nella tua lingua materna e poi mimalo ai tuoi compagni. Chi osserva dovrà cercare di indovinare il mestiere.

6. La pubblicità a gesti

Descrizione dell'attività

Si chiede agli studenti di guardare un video pubblicitario italiano nel quale compaiono quattro gesti associati all'energia (cucinare, bere il caffè, farsi la doccia, risparmiare).
(Link da Internet – YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=We_in5XtEKY.)
Dopo la visione, si chiede agli studenti di mettersi in gruppi di quattro, di inventare la pubblicità di un prodotto accompagnata da quattro gesti e di realizzarla poi davanti alla classe. Chi osserva dovrà cercare di indovinare il prodotto pubblicizzato. Vince il gruppo che indovina il maggior numero di prodotti pubblicizzati attraverso i gesti.

Consegna: guarda il video di una pubblicità italiana e osserva i gesti associati al prodotto pubblicizzato. A gruppi, inventate la pubblicità di un prodotto con quattro gesti e recitatelo davanti alla classe. Vince il gruppo che indovina il maggior numero di prodotti.

7. La canzone a gesti

Descrizione dell'attività

Si chiede agli studenti di ascoltare la canzone *La vasca* di Alex Britti e di guardare il relativo video musicale su YouTube, facendo particolare attenzione ai gesti del ritornello.
(Link da Internet – YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=Asuw3J4-tJo.)
Dopo la visione, si chiede agli studenti di riprodurre il ritornello (prima recitato e poi cantato) con gesti del video musicale. Infine, si chiede agli studenti di mettersi in gruppi di quattro e di riscrivere il ritornello della canzone, inserendo nuovi verbi e gesti corrispondenti. Ogni gruppo dovrà poi proporre il ritornello alla classe (recitato o cantato).

Consegna: ascolta la canzone *La vasca* di Alex Britti e guarda il suo video musicale. Fai particolare attenzione ai gesti del ritornello. Insieme ai tuoi compagni, riproduci a voce e a gesti il ritornello. A gruppi, riscrivete il ritornello della canzone con nuovi verbi e gesti corrispondenti. Poi recitate o cantate il ritornello davanti alla classe senza dimenticarvi dei gesti.

8. Fotostorie a gesti

Descrizione dell'attività

Si dividono gli studenti in gruppi di tre o quattro e a ciascun gruppo si consegnano quattro foto dove sono rappresentati dei gesti. Si chiede agli studenti di ordinare le foto secondo la loro fantasia e di inventare una storia trascrivendola su un foglio, creando tante possibili storie quante sono le possibili combinazioni delle foto.

Consegna: a gruppi, osservate le foto con i gesti e riordinatele secondo la vostra fantasia, inventando una storia, e trascrivetela in un foglio. Potete creare tante storie quante sono, secondo voi, le combinazioni delle foto.

Descrizione dell'attività

Si dividono gli studenti in gruppi di tre o quattro e si chiede loro di inventare una storia a gesti (numero di gesti: dai quattro ai sei) e di fotografarsi mentre li eseguono. Ogni gruppo dovrà poi mostrare le fotografie alla classe, che dovrà cercare indovinare la storia.

Consegna: a gruppi, inventate una storia a gesti (da quattro a sei gesti) e fotografatevi mentre li realizzate. Mostrate poi le fotografie ai vostri compagni. Vince il gruppo che indovina il maggior numero di storie.

9. Videoromanzo a gesti

Descrizione dell'attività

Si dividono gli studenti in gruppi di tre o quattro e si chiede loro di creare un dialogo a gesti (da quattro a sei gesti) e di realizzare un video nel quale li recitano. La classe dovrà poi osservare il video e cercare di ricreare il dialogo originale.

Consegna: a gruppi, create un dialogo a gesti (da quattro a sei gesti) e realizzate un video dove li recitate. Mostrate poi il video ai vostri compagni. Vince il

gruppo che indovina il maggior numero di dialoghi.

10. Modi di dire a gesti

Descrizione dell'attività

Preparazione dell'attività: si cercano o si realizzano delle fotografie dove sono mimati alcuni modi di dire italiani a gesti e si distribuiscono agli studenti. Agli studenti di livello avanzato si chiede di immaginare quale può essere il modo di dire corrispondente alla fotografia indicata; agli studenti di livello più basso si propone l'esercizio di *matching* che qui presentiamo.

Consegna: per gli studenti di livello avanzato: osserva le fotografie e prova a immaginare qual è il modo di dire rappresentato; per gli studenti di livello più basso: collega con una freccia le fotografie ai modi di dire italiani corrispondenti (v. FIG. 1).

Possibile continuazione dell'attività: si dividono gli studenti a coppie e a ogni coppia si chiede di svolgere una piccola ricerca sull'origine di un modo di dire italiano a gesti.

Consegna: con il tuo compagno, svolgi una breve ricerca sull'origine del modo di dire che vi è stato assegnato.

Descrizione dell'attività

Si presentano agli studenti nuovi modi di dire italiani, si dividono gli studenti in gruppi di quattro e si chiede loro di scegliere un modo di dire e di realizzarlo a gesti.
Espansione dell'attività in chiave interculturale per le classi multiculturali: si chiede agli studenti stranieri di pensare a un modo di dire nella loro lingua materna e di realizzarlo a gesti. I compagni di classe italiani dovranno cercare di

FIGURA 1 – COLLEGA CON UNA FRECCIA LE FOTOGRAFIE AI MODI DI DIRE ITALIANI CORRISPONDENTI

1. Baciarsi i gomiti

2. Accogliere a braccia aperte

3. Mangiarsi le mani

4. Mettersi le mani tra i capelli

5. Mettere le mani avanti

6. Dare il cinque

indovinare il modo di dire. L'obiettivo è produrre empatia negli studenti italiani.

Consegna: a gruppi, scegliete un modo di dire italiano e rappresentatelo a gesti. Espansione dell'attività in chiave interculturale per le classi multiculturali: scegli un modo di dire nella tua lingua materna e rappresentalo a gesti. Chi osserva dovrà cercare di indovinare il modo di dire.

Bibliografia

– ABERCROMBIE D. (1968), "Paralanguage", in *British Journal of Communication*, n. 3, pp. 55-59.
– ARGYLE M. (1974), *La comunicazione non verbale*, Laterza, Bari.
– BALBONI P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele*, UTET Università, Torino.
– BALBONI P.E., PORCELLI G. (1992), *La lingua straniera alle elementari*, La Scuola, Brescia.
– BIRDWITHSTELL R. (1970), *Kinesics and Context*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia (PA).
– CAON F. (a cura di) (2008), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Bruno Mondadori, Milano.
– CAON F. (2010), *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
– CAON F. (2012), "Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica: perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani", in *EL.LE*, n. 1, 2012, http://edizionicf.unive.it/index.php/ELLE/article/view/126/54, pp. 2-12.
– DEL CAMPO P. (1997), *La música como proceso humano*, Amarù, Salamanca.
– DIADORI P. (1990), *Senza Parole. 100 gesti degli italiani*, Bonacci, Roma.
– DIADORI P. (2003), "Gesti, movimenti, distanze", in *In.it*, n. 1, pp. 12-16.
– FREDDI G. (1987), *Lingue straniere per la scuola elementare*, Liviana, Padova.
– FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E. (1979), *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Minerva Italica, Bergamo.
– GALIMBERTI U. (2000), *Il corpo*, Milano, Feltrinelli.
– LAMEDICA N. (1987), *Gesto e comunicazione. Verbale, non verbale, gestuale*, Liguori, Napoli.
– MORRIS D. (1994), *Bodytalk. A World Guide to Gestures*, Cape, Londra.
– MUCCHI FAINA A. (2006), *Comunicazione interculturale*, Laterza, Roma-Bari.
– PORCELLI G., DOLCI R., (1999), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, UTET libreria, Torino.
– POLI M. (1980), *Meccanismi di comunicazione non verbale*, Mondadori, Milano.
– POYATOS F. (1976), *Man beyond words: Theory and Methodology of Nonverbal Communication*, New York State English Council, Oswego l, New York.
– POYATOS F. (1991), *Advances in Nonverbal Communication*, John Benjamins, Amsterdam.
– RICCI BITTI P.E. (a cura di) (1987), *Comunicazione e gestualità*, FrancoAngeli, Milano.

Rosella Bozzone Costa, Chiara Ghezzi, Monica Piantoni

NUOVO CONTATTO A1 E A2

Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri

LOESCHER EDITORE – È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Un approccio pragmatico e comunicativo che non trascura lo sviluppo e l'apprendimento sistematico della grammatica.
La seconda edizione di un corso di successo, aggiornata e arricchita anche grazie ai vostri suggerimenti.
Un corso che diventa multimediale.

www.loescher.it/italianoperstranieri

Cultura e civiltà nella didattica delle lingue:

una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (Seconda parte)

Fabio Caon
Università Ca' Foscari – Venezia

Nell'ultimo numero del 2013, riflettendo sulla tradizione glottodidattica italiana concernente la dimensione culturale nell'insegnamento delle lingue straniere, abbiamo tracciato un profilo storico con l'obiettivo di far emergere la presenza del concetto di lingua-cultura/civiltà dagli anni Sessanta agli anni Novanta. Abbiamo detto che la didattica delle lingue straniere in Italia ha di fronte a sé tre possibili vie. Le riprendiamo, in sintesi, dalla prima parte:

a. continuare con la nozione tradizionale di cultura o civiltà: ogni unità didattica ha una lettura relativa alla *way of life*, spesso regno dello stereotipo e volto a incuriosire lo studente con racconti di cose "strane";
b. differenziare il ruolo della cultura o civiltà nelle due lingue insegnate alle medie:
   - annullarla nell'insegnamento dell'inglese, perché questa è ormai insegnata nella prospettiva di lingua franca deculturalizzata;
   - ridurla, nelle altre lingue, perché due ore di lingue straniere alla settimana sono pochissime;
c. muovere sempre più sistematicamente dalla logica della cultura o civiltà intesa come presentazione di ciò che caratterizza un popolo rispetto a noi italiani, quindi focalizzata sulla differenza culturale, verso una logica di comunicazione interculturale, in cui ciascuno è "diverso" se visto dalla prospettiva dell'interlocutore; ciò richiede di rivedere l'insegnamento privilegiando la presentazione di un modello di osservazione delle differenze e delle similarità culturali (che rispettivamente creano e non creano problemi di comunicazione; cfr. Balboni 2007) e chiedendo agli studenti di crearsi il "loro" manuale di comunicazione interculturale. Come crearlo? Guardando, con intelligenza e secondo il modello cui abbiamo accennato sopra, film, documentari, internet; partecipando a social network, in progetti di scambio di classi tipo Comenius, durante viaggi di istruzione; entrando, infine, in una logica di *lifelong learning*, perché la comunicazione interculturale si evolve rapidissimamente, mano a mano che le culture si evolvono, si incontrano, si contagiano, si intersecano, assumendo in modo spesso "invisibile" sia modelli culturali e valori di civiltà da altre culture (si pensi a quanti aspetti della nostra lingua e cultura odierni siano influenzati dal mondo della tecnologia e del business marketing – con relativo lessico derivato dall'inglese) e ibridandosi, spesso in maniera altrettanto invisibile.

Approfondiamo quest'ultima prospettiva in questa seconda parte del saggio.

3. Gli anni Duemila

Alla fine degli anni Novanta le riflessioni sul nostro tema cominciano a usare un termine nuovo rispetto al "civiltà" prevalente negli anni Sessanta-Settanta e a "cultura", che domina nel ventennio successivo. Si tratta dell'aggettivo *interculturale*, di volta in volta posto a qualificare

- "educazione" (termine che non ci riguarda quando si colloca nella pedagogia interculturale, mentre è di pertinenza glottodidattica quando concerne l'educazione linguistica come parte di

un processo di creazione di personalità interculturali – usando "personalità" nel senso di Titone). Abbiamo trattato la relazione tra pedagogia e glottodidattica interculturali in CAON F. (a cura di) (2008), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Bruno Mondadori, Torino;

- "comunicazione", in un'accezione molto più pertinente agli studi sull'educazione linguistica, in particolare sulla lingua seconda e straniera: se è vero che l'insegnamento delle lingue seconde e straniere mira alla competenza comunicativa, e se è vero che la comunicazione in lingua seconda e straniera implica necessariamente la presenza di due interlocutori che hanno diversi *software mentali*, diverse matrici culturali, allora la dimensione interculturale, cioè di interazione tra due culture (o, più precisamente, tra due persone che interpretano in modo originale tali matrici) all'interno di uno scambio comunicativo, è oggetto di attenzione e, nelle forme e nei limiti del possibile, di insegnamento. Questa operazione epistemologica che sottrae la comunicazione interculturale dall'esclusività degli studi semiotici e di sociologia della comunicazione viene compiuta da Balboni nel primo volume di impianto glottodidattico su questo tema: BALBONI P.E. (1999), *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia (esaurito in questa versione, oggi disponibile con il titolo *La comunicazione interculturale*, 2007, stesso editore).

L'evoluzione dei concetti tradizionali di "cultura" e "civiltà" verso "comunicazione interculturale" è descritta, in maniera implicita o con esplicita chiarezza in alcuni casi, in riferimento specifico alla situazione dell'insegnamento scolastico dell'italiano L2 e delle lingue straniere in alcuni studi di questi anni, tra cui ricordiamo:

BALBONI P.E. (2002), "Conflitti di cultura/civiltà in una classe inter/multiculturale", in AA.VV., *Atti del convegno Anils di Cagliari*, CUEC, Cagliari.
LO DUCA M.G., MARIGO L. (2002), "Elementi culturali (e interculturali) nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda", in MILTENBURG A.F.M. (a cura di), *Incontri di sguardi. Saperi e pratiche dell'intercultura*, Unipress, Padova.
PAVAN E. (2003), "La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
BALBONI P.E. (2004), "Cultura, civiltà, comunicazione interculturale", in MADDII L. (a cura di), *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, Edilingua, Atene.
PAVAN E. (2004), "Dalla 'civiltà' all''interculturalità'", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET Libreria, Torino.

Nel mondo, l'accentuazione sulla dimensione culturale prosegue e produce alcuni dei "classici" di questi anni, volumi per i quali usiamo un aggettivo, "classico", che sembra quasi un ossimoro considerato l'usuale utilizzo per opere viste attraverso una lunga distanza cronologica:

LANGE D.L., PAIGE R.M. (a cura di) (2003), *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*, Information Age, Greenwich.
BYRAM M.S., PHIPPS A. (a cura di) (2007), *Languages for Intercultural Communication and Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
BYRAM M.S. (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflection*, Multilingual Matters, Clevedon.

Molti sarebbero i saggi e i volumi italiani da citare per gli ultimi dieci anni, se volessimo proseguire nella struttura che abbiamo utilizzato in questi tre paragrafi – ma questa riflessione si ridurrebbe a questo punto a una bibliografia, per cui preferiamo entrare nello specifico della prospettiva interculturale all'insegnamento delle lingue straniere.

© 2012 Shutterstock.com

4. Insegnare le lingue straniere in prospettiva interculturale

Il discorso è duplice e, da un lato, riguarda l'inglese come lingua franca, che mette in contatto tutte le culture del mondo (o perlomeno la grandissima parte), dall'altro, le altre lingue (ma anche l'inglese per chi lo vuole come strumento non per il mondo ma per la Gran Bretagna, o l'Australia, o l'America e così via) dove il contatto culturale riguarda due poli, l'Italia e un altro paese o area linguistica.

4.1. La dimensione interculturale nell'insegnamento dell'inglese lingua franca

L'insegnante può al massimo introdurre alle tematiche interculturali, può esplorare con gli studenti la griglia dei punti critici della comunicazione interculturale (reperibile nel sito del Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica, www.unive.it/labcom): si tratta di un indice al cui interno è possibile mano a mano raccogliere dati in una prospettiva di *lifelong learning* sia attraverso manuali disponibili sul mercato (ad esempio Balboni 2007), sia attraverso l'osservazione mirata di film, l'esplorazione di siti, le letture, sia attraverso confronti dal vivo con ad esempio il lettore madrelingua dove disponibile o attraverso la rete e i social eccetera (v. SCHEDA 1). L'insegnamento dell'inglese come lingua franca, quindi, apre la porta all'interculturalità, ma non la tratta sistematicamente e specificamente, anche se lavora alla creazione di un atteggiamento di disponibilità interculturale, attraverso lo sviluppo e il consolidamento delle abilità comportamentali che permettono di facilitare la comunicazione interculturale (vedi 4.3). Una riflessione sulla natura delle sezioni di cultura e civiltà nell'insegnamento del *global English* è in

VETTOREL P. (2010), "EIL/ELF and Representation of Culture in Textbooks: Only Food, Fairs, Folklore and Facts?", in GAGLIARDI C., MALEY A. (a cura di), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*, Peter Lang, Bern.
SANTIPOLO M. (2012), "L'intelligenza culturale: una lettura glottodidattica per un approccio multiprospettico alla cultura anglofona", in SANTIPOLO M. (a cura di) (2012), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Pensa MultiMedia, Lecce.

SCHEDA 1 – PUNTI CRITICI DELLA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

1. Problemi di comunicazione dovuti a valori culturali
- 1.1. Problemi comunicativi legati al concetto di tempo.
- 1.2. Problemi comunicativi legati al concetto spazio.
- 1.3. Problemi comunicativi legati alla gerarchia, al rispetto, allo status.
- 1.4. Problemi comunicativi legati al concetto di famiglia.
- 1.5. Problemi comunicativi legati al concetto di onestà, lealtà, fair play.
- 1.6. Problemi comunicativi legati al mondo metaforico.
- 1.7. Problemi comunicativi legati al concetto di pubblico e privato.
- 1.8. Problemi comunicativi legati alla sessualità.
- 1.9. Problemi comunicativi legati alla sfera religiosa.
- 1.10. Problemi comunicativi legati ad altri modelli culturali.
- 1.11. Altre peculiarità culturali utili per la comunicazione interculturale.

2. Gli strumenti della comunicazione non verbale
- 2.1. La "cinesica": comunicare con il corpo.
  - – La testa, il viso;
  - – le braccia, le gambe;
  - – postura;
  - – odori e rumori del corpo;
  - – altro.
- 2.2. La "prossemica": la distanza tra corpi come forma di comunicazione.
- 2.3. L'"oggettemica": comunicare con oggetti e status symbol.
  - – I vestiti, l'abbigliamento, le uniformi;
  - – gli status symbol;
  - – il denaro;
  - – il cibo, le bevande;
  - – altro.

3. Problemi interculturali legati alla lingua
- 3.1. Problemi di comunicazione legati al suono della lingua.
- 3.2. Problemi di comunicazione legati alla scelta delle parole e degli argomenti.
- 3.3. Problemi di comunicazione legati ad alcuni aspetti grammaticali.
- 3.4. Problemi comunicativi legati alla struttura del testo.
- 3.5. Problemi comunicativi di natura sociolinguistica.
- 3.6. Problemi pragmatici di comunicazione: le mosse comunicative.
- 3.7. Altro.

4. Gli eventi comunicativi
- 4.1. Dialogo e telefonata.
- 4.2. Riunione formale, lavoro di gruppo.
- 4.3. Il cocktail party, il pranzo, la cena, il barbecue.
- 4.4. Il monologo pubblico: conferenza, presentazione dei risultati di un gruppo.
- 4.5. La festa, il relax, il gioco.
- 4.6. Il corteggiamento.
- 4.7. Altri generi, da aggiungere a seconda dei propri interessi.

4.2. La dimensione interculturale nell'insegnamento delle altre lingue

L'insegnante di tedesco, spagnolo, russo, francese, arabo, cinese, neogreco, cioè le altre lingue straniere diffuse nel nostro sistema scolastico, ha un compito diverso da quello di inglese rispetto al rapporto interculturale: mentre nella tradizione si presentavano le "curiosità" antropologiche, sociali, culturali, in una logica interculturale vanno privilegiati quegli aspetti dell'interazione tra italiani e tedeschi, italiani e ispanofoni (europei e americani), e così via, che possono rappresentare dei punti critici tali da inficiare l'esito di uno scambio comunicativo indipendentemente dalla padronanza linguistica e che abbiamo esemplificato sopra. Ovviamente, ogni coppia di lingue "italiano / ....." dovrà modificare o integrare la griglia mirandola specificamente alla lingua-cultura insegnata (il concetto di "saudade" lusitana, ad esempio, deve essere introdotto e ricondotto specificamente agli stati lusofoni, essendo un concetto intraducibile e nel contempo culturalmente imprescindibile). Sul piano metodologico, tuttavia, più che di insegnare la comunicazione interculturale tra italiani e parlanti della lingua/cultura oggetto di studio, si tratta di insegnare a osservare e a classificare, a diventare, in una parola, autonomi. In questo senso si è mosso un importante progetto internazionale, descritto in

NALESSO D. (2012), "CROMO (CROssborder MOdule): una cultura di progetto oltre i confini", in ABI AAD A., MARCI CORONA L. (a cura di), *Una scuola che parla: lingue straniere, italiano L2 e lingue regionali*, Aracne, Roma.

Altri saggi degli ultimi anni che presentano varie fonti utilizzabili per una riflessione interculturale sono:

TAMPONI A. R., PUNTIL D. (2005), "Intercultural Tasks to Discover Foreign Language Contexts: A Dynamic Meeting between Cinema and Literature", in *TuttItalia*, n. Primavera.
NARDON E. (2007), "Competenza interculturale e conoscenza delle culture. Una prospettiva italo-tedesca", in GARZONE G., SALMON L., SOLIMAN L.T. (a cura di), *Multilinguismo e interculturalità. Confronto, identità, arricchimento*, LED, Milano.
DESIDERI P. (2008), "Pubblicità paremiologica e italiano L2: lingua e cultura in contesti educativi", in MOLLICA A., DOLCI R., PICHIASSI M. (a cura di), *Linguistica e Glottodidattica, Studi in onore di Katerin Katerinov*, Guerra, Perugia.
LUCATORTO A. (2008), "Imparare le lingue e la cultura attraverso al pubblicità», in *ILSA italiano per stranieri*, n. 6.
VETTOREL P. (2008), "Cultura e vissuto del discente nell'apprendimento dell'italiano L2: il progetto dossier", in *Studi di glottodidattica*, n. 3.
DALOISO M. (2010), "La cultura nei corsi di lingua in immersione: dalla lezione all'azione", in *ITALS. Didattica e Linguistica dell'Italiano come Lingua Straniera*, n. 24.
VETTOREL P. (2011), "Cultura, culture, intercultura: approcci nella classe di lingua inglese", in ANOÈ R., MION L. (a cura di), *La formazione in lingua inglese dei docenti di scuola primaria. Esperienze e proposte*, CLEUP, Padova.
COONAN C.M. (2011), "La motivazione nella didattica delle lingue: la dimensione culturale", in DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa Multimedia, Lecce.

4.3. Alcune abilità relazionali strategiche per una competenza comunicativa interculturale

L'insegnare a osservare e a classificare è un'operazione complessa, aperta e "dubitativa" nel suo costruirsi. Deve cioè muovere dalla consapevolezza che ogni operazione di osservazione non è oggettiva (la realtà non è l'osservazione della realtà e lo sguardo che osserva la realtà non è mai neutro, è sempre connotato culturalmente, soprattutto in una fase iniziale). Ciò premesso, occorre allora creare uno "spazio" mentale per poter accogliere l'imprevisto

senza chiudersi in una "lettura" della realtà che si modella esclusivamente sulle proprie categorie culturali. Come ricorda Giddens (2000:30), infatti, "una cultura deve essere studiata sulla base dei significati e di valori che le sono propri". Solo questo atteggiamento può aprire a un incontro autentico con l'altro: condizione è il dubbio iniziale, la possibilità cioè che la nostra lettura interpretativa dei suoi segnali comunicativi (verbali o non verbali) sia "scorretta" e che quindi occorra acquisire elementi ulteriori per poter comprendere il nostro interlocutore.
Questo atteggiamento "dubitativo" può rappresentare allora un importante punto di partenza per costruire competenza, così come la definisce Ida Castiglioni (2005:10) che scrive:
"Il significato del termine competenza che vogliamo attribuire [...] ha a che fare non solo con l'efficacia e l'appropriatezza degli individui nelle relazioni interculturali, ma soprattutto con la loro capacità di aumentare progressivamente la possibilità di comprendere la realtà e, quindi, l'esperienza della differenza in maniera sempre più complessa. Questo livello di competenza si presenta come una sorta di contenitore, un equipaggiamento cognitivo di base, che possiamo riempire di capacità e competenze pratiche, ma senza il quale ogni sforzo di apprendimento, per esempio su un'altra cultura, rimane un'attività slegata, non trasferibile, in definitiva non utile nel contesto pluriculturale nel quale siamo inseriti oggi."
L'obiettivo della competenza comunicativa interculturale, quindi, deve essere inseguito attraverso due momenti: uno *conoscitivo* (che riprende pure la presentazione delle differenze culturali anche di storica tradizione quali ad esempio gli usi, i costumi, le tradizioni) e uno *processuale*, legato cioè alle abilità relazionali che occorre necessariamente mettere in campo se si vuole assumere un atteggiamento "interculturale".
Spendiamo alcune parole in più, seppur nell'estrema sintesi imposta dalla natura di questo contributo, per quest'ultimo aspetto; esso infatti rappresenta l'ultimo apporto che stiamo cercando di dare (a breve uscita in forma di volume) al tema.
Una abilità relazionale a nostro avviso fondamentale è quella di *sospendere il giudizio*.
La tendenza a giudicare e a classificare con urgenza (per ragioni di economia cognitiva e di sicurezza psicologica) è pericolosa perché favorisce pregiudizi e stereotipi, cioè visioni irrazionali e ipersemplificate della realtà.
In una didattica della comunicazione interculturale vanno quindi evidenziate, consapevolizzate e poi superate la separazione tra il momento dell'osservazione e dell'*ascolto attivo* (la seconda abilità relazionale che qui vorremmo citare) e quello del giudizio.
Per definire l'ascolto attivo prendiamo a prestito le parole di Marinella Sclavi (2005:143-145) secondo la quale "l'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo "giusto – sbagliato", "io ho ragione – tu hai torto", "amico-nemico", "vero-falso", "normale-anormale", a un altro in cui si assume che l'interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli e/o che ci disturbano o irritano, per lui sono totalmente ragionevoli e razionali [...]. L'Ascolto Attivo non è un comportamento o una serie di comportamenti, è un processo relazionale complesso che richiede, per poter dirsi compiuto, il ricorso alla autoconsapevolezza emozionale e alla gestione creativa dei conflitti".
Lo sviluppo dell'ascolto attivo si rivela quindi strategico per formare la competenza comunicativa interculturale in quanto, come abbiamo già detto, con persone di altre culture il medesimo comportamento può assumere differenti significati.
Scrive ancora Sclavi (2005:144): "I malintesi, l'irritazione,

l'imbarazzo, la diffidenza in questi casi non sono risolvibili in termini di comportamenti 'giusti o sbagliati', ma cercando di capire l'esperienza dell'altro, le premesse implicite diverse dalle nostre sulla base delle quali interpreta la situazione, il che implica accogliere come importanti aspetti che siamo abituati a considerare trascurabili o addirittura che prima non abbiamo mai preso in considerazione. [...] Dobbiamo essere disponibili a sentirci 'goffi', a riconoscere che facciamo fatica a comprendere ciò che l'altro ci sta dicendo: in questo modo stabiliamo rapporti di riconoscimento, rispetto e apprendimento reciproco che sono la condizione per affrontare congiuntamente e creativamente il problema."

Questa apertura verso l'altro si può affinare non solo sul versante cognitivo ma anche su quello emotivo, sviluppando l'abilità di *empatia*. Per empatia generalmente si intende la capacità di "mettersi nei panni" dell'altro. Tuttavia, l'espressione va precisata perché spesso è fraintesa; per farlo, ci sembra utile riportare in questa sede le parole di Boella (2006:12-14). Secondo l'autrice, "l'empatia mette in contatto con un'emozione altrui, dolorosa o di altro tipo, ma non è identificabile con la partecipazione emotiva, la condivisione di un affetto o con altre forme particolari di comunicazione con gli altri. Essa è piuttosto la via [...] per accedere all'intera persona dell'altro e rappresenta quindi la condizione di possibilità dei sentimenti di simpatia, amore, odio, pietà, compassione, nonché delle molteplici forme di comprensione degli altri [...]. L'empatia è il fenomeno del nostro entrare quotidianamente in rapporto con altri cogliendo la loro individualità di persone, dotate di corpo e di anima, di emozioni, di motivazioni, di valori, di una vita sociale, spirituale e religiosa. Essa, quindi, invita a concentrare l'attenzione sulle dimensioni dell'esperienza il cui schema è il movimento, il passaggio costante e reciproco dall'esterno all'interno, da sé agli altri, dai momenti sensoriali-vitali legati al corpo e al mondo fisico-naturale – e che si riversano sulle emozioni, sulla volontà e sull'agire – al raccoglimento in ciò che può anche assumere valore assoluto."

Tale attenzione al riconoscimento dell'individualità, soprattutto nel momento in cui essa è incardinata in una distanza culturale, è fondamentale per *decentrarsi* (quarta abilità relazionale), ovvero per sviluppare un distacco rispetto ai propri ruoli o ai comportamenti abituali; per riuscire a interpretare l'evento comunicativo da una posizione "terza", differente sia da quella propria sia da quella dell'interlocutore, è come se si dovesse osservare sé stessi dall'esterno e parlare di sé in terza persona.

Sviluppare queste abilità (e altre che stiamo organizzando nella succitata prossima pubblicazione) può favorire quel "meticciamento" che non esclude a priori l'altro e non implica la rinuncia ai propri modelli. La possibilità del meticciamento è da intendersi qui come un equilibrio dinamico di costante rinegoziazione del sé nelle relazioni; un atteggiamento consapevole rispetto ai propri schemi e flessibile rispetto al proprio pensare e sentire.

Affronteremo in un prossimo contributo contenuto in questa rivista le tecniche didattiche operative con cui favorire lo sviluppo delle abilità interculturali. Intanto, vorremmo concludere riprendendo uno spunto di Fabrizio Lobasso, esperto di comunicazione interculturale in ambito diplomatico, che in un volume di prossima pubblicazione cita Adrien Decourcelle ne *Le formule del dottor Gregorio* del 1868 secondo cui un diplomatico "percorre la via più lunga tra due punti". Sulla scia di questa immagine, diremmo allora che un comunicatore interculturale competente, prima ancora di entrare nella comunicazione, percorre la via più breve tra due punti, informandosi precedentemente tramite volumi, materiali autentici, dialoghi con persone straniere e tenendo conto delle caratteristiche culturali possibili della lingua/cultura che studia (momento conoscitivo) ma, allo stesso tempo, percorre quella più lunga (dubitando di tutto ciò che ha studiato prima, sospendendo il giudizio, relativizzando ecc.) allorquando entra in contatto con l'altro, ovvero con una persona che elabora in modo *originale* la lingua e la cultura su cui si è precedentemente informato.

L'articolo è stato approvato in forma anonima da revisori appartenenti al Comitato scientifico (N.d.D.).

Bibliografia

– BOELLA L. (2006), *Sentire l'altro, conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano.

– CASTIGLIONI I. (2005), *La comunicazione interculturale, competenze e pratiche*, Carocci, Roma.

– GIDDENS A. (2000), *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, il Mulino, Bologna.

– SCLAVI M. (2005), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Bruno Mondadori, Milano.

The Implications of the "Cognitive Load Theory" in Selecting and Using Multimedia Materials

Anna Maria Aiazzi
Teacher of English in Secondary School – Borgo San Lorenzo (FI)

1. The Role of Memory in Learning

The latest elaboration of the "cognitive load theory" was mainly due to J. Sweller, a scholar at the University of South Wales in Australia. Further contributions and investigations were made by several other scholars and researchers, among whom J. van Merrienboer and F. Paas at the Open University of the Netherlands.
The "cognitive load theory" is a cognitive theory focusing on the limitations in the functioning of human memory, in particular "short term memory", in order to improve teaching and learning, in particular the teaching and learning of foreign languages. The principles of this theory can enable teachers to select effective (traditional or multimedia) materials to be used during lessons or by learners on their own.
Empirical research is behind this cognitive model, demonstrating theoretically the intuitions teachers all over the world have had during years of teaching practice. In this respect, Sweller's theory employs aspects of information processing theory to emphasize the inherent limitations of working memory in learning.
In fact, teachers must take into consideration their learners' cognitive styles and the functioning of their memory, otherwise most of their teaching will be soon forgotten.
Cognitive studies on learning, referring to Cognitive Psychology, focused on the role of memory as the primary elaboration of what has been learnt and of what is being learnt, also considering a possible future development of the newly acquired knowledge.
According to Cognitivism, the model of "human information processing", as formalized by Atkinsons and Shiffrin (1968) on the basis of previous contributions, compares the human mind to the information processing of a computer.
In this respect, it considers information as the object of learning and the human mind as an information processor.
This approach is based on a two-level layer: the level of the internal structures of the human mind and the process supervising the functioning of these structures. As far as the structural components are concerned, three types of memory must be taken into account: a "sensory memory", a working memory, or "short term memory", and a "long term memory". Sensory memory can retain the information coming from the sensory organs (in particular, sight and hearing, but also touch, taste and smell) for a very short time, that is, a split second in case of sight and three-four seconds in case of hearing. During the elaboration of information oblivion, that is, a loss of information, can occur at any time and hinder the passage to the next step.
Selective attention is here crucial: if pupils do not pay attention to what is presented to them and distract themselves, they can miss the input and, with it, the new information.
At this step it is important to optimize the source of information, that is to select the best way to present materials to pupils, in order to make the information go through this first threshold.
At a second step the new information is elaborated by working memory, or short term memory: this memory is quick to activate, but has a limited spaciousness and a limited permanence, being able to maintain few information at the same time and only for a very short time (from 10 to 30 seconds). In fact, it is temporary, just as "random access memory" in computers, it is unstable and

can lose information very easily. Only through repetition and the use of other memorizing strategies what is in working memory, coming from sensory memory, can be retained and become a stable acquisition.
If well stored, the information can be retrieved at any time by long term memory. For this to happen, the information must be functional and useful to be remembered.
The third step in stable memorization is long term memory, a potentially unlimited memory in spaciousness, where an information can be kept permanently for a whole lifetime. But long term memory needs a lot of time to activate, so that the retrieval of information can sometimes be slow, difficult or even impossible.
The "cognitive load theory" relies on this three-step memory model. In this respect, Cognitivism has been criticized because it could seem reductionist. In fact, we cannot say that, from a biological point of view, human memory is split into "warehouses" where information is stored, as mental processes base themselves on synapses and connections among neurons. In any case, it is a useful model to represent phenomena that actually happen in the brain when memorization occurs.

2. Limitations of the "Cognitive Load Theory"

Sweller's "cognitive load theory" bases itself on the limitations of working memory, as it was worked out by the psycholinguist G. A. Miller (Miller, Galanter, Pribram, *Plans and the Structure of Behavior*) outlining his conception of Cognitive Psychology. Through empirical experiences, Miller attributed to short term memory a quite limited spaciousness. In fact, working memory can retain contemporaneously only seven, plus or minus two, information units, or chunks of information. This is known as Miller's "the magical number seven, plus or minus two" formula.
These "chunks of information", or "pieces of information", can be considered as units in themselves: alphabet letters, numbers, such as telephone numbers, alphanumeric codes, and so on. Nine-figure numbers can still be manageable, even with difficulty, but numbers with more than nine figures are not manageable by working memory, unless we use some memorizing techniques.

The Role of Schemata in Learning

In this respect, elaboration strategies are very important in order for working memory to memorize effectively. According to Sweller, structures and schemata are fundamental to the elaboration process, and also to learning process. The concept of schema, which is central for the cognitive theory of learning, was taken from Piaget's previous studies on the mechanism of adaptation organism-environment. Several other authors contributed to further elaborations of this concept. According D. A. Norman (1986), schemata are not fixed structures, but flexible configurations, which reflect the regularities of human experience. In any case, schemata contribute to accomplish complexity-growing tasks in an "automatic" way. What distinguishes an advanced learner from a beginner is the availability in his/her memory of suitable schemata to manage complexity-growing information. When we become more expert to deal with difficult tasks, we apply memorizing strategies in an automatic way. If a beginner does not dispose of schemata, or suitable connections among schemata, in his/her long term memory, he/she will have low performances or no performance at all. On the contrary, an advanced learner can assemble configurations in groups and is able to recognize recurrences in complex configurations, so that information is not considered as a single unit but as a structure. Miller's "seven, plus or minus two" formula serves to this end. In fact, advanced learners can assemble single elements coming from working memory and structure them through previously acquired schemata. Schemata allow us to come to terms with the outer world and to establish relationships with other human beings without continually asking ourselves what to do in any circumstance. The more mental schemata people dispose of in their memory, the more they will be able to live "empathically" in different social settings.
All this has to be remembered when teaching, especially foreign languages. In this respect, when we select teaching materials we have to consider the kind of learners who will use them. We cannot take anything for granted with beginners; on the contrary, we run the risk to make advanced learners get bored if we submit them too easy materials.
In order to permit the elaboration of suitable schemata, or the development of already existing schemata in further schemata able to manage complexity-growing tasks, teachers and material designers have to take into consideration some important aspects. According to Sweller's "cognitive load theory",

learning can be improved or hindered by working memory and the individual's ability to create and reuse mental schemata.

3. The "Cognitive Load Theory"

Sweller's "cognitive load theory" advocates that there are some limitations in the "memory system", partly derived from biological characteristics, that is, individual differences, partly depending on the individuals' expertise. So, the cognitive load each individual is able to elaborate and manage in a given moment results from the total quantity of mental activity imposed on working memory, as well as from the interrelation among the complexity of contents, the pupils' expertise and the learning methods applied during lessons.
In this respect, there are three different types of cognitive load: "germane cognitive load", which is associated to processes relevant to learning, that is, the elaboration of suitable mental schemata and the processing, construction and automation of these schemata; "intrinsic cognitive load", which is determined by the interaction between the contents of the materials to be learnt and the pupils' expertise levels; "extraneous cognitive load", which is associated to processes not necessary to learning and which can be, to some extent, modified by teachers' intervention.
According to the "cognitive load theory", learning can be increased if most working memory is used for the elaboration of suitable mental schemata (germane cognitive load); on the contrary, learning can be hindered or reduced if most working memory is not used for the elaboration of mental schemata (intrinsic or extraneous cognitive load).
In this respect, extraneous cognitive load is highly dependent on the manner in which information is presented to pupils and is under the control of syllabus designers and teachers, as they can manipulate extraneous and germane loads. In order to optimize learning, they should limit extraneous load and promote germane load, by designing and organizing learning environments where germane cognitive load is increased and intrinsic and extraneous cognitive loads are reduced.

4. Strategies to Reduce Intrinsic and Extraneous Loads

In order to decrease and reduce intrinsic cognitive load, there are three variables on which teachers can work when designing and presenting learning materials, that is, "chunking", "sequencing" and "pacing". "Chunking" means that teachers can subdivide contents in order to make them more comprehensible to pupils and to foster their learning process. "Sequencing" is the order in which teachers decide to present contents to pupils. "Pacing" is the pupils' control on the rhythm of contents presentation.
For example, instead of presenting to pupils the functioning of a system as a whole at once, it is better to present first the names and functions of each part of it and, then, to show them how these parts interact with each other within the whole system. In fact, if teachers present to pupils a whole system at once, they risk to overload their memory and not to obtain any durable results.
In order to decrease or reduce extraneous cognitive load, teachers should avoid to include in a presentation captivating contents, but extraneous to what has to be learnt: in fact, this strategy can hinder learning more than a concise presentation. Multimedia aids are badly used when superfluous images, words and sounds become factors of disturbance which can distract pupils from paying attention to more significant aspects.
If a type of image is not relevant to a learning task, it does not improve the comprehension of the task; on the contrary, it can create interferences. So, teachers should avoid irrelevant contents or occasions to misplace the focus of information. The "cognitive load theory" affirms that irrelevant or inconsistent elements can increase extraneous cognitive load and divert mental resources. In this respect, it is fundamental to avoid the overloading of visual or hearing components in working memory. In fact, if working memory is used to elaborate superfluous information, it cannot create suitable mental schemata.
In order to decrease or reduce intrinsic and extraneous cognitive loads, teachers and syllabus designers can dispose of some techniques: proposing pupils a variety of guided examples and problems, helping them to better understand their solutions through self-explanations, fostering the mental repetition of complex contents. For pupils to make generalizations, they should dispose of flexible mental schemata, that is, schemata based on general principles, applicable in different contexts. The construction of mental schemata can be fostered through self-explanations. Technological learning environments can support

self-explanations; here teachers can help their pupils by presenting to them guided examples or problems to be completed, in order to mentally anticipate the next steps, or through "learning guides", that is, fellow pupils who can guide other pupils to solve problems. So, it is fundamental to encourage pupils to construct mental schemata in their memory by setting suitable learning environments, by increasing the variability of problems to be solved, offering pupils occasions to experiment to solve problems and apply contents in concrete terms.

© Getty images

5. The Backward Fading

According to the "cognitive load theory", teaching approaches relying on problem-based learning or on complex problem-solving risk to impose on low-ability pupils a too high cognitive load which can hinder their learning.
The "backward fading" is a method which relies on a gradual passage from guided examples to problem solving. It is based on the presentation to pupils of guided examples and, in a second time, problems to be completed, that is, problems for which pupils are given partial solutions and which they have to complete by themselves. The basic idea is to decrease the support or "scaffolding" given to pupils according to their increased knowledge and skills.
So, the selection and presentation of multimedia materials cannot but take into consideration the intrinsic limitations of human cognitive and memory systems. In this respect, the "cognitive load theory" shows how an unsuitable presentation of multimedia aids can cause learning difficulties in low-ability pupils by provoking interferences which can hinder relevant cognitive processes.

6. Further Cognitive Theories about Memorization

It is undeniable that a cognitive approach does not only take into consideration Sweller's "cognitive load theory", but also Paivio's "dual coding" theory (1986) and Mayer's "multimedia learning" theory (2001). In fact, Paivio's "dual coding" theory underlies the existence of two separate systems for information processing, that is, a visual code and a verbal code. The visual code relies on information coming from sight, whereas the verbal code relies on information coming from hearing.
According to Paivio, there are some limitations in the decoding and storage of information, because mental images are decoded in an analogue, that is, iconic way, whereas words are decoded in a symbolic way. So, a multimedia presentation can provoke an overloading of information in pupils' working memory, if it is not well balanced. At least, it can provoke an overloading of information in low-ability pupils.
Mayer's theory underlines the necessity to pay attention to the formats and times of presentation of multimedia materials, as well as to their management, in order not to superimpose the two codes in working memory. According to him, in order for meaningful learning to occur, pupils must first select relevant verbal information from texts and visual information from pictures, and then organize and integrate the two by creating connections between the corresponding visual and verbal information.
According to Mayer's "multimedia learning" theory, if pupils are able to make connections between verbal and visual representations, we can predict an improvement of meaningful learning. In order for these connections to be successful, the visual information has to be held in visual working memory at the same time as the verbal information is held in verbal working memory. Since the capacity of working memory is limited, the integration of the visual and verbal representations can be hindered by a too high memory load.
So, low-ability pupils may not be able to process verbal and visual representations at the same time and construct

referential connections between them. With regard to vocabulary learning, low-ability pupils may dispose of insufficient cognitive resources to process the verbal information they select from a text, as well as the visual information, such as an image exemplifying a word. Images can imply a high cognitive load, because they require pupils to translate them into a meaning, that is, into words. So, low-ability pupils may not be able to construct the same number of information in working memory than high-ability pupils.
In his "multimedia learning" theory, Mayer advocates that learning is improved when we associate different sources in a coherent way, because they provide a wider range of elements to memorize and retrieve information from memory. In fact, according to Mayer's principles of time-space contiguity (the so-called "contiguity effect"), we learn better when different stimuli (i.e. written texts and pictures) are presented simultaneously on a page or a screen.
Learning is also improved if materials are relevant and coherent the ones with the others. Therefore it is necessary not to overload the presentation of multimedia materials with irrelevant or incoherent elements. In the same way, it is better to match oral explanations with pictures, rather than written texts with pictures, because written texts and pictures both imply the use of the visual code. In this respect, learning is improved if we use pictures and oral presentations, rather than written texts, oral presentations and pictures, because this can cause redundancy, which, in its turn, can provoke the overloading of pupils' working memory.

7. Selecting Multimedia Learning Objects

The "cognitive load theory" should be taken into account when selecting multimedia learning objects. As far as vocabulary acquisition is concerned, Mayer found out that learners learnt more vocabulary words when both visual and verbal annotations were present than when only one type of annotations were present, a result which confirmed the "dual coding" theory. But differences of performances between high- and low-ability pupils actually exist and play an important role in learning.
Mayer suggests that pupils should have the possibility to decide if they want to use study materials in both visual and verbal mode, and should not be forced to select and process both types of information, if they are not willing of doing so. Here teachers and syllabus designers cannot but consider individual differences and allow pupils to choose which information they would like to select and process and the way to process it.

Bibliography

– ATKINSON R.C., SHIFFRIN, R.M. (1968), "Human Memory: A Proposed System and its Control Processes", in SPENCE K.W., SPENCE J.T. (eds.), *The Psychology of Learning and Motivation* (vol. 2), Academic Press, New York, pp. 89-195.
– MAYER R.E. (2001), *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York.
– MILLER G.A. (1956), "The Magical Number Seven", in *The Psychological Review*, 63, pp. 81-97.
– MILLER G.A., GALANTER E., PRIBRAM K. (1960), *Plans and the Structure of Behavior*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
– NORMAN D.A., DRAPER S. (eds.) (1986), *User Centered System Design: New Perspectives on Human-Computer Interaction*, Hillsdale, New York.
– PAIVIO A. (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, Oxford University Press, Oxford.
– SWELLER J. (1988), "Cognitive Load Theory during Problem Solving: Effects on Learning", in *Cognitive Science*, 12 (2), pp. 257-285.
– SWELLER J., VAN MERRIENBOER J., PAAS F. (1998), "Cognitive Architecture and Instructional Design", in *Educational Psychology Review*, 10, pp. 251-296.

Il goal setting: una strada verso l'autonomia

Alberta Novello
Università Ca' Foscari – Venezia

Indirizzare i discenti verso l'autonomia è un obiettivo essenziale all'interno di un progetto formativo che miri a un'acquisizione linguistica efficace legata allo sviluppo dello studente come persona.
Lo studente di lingue segue, infatti, un percorso che lo conduce a padroneggiare abilità linguistiche che dovrà essere in grado di utilizzare nella vita reale e che potrà praticare e potenziare attraverso gli input che il suo ambiente personale gli fornirà.
Compito dell'insegnante è quello di portare lo studente, fin dalla giovane età, a individuare e/o ricercare tali input e a saperli sfruttare al fine di migliorare le proprie conoscenze.
Un'acquisizione caratterizzata da questa finalità pone validamente lo studente al centro del processo di insegnamento fornendogli gli strumenti necessari per proseguire il suo percorso formativo con la disciplina al di fuori della scuola e oltre i compiti assegnati dall'insegnante.
Lo studente autonomo sa prendere decisioni ed è consapevole e responsabile del proprio apprendimento, è capace di valutare cosa, quanto e come imparare verificando i risultati. È evidente come abilità di questo tipo siano basilari in un percorso linguistico in cui il discente necessita di imparare, al di là delle ore di lezione, tante più cose quanto desideri aumentare il suo livello di competenza comunicativa.
Il goal setting, vale a dire lo stabilire da parte degli studenti di alcuni degli obiettivi comunicativi, si rivela una metodologia utile ad accompagnare il discente in questo percorso verso l'autonomia.
Come affermato da Cameron (2001:237) "being able to set realistic and useful goals for one's own language learning is one of the skills of autonomous learners".
Naturalmente il docente deve accompagnare in questo percorso lo studente il quale, inizialmente, non possiede le competenze per decidere da solo obiettivi e tempi.
Come sostenuto da Holec (1988:3), infatti, "the ability to take charge of one's own learning" non è una componente innata nello studente, ma necessita di essere acquisita e praticata.
Secondo lo studioso si possono identificare cinque fasi fondamentali in un processo di auto-apprendimento:

a. fissare gli obiettivi;
b. definire i contenuti e la loro progressione;
c. selezionare i metodi e le tecniche da usare;
d. monitorare le procedure d'acquisizione;
e. valutare cosa è stato acquisito.

Al fine di aiutare lo studente a sviluppare le abilità necessarie per perseguire tali fasi è utile che l'insegnante sia a conoscenza delle diverse strategie di apprendimento utilizzate dagli studenti, non solo quelle di tipo cognitivo, ma anche quelle di tipo metacognitivo, in particolare:

a. directed attention (quando si decide di concentrarsi su alcuni aspetti generali del compito);
b. selective attention (prestare attenzione a un aspetto specifico del compito);
c. self-monitoring;
d. self-reinforcement (Cook 1993:114).

Tali strategie vengono utilizzate dai discenti esperti nell'acquisire nuova conoscenza e lo studente autonomo è in grado di utilizzarle con sicurezza e velocità.
Come riassunto da Little (2008:1) "autonomous learners understand the purpose of their learning, share in the setting of learning goals, take initiatives in planning and executing learning activities, and regularly review their learning and evaluate its effectiveness".
La decisione degli obiettivi da raggiungere riveste, quindi, un ruolo centrale nell'apprendimento autonomo, il quale si rivela valido su più aspetti:

a. maggiori risultati, in quanto gli studenti sono

maggiormente coinvolti (e quindi più efficienti) in un apprendimento più personale e focalizzato su di sé;
b. maggiore motivazione, vista la soddisfazione del piacere di apprendere (Balboni 2006:20; Caon 2006:23-33).

Inoltre, come accennato inizialmente, nell'acquisizione linguistica è necessaria una pratica costante, che può essere perseguita solo da chi possiede un alto grado di autonomia.
Per queste ragioni l'obiettivo dell'autonomia necessita di una visione dell'apprendente decisamente più ampia rispetto a quella tradizionale, che tenga conto di tutte le dimensioni dell'apprendimento linguistico: cognitive, metacognitive, affettive e sociali.
Il goal setting prevede il coinvolgimento di tutte le dimensioni citate in quanto gli obiettivi vengono stabiliti sulla base delle preferenze e/o delle necessità degli studenti con lo scopo di interagire e/o collaborare e il loro raggiungimento implica l'utilizzo di determinate strategie di apprendimento che vengono costantemente valutate.
Tutto ciò richiede, naturalmente, un percorso progressivo in cui gli studenti sono resi autonomi a piccoli gradi. Diventa necessario, per cui, proporre il goal setting in modo graduale, adattando le proposte a seconda dell'età e del livello dei discenti.
Si consiglia di iniziare facendo scegliere agli studenti alcuni obiettivi da una serie di proposte da perseguire in un periodo di tempo breve (magari una settimana) e poi procedere con la scelta di obiettivi (sempre da una serie data) da raggiungere in un periodo maggiore di tempo.
Successivamente si potranno far individuare autonomamente alcuni obiettivi da conseguire prima in breve e poi in lungo tempo.
La scelta degli obiettivi può ricadere su abilità da potenziare o al momento preferite dagli studenti.
È palese come il ruolo del docente si riveli fondamentale nel pianificare il goal setting all'interno dell'attività didattica; egli è chiamato a scegliere i momenti adatti in cui proporlo e a selezionare obiettivi iniziali adatti agli studenti.
La fase di primo contatto con la nuova metodologia necessita, infatti, di essere attentamente progettata sia per far comprendere l'attività sia per motivare al suo svolgimento.
Gli obiettivi proposti dovranno, perciò, essere facilmente raggiungibili affinché lo studente ottenga inizialmente quel successo che gli permetterà di riproporsi privo di ansia verso la metodologia.
Little (1991:3) definisce l'autonomia come "a capacity for detachment, critical reflection, decision-making and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning".
Una volta accertata la comprensione del compito e l'assenza di ostacoli di tipo affettivo, l'insegnante potrà procedere con le proposte legate alle varie fasi del goal setting supportando lo studente nello stabilire obiettivi che siano ben calibrati tra una troppa semplicità, che sfocerebbe in noia e demotivazione, ed eccessiva difficoltà, che condurrebbe a una frustrazione di cui risentirebbe inevitabilmente tutta la classe.
Biggs e Moore (1993:272) a tal proposito affermano che "goals should be clearly defined, hard but achievable, accepted by the students and accompanied by feedback from all parties".
Rivers (2012:2) suggerisce, poi, che gli obiettivi siano SMART, vale a dire: *specific*, *measurable*, *achievable*, *realistic*, *timely*. Egli aggiunge, inoltre, che:
a. goals must be shaken around the abilities of the students;
b. students need to identify the strategies which they will use to achieve their goals; they should create an objective plan and follow it through;
c. student goals should be dynamic and have the ability to change according to student progression; the goals should be monitored and refined as often as possible.

L'autovalutazione, in particolare, si rivela fondamentale per la riuscita della metodologia in quanto rende lo studente consapevole dei progressi ottenuti e/o delle eventuali difficoltà; il docente deve seguire costantemente il discente in questa fase incentivando la discussione per l'analisi delle motivazioni del mancato raggiungimento degli obiettivi e consigliando delle attività in caso di difficoltà.
L'autovalutazione è un processo sempre efficace nell'apprendimento linguistico (Dickinson 1987; Gardner 2000; Cameron 2001; Novello 2012) e affiancarla al goal setting diventa basilare per completare un percorso caratterizzato dalla scelta di risultati raggiungibili e dalla loro verifica.
Decisamente utile si rivela, come accennato, accompagnare il percorso del goal setting con la scoperta degli stili e delle strategie di apprendimento dello studente in modo che egli possa raggiungere in maniera più efficace gli obiettivi scelti (Gardner 1983; Torresan 2007; 2008). Essere, inoltre, consapevole delle modalità più veloci e valide per giungere all'acquisizione è un obiettivo fondamentale per lo studente autonomo e unire tale presa di

coscienza al goal setting risulta indubbiamente vantaggioso. Come affermato da Graham (1997), difatti, la motivazione dello studente dipende in ampia misura dalla sensazione che le attività di classe corrispondano sia ai suoi bisogni che alle sue modalità di acquisizione. Egli aggiunge, poi, che il metodo di insegnamento preferito dagli studenti dovrebbe sempre essere considerato come una parte fondamentale di ogni attività di goal setting.
Si propongono di seguito due esempi di pianificazione iniziale del goal setting; il primo riguarda i bambini, mentre il secondo è pensato per ragazzi. Tale esemplificazione, di carattere generale, ha lo scopo di indicare ai docenti alcuni semplici passi per dare avvio alla metodologia, la quale andrà poi sviluppata in base alle esigenze di classe.

Primo esempio

I settimana: scegliere tra tre liste di cinque parole quale lista imparare.
II settimana: scegliere tra tre filastrocche quale memorizzare.
III settimana: scegliere tra tre storie quale ascoltare e rappresentare con un disegno.
IV settimana: scegliere tra una lista di parole, una filastrocca e una storia (con disegno).

L'insegnante potrà, poi, proseguire proponendo altri obiettivi con tempi un po' più lunghi e con alunni un po' più grandi potrà far individuare autonomamente alcuni obiettivi.

Secondo esempio

I settimana: scegliere tra quattro letture (con domande di comprensione).
II settimana: scegliere tra quattro tracce per una composizione scritta.
III settimana: scegliere tra quattro canzoni da tradurre.
IV settimana: scegliere tra lettura, composizione, canzone da tradurre.

Successivamente il docente potrà proporre degli obiettivi da raggiungere con tempi più lunghi, magari di tre o quattro settimane. È importante proporre attività motivanti (ad esempio: preparare un'intervista, organizzare una visita al museo, guardare alcuni telefilm ecc.) in modo da stimolare lo studente al lavoro autonomo.
Dopo questa fase si potranno far individuare gli obiettivi agli studenti.

Introdurre il goal setting nella didattica di classe è vantaggioso per tutti gli attori del processo di insegnamento/apprendimento in quanto si rivela efficace per il rendimento, la motivazione e l'autonomia.
Come è noto (Balboni 2006; Caon 2005; 2006; Novello 2012) la motivazione è un elemento fondamentale per l'apprendente di lingue e, come affermato da Bandura (1997), l'autosoddisfazione che si manifesta quando gli obiettivi sono raggiunti indica che gli obiettivi sono importanti per la motivazione.
Lo studente autonomo necessita inizialmente di identificare le sue motivazioni ad apprendere e successivamente potrà stabilire obiettivi di apprendimento a lungo termine.
L'insegnante dovrà responsabilizzare lo studente verso il raggiungimento degli obiettivi creando un legame con la disciplina che superi le pareti dell'aula, troppo spesso considerata unica occasione per praticare la lingua.

L'articolo è stato approvato in forma anonima da revisori appartenenti al Comitato scientifico (N.d.D.).

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2006), "Il piacere di imparare, il piacere di insegnare", in SERRAGIOTTO G. (a cura di), *Il piacere di imparare, il piacere di insegnare*, La Serenissima, Vicenza, pp. 19-28.
- BALBONI P.E. (2006), *The Epistemological Nature of Language Teaching Methodology*, Guerra, Perugia.
- BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BANDURA A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Freeman and Company, New York.
- BIGGS J.B., MOORE P.J. (1993), *Process of Learning*, Prentice-Hall, Sydney.
- CAMERON L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners*, Cambridge LP, Cambridge.
- CAON F. (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F. (2006), *Pleasure in Language Learning*, Guerra, Perugia.
- COOK V. (1993), *Linguistics and Second Language Acquisition*, London, Macmillian.
- DICKINSON L. (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GARDNER D. (2000), "Self-assessment for Autonomous Language Learners", in *Link & Letters*, n. 7, pp. 49-60.
- GARDNER H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic, New York.
- HOLEC H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- HOLEC H. (1988), *Autonomy and Self-directed Learning: Present Field of Application*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.
- LITTLE D. (1991), *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*, Authentik, Dublin.
- LITTLE D. (2008), "Learner Autonomy and Second/Foreign Language Learning", in *Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*, www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409.
- NOVELLO A. (2012), "Motivare alla valutazione linguistica", in *EL LE. Edizioni Cafoscari*, n. 1.
- RIVERS D. (2012), "False Hope and Goal Setting in the Esl/Efl Classroom", www.developingteachers.com/articles_tchtraining/goals_damian.htm.
- TORRESAN P. (2007), "Personalizzare l'insegnamento linguistico: la prospettiva delle intelligenze multiple", in *Annali di Ca' Foscari*, n. 46.
- TORRESAN P. (2008), *Intelligenze e didattica delle lingue*, EMI, Bologna.

Digital Storytelling e didattica dell'italiano L2

Annalisa Brichese
Università Ca' Foscari – Venezia

Abstract
Il lavoro si propone di presentare la pratica del Digital Storytelling come strumento utile all'apprendimento linguistico significativo in contesto L2/LS attraverso l'analisi delle sue componenti principali: il narrato, le fotografie e la musica. La proposta didattica conclusiva traccia uno dei possibili percorsi per una programmazione che abbia come mezzo d'intervento e come obiettivo finale questo strumento autobiografico e narrativo.

Cos'è il Digital Storytelling

Il termine *Digital Storytelling* si è diffuso grazie alle sperimentazioni che sono state portate avanti, dall'inizio degli anni Novanta, nel *Center for Digital Storytelling* in California da Joe Lambert e Dana Atchley (Lambert 2002). Il gruppo di artisti, educatori e professionisti della comunicazione che via via si costituì attorno a loro è riuscito negli anni ad allargare i campi d'intervento del *Digital Storytelling* a molti contesti e a diversi livelli: questa pratica è stata sperimentata nell'arte, in pedagogia, nell'educazione/formazione e, come vedremo, anche nella didattica.
Il *Digital Storytelling* è una metodologia basata sul racconto di storie attraverso i *media* che, come affermato da Petrucco e De Rossi (2009), stimola e potenzia le capacità espressive e comunicative, motivando all'apprendimento in quanto si è autori, registri e produttori della propria storia personale. Si diventa protagonisti delle proprie narrazioni e dei propri contenuti attraverso la partecipazione attiva alle pratiche culturali di cui i *DST* (*Digital Storytelling*) sono il contenuto e l'espressione, non solo il mezzo.
Il comune denominatore dell'uso didattico del DTS è la riflessione sul linguaggio, inteso non solo come messaggio verbale ma anche come codice extra-verbale che veicola particolari significati (Caon 2010; Balboni 2002; 2007).
Se da un lato, infatti, la presenza dell'elemento "lingua" attira e stimola la partecipazione attiva dei discenti impegnati in un processo di riflessione linguistico-comunicativa, dall'altro è esso stesso strumento d'indagine utilizzato all'interno del percorso: è contemporaneamente mezzo di sviluppo pratico e pratica stessa (Petrucco, De Rossi 2009).
Se, come sottolinea Dolci (2006:62), "l'apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti", allora, quella del DTS, s'inserisce appieno in quest'ottica di dialogo e condivisione poiché il discente viene continuamente stimolato a negoziare i significati, ristrutturandoli e sistematizzandoli attraverso il confronto con l'altro e l'analisi della propria storia mediata attraverso le fotografie e i suoni.
È quindi sulla base di parametri interni all'apprendente, intesi come spinta personale al raccontarsi in L2 o in LS, ed esterni, legati al contesto sociale, familiare e all'interazione, che cercheremo di approfondire la nostra riflessione sull'apprendimento linguistico attraverso questo strumento pratico-metodologico.
A questo proposito sono doverose alcune premesse di carattere teorico rispetto al ruolo della motivazione legata agli aspetti emotivi dell'apprendere. Fabbro (1996:101) sostiene che "le strutture emotive del sistema nervoso [...] sono fortemente coinvolte nei processi di fissazione dei ricordi nella memoria" e "le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo" sono più utili per il soggetto rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa "evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole".
I due elementi chiave del contributo di Fabbro sono da ricercarsi proprio nel concetto di "memoria legata alla fissazione dei ricordi"

e a quello di "situazione emozionale" poiché si sottolinea come i fattori emotivi siano strettamente coinvolti e condizionino il processo di acquisizione linguistica. Come afferma Caon (2010), "facilitare l'apprendimento, rispetto a questi presupposti, vuol dire proporre degli input che favoriscano dei processi inferenziali e di recupero delle conoscenze pregresse per facilitare le connessioni". Se, per di più, l'input si lega, come nel caso dei DTS, alla storia personale di ciascun discente e si costruisce attraverso il recupero delle informazioni e delle preconoscenze, rimodulate in maniera mediata dalle immagini che fungono da stimolo e da traccia, allora le connessioni saranno rese molto meno complesse e il transfert linguistico si svilupperà più fluidamente e in modo non ansiogeno.
Va ricordato inoltre che studi sulla memorizzazione (Balboni 2002) richiamano l'importanza del ruolo attivo dello studente e la rilevanza del coinvolgimento multisensoriale per la memorizzazione più efficace. Ekwall e Shaker (Ginnis 2002:24), sostengono che "le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno".
Nella pratica dei DTS, il *fare* è legato indissolubilmente al *dire* cioè all'*espressione orale*: dal recupero della propria storia, alla selezione delle immagini, alla costruzione di uno *storyboard*, alla verbalizzazione di quanto le foto esprimono, fino alla scelta di una musica che rappresenti emotivamente ciò che è stato elaborato.
Date queste doverose premesse, scopo principale dell'apprendimento linguistico attraverso la narrazione autobiografica è da un lato quello di facilitare la produzione di lingua partendo da ciò che si conosce e dall'altro di favorire l'emersione delle connessioni e delle rappresentazioni che i soggetti/attori costruiscono intorno a sé e alla realtà (Petrucco, De Rossi 2009:98-99).
Se, come ricorda Balboni (2002:31-32), "i due emisferi cerebrali, collocati a sinistra e a destra nel cranio, funzionano in maniera differenziata e specializzata" e "vengono affidati all'emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale e logica mentre al destro compiti di natura globale, simultanea, analogica", allora l'apprendimento linguistico attraverso la realizzazione di un DTS risponde a tale specializzazione. Il percorso di realizzazione di un DTS, durante la fase di recupero e sistematizzazione delle immagini/foto personali per la creazione di uno *storyboard* narrativo, sollecita l'emisfero sinistro mentre, nel ricostruire storie personali attraverso la narrazione autobiografica e utilizzando la musica come elemento di "sottofondo" emotivo, delega all'emisfero destro la parte globale ed affettiva secondo il principio di bimodalità descritto da Danesi (1998).
Le narrazioni realizzate e potenziate da differenti linguaggi e formati tecnologici svolgono una funzione di raffigurazione e organizzazione delle informazioni che coinvolgono e attraggono il discente in modo totale, attivando simultaneamente ciò che Schumann (1997) individua nello *stimulus appraisal,* in cui l'emozione gioca un ruolo fondamentale.
La commistione di video, musica, immagini, fotografie, voci ed effetti sonori è in grado di creare connessioni emotivamente e visivamente forti tra quei "sottili fili" che uniscono la storia personale di ciascuno a quella altrui. Il momento di confronto e scambio di gruppo diventa la chiave di lettura e di rielaborazione del proprio vissuto ma anche un momento di acquisizione "naturale" (Krashen 1983) in cui l'apprendente produce lingua senza accorgersi di farlo favorendo un'esposizione che, essendo meno controllata e più spontanea, si arricchisce di contenuti, lessico e fluidità.
Gli obiettivi specifici in un lavoro di narrazione personale attraverso l'uso di tecnologie informatiche si concretizzano in:

1. ricombinazione di nuove forme espressive e comunicative per raccontarsi;
2. sviluppo della capacità di ricezione e produzione principalmente orali;
3. ampliamento del lessico;
4. capacità di astrarre partendo dal concreto e dall'esperito;
5. approfondimento della pratica biografica e autobiografica come processo di scrittura legata al racconto;
6. *saper fare con la lingua* attraverso il coinvolgimento dei sensi e delle abilità personali.

Elementi didattici costitutivi di un DTS

I tre elementi cardine che caratterizzano un Digital Storytelling sono:

1. le fotografie personali
2. la registrazione della propria voce narrante o monologo
3. la selezione di musiche che faranno da sottofondo alle storie.

Le *fotografie* in didattica sono uno strumento evocativo e un

valido supporto alla pratica scolastica.
Quando i discenti vengono invitati a descrivere ciò che vedono in un'immagine, è importante che si solleciti la loro attenzione verso ciò che è raffigurato: oggetti, animali, persone, forme, colori, dimensioni, ambienti, sfondi, azioni. Questa operazione, però, richiede che a ognuno sia garantita la possibilità, con i propri tempi, di ritrovare nell'immagine tutto ciò è in grado di provocare, sollecitare o "pungere" l'attenzione. In altre parole, si tratta di consentire a trovare autonomamente gli spunti per le prime battute di una conversazione.
In glottodidattica (Titone 1992; Balboni 2002) questa opportunità viene garantita da attività che mettano in moto la motivazione come lo *spidergame* o il *brainstorming*.
I DTS, per di più, offrono la possibilità all'apprendente di selezionare da solo le proprie immagini, rendendo ancor più facilitante e fluida la libera produzione partendo dalla propria "enciclopedia" personale.
Le fotografie, come affermano Borgnini e Crivelli (2003) hanno il pregio di:

1. integrare linguaggi diversi attraverso diversi canali;
2. facilitare la relazione empatica;
3. far emergere punti di vista differenti a partire dallo stesso input;
4. essere materiale autentico, adattabile e stratificabile;
5. far emergere le preconoscenze e le conoscenze pregresse.

Il *monologo* è una delle molte tecniche per allenare l'abilità di produzione orale. Il narrare è una pratica di produzione orale (breve) su una traccia precedentemente assegnata o condivisa, in modo che "il problema del 'che cosa' dire non interferisca sull'attenzione al 'come' ciò viene espresso, cioè sull'aspetto linguistico" (Balboni 2002:251). Nel caso dei DTS, inoltre, si tratta sempre di un monologo registrato. Il pregio è quello di poter essere riascoltato più volte ed utilizzato come strumento didattico di analisi e autocorrezione, focalizzata su diversi aspetti linguistici per migliorare, in una riflessione condivisa, la qualità di quanto prodotto. Il suono (della propria voce registrata) è inoltre la chiave d'indagine introspettiva più significativa poiché da un lato riconduce all'importanza dell'uso della voce come veicolo emotivo e dall'altro, utilizzando anche la musica come stimolo, si fa essa stessa colonna sonora di un "linguaggio delle emozioni" (Mithen 2007:97) che tenta di "nominare" il proprio sentire.
La *musica*, come affermano Caon e Lobasso (2008) è uno strumento ampiamente utilizzato in glottodidattica poiché è:

1. uno stimolo mono/multisensoriale e polisemico;
2. materiale autentico;
3. espressione della sfera emozionale dell'individuo e costituisce un "genere comunicativo".

La canzone in prospettiva glottodidattica presenta forti potenzialità per lo studio di una lingua. Come ricordano Caon e Lobasso (2008:55-56), "dal punto di vista motivazionale, la canzone, legandosi a fattori affettivi ed emotivi (si pensi al piacere di riascoltare un brano legato ad un'esperienza, ai ricordi legati ad una canzone e alla sua capacità di rievocare immediatamente, diremmo proustianamente, un momento o un periodo della esistenza), permette di agire sulla motivazione intrinseca, autodiretta; gli studi di psicologia motivazionale (Boscolo 2006; De Beni, Moè 2000) e di glottodidattica (Titone 1976; Cardona 2001; Balboni 2002; Caon 2006) insistono sul valore della motivazione intrinseca, legata al piacere e alla curiosità, per generare un "apprendimento significativo, ossia stabile e duraturo, della lingua". L'utilizzo della canzone nell'apprendimento linguistico (L2 o LS) favorisce la memorizzazione di fonemi, lessemi e strutture; può permettere di lavorare sulla pronuncia; presenta numerose possibilità di didattizzazione; è uno stimolo polisemico, che può essere mono- o multisensoriale, può permettere quindi un lavoro complesso, a più dimensioni".
Nel caso dei DTS la scelta della musica/canzone è completamente affidata al soggetto in formazione perciò la didattizzazione delle tracce potrebbe presentare, per il docente facilitatore, alcune difficoltà se il testo della canzone non fosse in italiano o se queste fossero solo musicate e non cantate.
Nel caso di un testo in L1, la richiesta del docente al proprio discente potrebbe essere di tradurre il testo col compito di presentarne poi il tema, in L2, al gruppo: a seconda del livello linguistico si può richiedere una presentazione puntuale ed analitica dei termini oppure una più globale dei contenuti generali. Se invece si tratta di solo suono (senza parole) la didattizzazione presuppone come focus linguistico-comunicativo delle attività legate ai sentimenti e alle emozioni, utilizzando in contrapposizione

o complementariamente altre musiche che suscitano diverse percezioni.

Programmare un percorso di Digital Storytelling

Sulla base delle indicazioni di Jason Ohler (2008), di seguito vengono riportati gli *step* per la realizzazione di un *Digital Storytelling*:

1. la creazione della mappa della propria storia;
2. *feedback* da parte degli altri sulla propria storia, con l'aggiunta di eventuali elementi;
3. scrittura della storia (sotto forma di didascalia prima e di testo complesso poi);
4. registrazione della storia;
5. ascolto ed eventuale revisione;
6. presa di decisione collettiva (studentessa-facilitatore) rispetto a quando, dove e come concludere la narrazione;
7. digitalizzazione della storia.

1° momento: il gruppo

Le attività "rompighiaccio" hanno come scopo quello di stimolare la relazione e lo scambio tra le partecipanti, sostenere la motivazione e l'interesse rispetto al percorso, raccogliere informazioni sul gruppo e sulle singole corsiste. In particolare, il suono è stato la chiave d'indagine introspettiva più significativa poiché da un lato ha ricondotto all'importanza dell'uso della voce come veicolo emotivo e dall'altro, utilizzando la musica come stimolo, si è fatta colonna sonora di un "linguaggio delle emozioni" (Mithen 2007:97) per tentare di "dare un nome" al proprio sentire.

2° momento: intervista individuale

L'intervista è una tecnica di ricerca qualitativa che contribuisce alla costruzione della realtà e della conoscenza attraverso lo scambio comunicativo. Un ulteriore spazio all'intervista è relazionato alla possibilità dei facilitatori, che si fanno intervistatori, di sviluppare il *process-tracing*.

3° momento: presentazione del lavoro

Le narrazioni realizzate, essendo digitali, vengono conservate assolvendo a una funzione di raccolta o archivio ma anche di aggregazione di comunità o d'interessi.
In quest'ottica risultano doppiamente fruibili: da un lato la loro visione collettiva da parte del gruppo a fine del percorso riporta loro il senso di quanto condiviso e realizzato, dall'altro i DTS possono costituire un momento didattico e formativo su cui riflettere se presentati, ad esempio, all'interno di contesti scolastici non solo per adulti, ma anche per adolescenti (proponendo tematiche *ad hoc* rispetto all'utenza destinataria della proposta).
Come evidenziato in questo articolo, i DTS si prestano a un lavoro strutturato di acquisizione linguistica poiché si compongono di 3 elementi (immagini, monologo, suono) che stanno alla base di ogni programmazione curricolare che si modelli sull'approccio umanistico.

Un'esemplificazione operativa

L'esempio di percorso di *Digital Storytelling* di seguito riportato è stato proposto a un gruppo di donne straniere adulte multilivello (Caon 2006) e con pregressi formativi e personali molto diversi.

Tematiche

1. Ruolo della donna come madre – figlia – moglie (contesto/sfera familiare).
2. Essere donna nel nuovo Paese: esempi concreti tratti dal vissuto; esempi tratti da considerazioni astratte (contesto/sfera introspettiva e personale).

Obiettivi

Competenza linguistica

1. Padronanza fonologica e dell'intonazione;
2. padronanza lessicale:
   - lessico delle emozioni;
   - lessico legato all'autobiografia;
   - lessico legato al ruolo femminile nei diversi contesti familiari e personali.

Competenza comunicativa

Abilità d'interazione e produzione orali:
- saper raccontare attraverso avvenimenti concreti;
- saper esprimere sé attraverso riflessioni astratte.

Articolazione delle attività

1ª fase: lavoro di gruppo. Accoglienza, conoscenza, realizzazione di uno *storyboard*, esercitazioni pratiche per allenare le abilità di produzione e ricezione orali.
2ª fase: lavoro individuale. Realizzazione del proprio *storyboard* attraverso l'uso di immagini/foto, musiche, registrazioni audio, interviste.
3ª fase: feedback conclusivo di gruppo. Realizzazione pratica dei video digitali e visione di gruppo dei lavori prodotti.

Tempi

1ª fase: 20 ore con 5 incontri la settimana per 2 settimane;
2ª fase: 2 appuntamenti di 2 ore ore per ciascuna corsista;
3ª fase: incontro di feedback conclusivo di 3 ore.

Materiali

Pc portatile, registratore vocale, immagini e foto stampate, musiche, riviste, materiale di cancelleria, scene tratte dal film e dal fumetto *Persepolis* di Marjane Satrapi.

Metodologie

1. *Metodo autobiografico* (Demetrio, Alberici 2002), di solito utilizzato nell'attività di mediazione interculturale, che permette di lavorare sui significati attribuiti da ciascuno al proprio vissuto e sulla definizione o ridefinizione della propria identità;
2. *circle-time*, che valorizza e facilita la capacità di espressione orale e l'ascolto attivo;
3. *scrittura creativa* che, mettendo "nero su bianco" il percorso, rende possibile un potenziamento della capacità di produrre testi scritti in L2 e di analisi interiore e consapevolezza di sé.

Strumento conoscitivo

Focus group che permette la raccolta di dati, l'osservazione dei partecipanti e la registrazione audio e video d'interazioni spontanee. Anche l'alfabetizzazione informatica può rientrare tra gli strumenti conoscitivi utili alla realizzazione della propria storia digitale (Pichiassi 2007). Infatti, dopo averla raccontata e registrata su supporto cartaceo prima e vocale poi, le corsiste hanno la possibilità di sperimentarsi nella riscrittura a Pc e nella scansione/digitalizzazione delle foto scelte per rappresentarsi.

Feedback conclusivo del progetto

Lo spazio si è configurato come un laboratorio didattico-formativo in L2 unitamente a una riflessione autobiografica che ha portato alla realizzazione di due prodotti: la raccolta dei testi delle storie di tutte le donne e la realizzazione di alcuni video attraverso lo strumento del *Digital Storytelling*.
Il desiderio di focalizzare l'attenzione del lavoro sul concetto di *donna* e sui suoi significati impliciti e personali ha avuto precisi obiettivi: da un lato il desiderio di voler approfondire, da un punto di vista linguistico, il lessico e le strutture della lingua legate ai ruoli della donna e alle emozioni nei diversi contesti, dall'altro il voler ristabilire la centralità dell'essere di ciascuna, proprio sul concetto di *donna* e non *donna straniera*. Semplicemente in quanto donne e non donne immigrate sono portatrici di forti valori che si legano all'immagine che di sé vogliono dare all'esterno rappresentandosi, ad esempio, come mogli, madri, studentesse, donne in carriera, donne in formazione o in trasformazione. Sono quindi nate delle storie uniche, in cui ciascuna ha fatto emergere, in maniera volontaria, aspetti particolari della propria identità e contemporaneamente, secondo il concetto del *Rule of Forgetting* (Krashen 1983), ha prodotto e implementato la lingua senza accorgersi di farlo.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
– BALBONI P.E. (2007), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BORGNINI M., CRIVELLI G. (2003), *Fotolinguaggio. Un'esperienza didattica con ragazzi d'altrove*, Casagrande, Bellinzona.
– BOSCOLO P. (2006), *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali,* Utet, Torino.
– CAON F. (2010), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Utet, Torino.
– CAON F., LOBASSO F. (2008), "L'utilizzo della canzone per la promozione e l'insegnamento della lingua, della cultura e della letteratura italiana all'estero", in *Studi di glottodidattica,* vol. 2 n. 1, pp. 54-69.
– CAON F. (a cura di) (2006), *Insegnare l'italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
– CARDONA M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, Utet, Torino.
– DANESI M. (1998), *Il cervello in aula*, Guerra, Perugia.
– DE BENI R., MOÈ A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna.
– DEMETRIO D., ALBERICI A. (2002), *Istruzioni di Educazione agli adulti vol. 1. Il metodo autobiografico*, Guerini Scientifica, Milano.
– FABBRO F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Astrolabio, Roma.
– GINNIS P. (2002), *The Teacher's Toolkit*, Crown House, Camarthen.
– KRASHEN S.D. (1983), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.
– LAMBERT J. (2006), *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*, Digital Diner Press, Berkeley.
– MITHEN S. (2007), *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice, Torino.
– OHLER J. (2008), *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*, Corwin Press, CA.
– PETRUCCO C., DE ROSSI M. (2009), *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*, Carocci, Roma.
– PICHIASSI M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra, Perugia.
– PORCELLI G., DOLCI R. (1998), *Multimedialità e insegnamenti linguistici*, Utet, Torino.
– SCHUMANN J.H. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell Publishers, Malden (MA).
– TITONE R. (1976), *Psicodidattica*, La Scuola, Brescia.
– TITONE R. (1992), *Grammatica e glottodidattica*, Armando, Roma.

BLEM
BAMBINI
LINGUE
EUROPA
MONDO
a cura di
Maria Cecilia Luise
DOSSIER
28

In questo numero

Pubblichiamo in questo numero di BLEM il resoconto di due esperienze didattiche. In linea con l'ampliamento degli interessi del fascicolo BLEM annunciato nel numero precedente, un saggio riporta un'esperienza svolta in situazione di italiano L2 e l'altro invece racconta un progetto didattico svolto in un contesto di inglese lingua straniera.

Nel contributo di Philipp Botes, in un'esperienza didattica in una scuola primaria di Bolzano, si crea un collegamento tra acquisizione dell'italiano lingua seconda, sonorizzazione delle parole in L2 e creazione di "strumenti" in grado di produrre i suoni; nel saggio di Gronchi, del quale pubblichiamo in questo numero la prima parte riservandoci di pubblicare la seconda parte nel prossimo numero di BLEM, le tecniche di Storytelling e di drammatizzazione vengono utilizzate in un progetto di inglese per bambini della scuola dell'infanzia.

Buona lettura.

Creo, ascolto e imparo

Philipp Botes
Insegnante di italiano L2 – Dottorando in Pedagogia, Università degli Studi Roma Tre

L'educazione musicale appare essere un elemento importante nella didattica della lingua straniera. Dopo una breve introduzione teorica, verrà presentato un progetto didattico svoltosi in una scuola primaria in lingua tedesca della provincia di Bolzano, dove l'italiano viene appreso come seconda lingua. La realizzazione di oggetti sonori con materiale di riciclo e la pratica della sonorizzazione consentiranno di scoprire un modo nuovo per presentare ed affrontare un testo in lingua straniera a una classe.

1. Suoni e musica nella didattica delle lingue

La musica riveste una particolare funzione nell'apprendimento delle lingue: il ritmo facilita la memorizzazione ed esercita notevoli e positivi influssi sulla pronuncia e sull'intonazione. La lingua, infatti, così come la musica, è costituita da suoni, che devono essere esercitati a scuola non soltanto come attività più gradevoli, ma come realtà didattica quotidiana (Barenboim 2007; Della Casa 2008). La capacità di analizzare i suoni, di percepirli, di sviluppare la memoria uditiva sono requisiti che molto spesso l'insegnante non si pone neppure il problema di perseguire, dandoli per scontati. Allo stesso tempo, gli studenti devono prendere coscienza della melodia, del ritmo e dei toni della lingua, e successivamente essere in grado di giocare con essi e riprodurli (Maule 2007). È compito degli insegnanti educare all'ascolto e all'uso della voce privilegiando, sin dall'inizio, una corretta familiarizzazione con i suoni linguistici diversi da quelli della propria lingua materna.

2. Sonorizzazione e oggetti sonori nella didattica

Un esempio pratico di utilizzo dei suoni nella didattica delle lingue è dato dalla sonorizzazione di racconti, poesie, filastrocche. L'idea è quella di utilizzare il brano come un copione, all'interno del quale ogni studente ha un suo ruolo (Maule 2005:133). Ognuno ha un oggetto sonoro/strumento musicale che ricorda una parola chiave presente nel testo, e che dovrà suonare ogni qualvolta sentirà nominare la parola corrispondente. In questa attività è fondamentale una buona capacità di ascolto e di discriminazione dei suoni. Gli studenti possono cercare e proporre l'uso di strumenti e suoni più adatti al significato delle parole del testo. La pratica della sonorizzazione consente di comprendere globalmente un testo, acquisire nuovi vocaboli, interpretare con i suoni il significato di parole ed espressioni linguistiche, poter lavorare in gruppo, e lavorare sul testo in modo interattivo. Inoltre, la sonorizzazione risponde alle linee guida per l'apprendimento della lingua inglese e della seconda lingua comunitaria riportate nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012), per quanto riguarda soprattutto il "fare con la lingua", l'aumento della motivazione, la comprensione di brevi testi identificandone parole chiave e il senso generale. I benefici che la sonorizzazione può riflettere sul piano pedagogico sono:

il ridimensionamento dell'aula (il cambiamento del setting, il rapporto docente-studente), il riciclo di materiali per la costruzione di oggetti sonori/strumenti musicali in un'ottica di educazione ambientale e di educazione alla cittadinanza, promuovendo il rispetto di sé e dell'altro. Qualsiasi testo può essere sonorizzato: sta alla creatività di docenti e alunni predisporre nuove attività. L'insegnante dovrà, tuttavia, prestare attenzione al livello, agli interessi e alle esigenze della classe.
Gli oggetti sonori che riproducono o ricordano parole e porzioni di testo possono essere autocostruiti, utilizzando il laboratorio didattico in quanto spazio privilegiato all'interno del quale la partecipazione, l'interazione e la multidisciplinarietà fanno da padroni (Frabboni 2004). Grazie alla didattica laboratoriale si promuove la motivazione e la partecipazione attiva degli studenti, che permette di imparare da soli a imparare, a curiosare e a scoprire, si contribuisce all'integrazione di soggetti in difficoltà di socializzazione e apprendimento e ci si immerge in un contesto autentico dove l'interazione in lingua straniera diventa una vera e propria necessità. Costruire e usare oggetti sonori consente di motivare maggiormente gli studenti, in quanto tale pratica ha sempre rappresentato un'esigenza dell'infanzia e dell'adolescenza. In questo modo, inoltre, si favorisce l'acquisizione di competenze metacognitive (riflessione sui propri processi di apprendimento, capacità di scoperta, elaborazione) e fantacognitive (ricreare e rieditare le conoscenze note in conoscenze nuove) (Frabboni, Guerra, Scurati 1999:76-77). In ambito linguistico, la costruzione degli strumenti musicali può diventare spunto per riassumere, comunicare e descrivere le azioni compiute, usare il linguaggio per progettare le attività e definirne le regole.

3. L'esperienza didattica

Il progetto, basato sulle teorie pedagogiche esposte nei capitoli precedenti è stato realizzato nell'ambito delle ore di *Wahlfächer*[1] in una scuola primaria in lingua tedesca della provincia di Bolzano. In qualità di docente di italiano L2, ho pensato fosse interessante e innovativo proporre un laboratorio dove la prima parte venisse destinata alla costruzione di oggetti sonori fatti con materiale di riciclo e la seconda parte fosse incentrata sulla sonorizzazione di testi. Sono state condotte due esperienze laboratoriali, ognuna delle quali ha avuto la durata di cinque incontri da due ore ciascuno, per consentire a tutti gli iscritti di partecipare. Ai ventiquattro bambini iscritti, frequentanti dalla seconda alla quinta classe della scuola primaria, è stato chiesto di portare il seguente materiale: un barattolo in latta (come quello dei pomodori pelati) e un vasetto di yogurt vuoti.
Durante il primo incontro gli studenti hanno costruito la gallina, un oggetto sonoro realizzato con un vasetto di yogurt vuoto, della carta velina colorata, dello spago, del cartoncino e della colla. Lo scopo di questo oggetto è stato di riprodurre il verso della gallina. Il suono tipico dell'animale è prodotto tenendo con una mano il vasetto e tirando lo spago con l'altra.

Durante il secondo incontro è stata realizzata la farfalla con uno spiedino di legno, del cartoncino, un tappo di sughero, un palloncino, della colla, dello spago. Roteando l'insetto, mantenendo lo spago, si ottiene un suono simile al ronzare di un'ape o di un calabrone.

Il terzo incontro ha visto la realizzazione di una rana, che non è altro che un tamburo a frizione costruito con un barattolo vuoto di latta, della carta velina, del filo di nylon, della colla, un legnetto. Tenendo con la mano il barattolo e muovendo con l'altra mano il legnetto all'estremità del filo teso, l'oggetto produce un suono simile al gracidare di una rana.

1 Nelle scuole in lingua tedesca della provincia di Bolzano, le *Wahlfächer* sono dei corsi aggiuntivi a scelta dello studente proposti dai singoli docenti. All'inizio dell'anno viene presentata l'offerta dei corsi agli studenti, i quali possono iscriversi liberamente a seconda dei propri interessi personali.

Nei restanti due incontri sono stati usati gli oggetti sonori costruiti, insieme ad altri già preparati dall'insegnante, per fare delle improvvisazioni ritmiche e per sonorizzare alcuni testi. "La mia zietta" è una filastrocca inedita (riportata integralmente di seguito v. scheda 1), che i bambini prima hanno ascoltato recitare dall'insegnante, poi hanno stabilito quali suoni potessero andare bene per accompagnare le parole chiave del testo e infine hanno sonorizzato. I partecipanti si sono divisi i ruoli autonomamente, decidendo chi avrebbe letto e chi sonorizzato le diverse parti. Infine, la filastrocca è stata scritta e rappresentata graficamente in un libricino che ogni bambino ha creato e portato a casa insieme agli animali sonori costruiti.

SCHEDA 1 – LA MIA ZIETTA

	Sonorizzazione
La zietta sta in **campagna** sempre sola, senza figli. Tra un **risotto** e una **lasagna** corre dietro ai suoi **conigli**.	**campagna**: i bambini riproducono i suoni della campagna con gli animali costruiti e suonando due legnetti. **risotto e lasagna**: alcuni bambini sbattono coperchi e forchette. **conigli**: alcuni bambini battono dei colpetti con le dita sul banco simulando i passi del coniglio
Che **baccano** la mattina fa il **pollaio** lì vicino. A gran voce la **gallina** tiene al caldo il suo pulcino.	**baccano**: alcuni bambini riproducono il suono con le galline costruite. **pollaio**: i bambini muovono dell'erba in un sacchetto. **gallina**: un bambino riproduce il rumore con la gallina costruita.
Dopo pranzo un **sonnellino** la zietta vuole fare, mentre l'**ape** sta in giardino a ronzare e **svolazzare**.	**sonnellino:** alcuni bambini possono russare. **ape:** i bambini riproducono il ronzio con la farfalla costruita. **svolazzare**: i bambini scuotono delle strisce di plastica simulando le ali che sbattono nell'aria.
Nella notte silenziosa c'è qualcuno nello **stagno**. Una **rana** avventurosa di nascosto fa un bel **bagno**.	**stagno**: un bambino fa scorrere in una bacinella dell'acqua da un barattolo di yogurt forato. **rana**: i bambini riproducono il gracchiare con la rana costruita. **bagno**: riproducono lo stesso suono dello stagno
La zietta tutto fare la città non vedrà mai. In **campagna** vuol restare tra **animali** e tanti guai.	**campagna**: come sopra. **animali**: i bambini suonano i loro animali costruiti (galline, rane e farfalle).

4. Valutazione dell'esperienza

La valutazione del progetto si è basata sull'osservazione degli alunni, ponendo particolare attenzione alla loro partecipazione, all'interesse mostrato, e sul gradimento del laboratorio attraverso la compilazione di un questionario. Tutti i partecipanti hanno manifestato un grande interesse nello svolgere le attività, soprattutto quelle manuali, e un elevato grado di attenzione e di motivazione. Nel corso del laboratorio i bambini sono stati costantemente in interazione tra loro, utilizzando l'italiano come lingua principale non solo per rapportarsi con il docente ma anche nella relazione tra pari. Con il passare del tempo espressioni, quali "mi dai ...", "posso prendere ...", "dov'è ...?", oltre al lessico specifico relativo al materiale utilizzato, si sono inserite nella lingua di classe e sono state acquisite dai bambini, in quanto le attività proposte hanno favorito la caduta di ciò che Krashen definisce "filtro affettivo", ovvero tutti quegli ostacoli che si interpongono nel processo di apprendimento (Balboni 2011:36). Il laboratorio ha consentito di mettere al centro del processo educativo l'alunno, nel rispetto dei suoi ritmi e dei suoi bisogni, favorendo un apprendimento per scoperta.
La richiesta agli studenti di valutare il lavoro svolto attraverso un breve questionario ha suscitato perplessità e interesse, in quanto la valutazione del proprio operato e di quello dell'insegnante appare essere ancora una pratica poco diffusa. Dall'analisi dei dati è emerso come tutti i bambini abbiano gradito fare lezione di lingua attraverso i suoni e abbiano imparato qualcosa di nuovo. Per quanto riguarda

il rapporto con i compagni è interessante notare come il 77% dei partecipanti ha avuto il piacere di stare insieme, condividere e portare a termine un lavoro con gli altri, mentre il 23% è stato scarsamente o per nulla interessato al gruppo. Una spiegazione plausibile a questo dato può essere data dalla composizione del gruppo di partecipanti, provenienti da tutte le classi della scuola e quindi totalmente eterogeneo.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2011), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.
– BARENBOIM D. (2007), *La musica sveglia il tempo*, Feltrinelli, Milano.
– DELLA CASA M. (2008), "Musica e lingua: incroci, corrispondenza, interazioni", in *Educazione musicale e Formazione*, FrancoAngeli, Milano.
– FRABBONI F. (2004), *Il laboratorio,* Laterza, Bari.
– FRABBONI F., GUERRA L., SCURATI C. (1999), *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Mondadori, Milano.
– MAULE E., BERTACCHINI C., VIEL M. (2007), *Parole, suoni e musiche. Per un apprendimento espressivo dell'inglese a scuola*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
– MAULE E., CAVAGNOLI S., LUCCHETTI S. (2005), *Musica e apprendimento linguistico*, Junior, Azzano San Paolo (BG).
– MAULE E., VIEL M. (2010), *La fabbrica dei suoni*, Carrocci, Roma.
– STEFANI G. (2000), *La parola all'ascolto*, Clueb, Bologna.
– TESTA A. (1999), *Giocare con i suoni*, Ricordi, Milano.

Goldilocks and the three bears: storytelling in lingua inglese alla scuola dell'infanzia (Prima parte)

Michela Gronchi

Insegnante specialista di lingua inglese scuola primaria – Cecina, Livorno

Il narrato costituisce nella scuola dell'infanzia uno degli ambienti linguistici privilegiati per comunicare significati, sviluppare l'uso della lingua ed esprimere il proprio io, ancora in formazione. Questo progetto di lingua inglese come FL (*Foreign Language*) si inserisce sul tessuto della narrazione e da essa procede verso attività di drammatizzazione e *roleplay*. La scelta del testo più adeguato e delle modalità di interazione sono cruciali affinché la lingua straniera non si realizzi come un disciplina scolastica, ma come un'attività di sensibilizzazione linguistica.

1. Il contesto

Il progetto descritto in questo articolo coinvolge i bambini di cinque anni di quattro sezioni di un Istituto paritario (scuola dell'infanzia e primaria) del territorio livornese, gestito da religiosi. La realtà sociale presente nella scuola è caratterizzata da una uniformità economico-culturale e da una forte coesione e collaborazione tra famiglie, insegnanti e dirigenza scolastica. Tuttavia, l'Istituto si mostra come una nicchia isolata dal territorio circostante, data l'assenza di bambini stranieri o diversamente abili e il mancato incontro con culture altre. Queste caratteristiche hanno permesso un fluido svolgimento del progetto, che avrebbe altresì necessitato di adattamenti contenutistici e metodologici in un contesto diverso. Si consiglia pertanto di leggere la descrizione che segue in virtù delle caratteristiche peculiari dell'Istituto menzionato e di adottare cambiamenti opportuni, nell'eventualità di una sua ripetizione.

Il progetto è stato svolto con 40 bambini di cinque anni provenienti dalle quattro sezioni della scuola dell'infanzia, suddivisi in due gruppi. I bambini erano abituati a lavorare insieme durante l'orario scolastico, sebbene provenissero da sezioni diverse, e avevano sviluppato rapporti di amicizia al di fuori dell'unità classe. La scuola organizzava progetti di lingua inglese annuali e i bambini di 5 anni avevano già avuto un primo incontro con la lingua inglese nei due anni precedenti. I progetti erano tuttavia molto brevi (non più di 20 ore di lezione) e per lo più distaccati dalla programmazione dell'Istituto. La progettazione linguistica dovrebbe essere rappresentata in ogni grado scolastico da un percorso unitario, capace di associare più forme espressive e gli aspetti pragmatici del fare con la lingua, in particolar modo nella scuola dell'infanzia, dovrebbero essere integrati con la funzione educativa generale per la formazione integrale del bambino. Il carattere formativo dell'approccio con la lingua straniera è stato ampiamente valorizzato nell'Istituto, ma non

sufficientemente reso omogeneo con la programmazione complessiva.

2. Bambini e acquisizione linguistica: aspetti neurologici

Al fine di una significativa comprensione del progetto qui descritto è necessario fare riferimento allo sviluppo neurologico dei bambini coinvolti, la cui età si colloca nella fascia dai 3 agli 8 anni, definita *late infancy* (Daloiso 2008). La *late infancy* segue la *early infancy* (dagli 0 ai 3 anni): entrambe queste finestre temporali si caratterizzano per uno sviluppo neurologico in grado di acquisire perfette capacità linguistiche. Agliotti e Fabbro (2006) notano però che i due *critical periods* non sono identici: il primo infatti presuppone una perfetta acquisizione della pronuncia e di tutte le abilità linguistiche, il secondo mostra la necessità di un maggior impegno da parte dei bambini per l'attivazione delle regioni celebrali deputate a tale compito. La seconda lingua infatti attiverebbe regioni celebrali diverse dalla L1 (lingua materna) e necessiterebbe di un maggiore spazio cerebrale, di qui il maggiore impegno cognitivo per il suo apprendimento. È proprio questa fascia d'età a essere significativa nella messa in atto del progetto.
Agliotti e Fabbro descrivono tuttavia le caratteristiche neurologiche dell'apprendimento linguistico in situazione di L2, ma è doveroso notare che il progetto si inserisce in un contesto di FL (*Foreign Language*) con particolari limiti temporali, culturali e di input linguistico. L'apprendimento linguistico che ha luogo in *instructional settings* risente di un'impostazione didattica che spesso non coincide con l'intento comunicativo tipico dell'acquisizione linguistica in *natural settings* (Lightbown, Spada 2006). La differenza tra *instructional settings* e *natural settings* richiama il confronto tra *acquisition* e *learning* rilevato da Krashen e pone l'attenzione sul confronto tra un approccio comunicativo-inconscio e uno formale-conscio all'apprendimento linguistico. Nonostante la strutturazione dell'attività prevedesse un uso della lingua circoscritto all'unico incontro che i bambini avevano durante la settimana, è stato dato particolare rilievo all'aspetto comunicativo della lingua, enfatizzando la ricezione del significato piuttosto che la correttezza formale. È doveroso precisare che sebbene gli intenti didattici auspicassero un uso della lingua spontaneo, la riflessione sull'autenticità dell'input linguistico, come si specificherà in seguito, ha messo in luce il ruolo cruciale del contesto e delle sue dinamiche, che hanno parzialmente ostacolato lo sviluppo in senso prettamente comunicativo-inconscio del progetto.
Inoltre, nella *late infancy* il ruolo del sistema neurosensoriale è cruciale per l'apprendimento linguistico: le attività volte all'insegnamento della FL devono pertanto integrare diversi canali sensoriali, associando lo stimolo linguistico a stimoli di diversa natura (ad esempio visivi, cinestetici, tattili). Il particolare sviluppo neurologico dei bambini di questa età suggerisce di intervenire con brevi momenti didattici che offrano una pluralità di attività motivanti. Anche il ruolo della memoria e la consapevolezza di essa iniziano in questa fascia d'età a giocare un ruolo importante nell'apprendimento; il bambino affida a specifiche strategie la memorizzazione, che non è più data da eventi casuali: l'uso della ripetizione, della rielaborazione e dell'espansione dell'input attivano la memoria semantica e permettono lo sviluppo linguistico (Daloiso 2008). Il progetto qui descritto ha preso in considerazione le caratteristiche neurosensoriali dei bambini di questa fascia d'età, per realizzare un percorso che fosse coerente con le loro modalità di interazione e comunicazione con la realtà esterna.

3. La scelta del testo

L'uso di leggere storie ai bambini della scuola dell'infanzia è una pratica molto comune; come nota Elley (1989) quando i bambini ascoltano una storia mostrano dei livelli di attenzione e concentrazione molto elevati: questi due elementi sono cruciali in ogni processo di apprendimento e spesso molto difficili da ottenere in un contesto di scuola dell'infanzia. Una storia motivante, che contenga cioè caratteri di novità, umorismo, sorpresa e conflitto, crea nei bambini alti livelli di motivazione intrinseca che producono un apprendimento linguistico incidentale.
La narrazione in FL presenta caratteristiche comuni a quella in L1, ma nel primo caso si pongono alcune difficoltà linguistiche, su cui è necessario riflettere. La ricerca della storia più adeguata è stata dettata dal profondo desiderio di offrire ai bambini un testo autentico, ma sufficientemente semplice perché potesse essere compreso. A tal proposito è interessante notare che l'autenticità del testo è molto spesso confusa con la produzione e fruizione di esso nel luogo geografico in cui la FL viene parlata come *first language*. Questa concezione di autenticità si è rivelata inadatta al contesto scolastico in cui il progetto ha avuto luogo, ed è stata adottata una posizione diversa, che concepisse l'autenticità come

significatività psicologica e situazionale (Balboni, Coonan, Garotti 2001). La rilevanza psicologica riguarda l'interesse per un particolare oggetto, in virtù dell'età e delle caratteristiche socioculturali dei bambini; quella situazionale prende in considerazione le motivazioni relative all'uso della lingua straniera in un contesto in cui tutti i partecipanti parlano la stessa L1. La fiaba di *Goldilocks and the three bears* risponde a una autenticità psicologica perché la presenza del nucleo familiare, della sua routine quotidiana, la curiosità della bambina e il fascino per ciò che è nascosto e non si conosce rappresentano elementi tipici del vissuto dei bambini nella *late infancy*. L'autenticità situazionale è rappresentata da una forma di didattica ludica, che determina nei bambini il desiderio di utilizzare la FL per partecipare alle attività scolastiche. La lingua in questo caso diventa parte integrante del gioco e rappresenta una delle caratteristiche dei personaggi, insieme al loro aspetto caratteriale e fisico.
L'autenticità di un testo riguarda non solo la nostra concezione in merito a essa, ma anche a chi questa concezione è riferita: ogni testo, sostiene Breen, viene ricreato dal lettore ed è perfettamente autentico in base alla sua conoscenza (o mancanza di conoscenza) delle convezioni comunicative utilizzate dall'autore. Di conseguenza è necessario riflettere sul fruitore del testo e sulla sua percezione di autenticità di esso. Breen sostiene che: "The guiding criterion here is the provision of any means which will enable the learner to eventually interpret texts in ways which are likely to be shared with fluent users of the language" (Breen 1985). La tipologia di testo da prediligere è quella che permetterà al lettore di farne un'interpretazione autentica, così da diventare un mezzo di apprendimento.
La storia di *Goldilocks and the three bears* (conosciuta anche come *The three bears* oppure *Goldilocks*) è stata per la prima volta scritta da Robert Southey nel 1837 e più volte trasformata e adattata nel corso degli anni. Al posto della vecchia signora curiosa di Southey compare Goldilocks, una bambina vivace e temeraria, che durante il suo girovagare nel bosco incontra una simpatica famiglia di orsi (inizialmente tre amici scapoli). Il plot della storia mostra tutti quelli che Cameron (2001) chiama *prototypical features*: ossia un'apertura, la presentazione dei personaggi, la descrizione dei luoghi, l'introduzione di un problema, una serie di eventi che portano alla soluzione di quest'ultimo, una chiusura e una morale. Cameron riprende questi elementi dall'analisi realizzata da Propp (1958) e sostiene che nelle storie coinvolgenti i personaggi non svolgono sequenze di attività, ma procedono alla risoluzione di problemi. *Goldilocks and the three bears* è un caso esemplificativo di questo sviluppo narrativo che si presenta come la nascita e il climax di una situazione difficile e problematica, per poi risolversi in un finale rassicurante e positivo.
Lo stile narrativo e linguistico di questa storia offre numerose opportunità per l'apprendimento della FL: l'uso dei parallelismi e delle ripetizioni (i tre orsi, le tre sedie della casa nel bosco, le tre ciotole di *porridge*, i tre lettini degli orsi), i contrasti (la temperatura del *porridge*, il comfort delle sedie e dei letti), un ricco vocabolario e l'alternanza tra *narrative* e *dialogue*. Attraverso l'uso delle ripetizioni della scansione ritmica narrativa si crea la situazione per un evento inaspettato, che si pone in contrasto con la routine: questa modalità narrativa genera interesse nei bambini e consente forti richiami mnestici. Quando Goldilocks entra nella casa dei tre orsi, le ciotole di *porridge* sembrano tutte uguali, ma solo una sarà di suo gradimento; questo stile narrativo si basa sulle *rules of three and the middle path*, che determinano sia aspetti di parallelismo, sia di sorpresa durante lo svolgimento di tutta la vicenda.
Cameron (2001) sottolinea

l'importanza di offrire ai bambini storie con un ricco vocabolario, la cui comprensione sarà affidata all'uso di immagini, alla gestualità e alle spiegazioni verbali dell'insegnante. La storia qui utilizzata è stata la versione presente nell'*Activity Book* relativo al video della Oxford English Video, *Goldilocks and the three bears*. La storia narrata ha subito delle parziali modifiche rispetto a quella contenuta nel testo: si è scelto di prediligere il *dialogue* rispetto al *narrative* e il vocabolario è stato semplificato. La versione finale della storia narrata infatti corrisponde allo script della rappresentazione teatrale presente in calce all'articolo. Questa scelta sembra porsi in contrasto con il concetto di *language acquisition*, di cui si è parlato precedentemente, ma le sue motivazioni ricadono sulla realtà contestuale in cui il progetto ha avuto luogo, caratterizzata da bambini molto piccoli, con un'esposizione alla FL fortemente limitata.

4. La progettazione didattica

Nel percorso svolto in questa esperienza si è scelto di utilizzare quella che la scuola veneziana (Balboni 2002; 2006) definisce *Learning Unit*, ossia un percorso caratterizzato da brevi momenti di scoperta, familiarizzazione e interiorizzazione di elementi linguistici, comunicativi o culturali. La *Learning Unit* è adeguata all'insegnamento nella scuola dell'infanzia perché è flessibile, di breve durata e conforme ai ritmi e agli stili cognitivi dei bambini di questa fascia d'età. I momenti cruciali dell'unità di apprendimento teorizzata dalla scuola veneziana sono tre: *approaching*, *focusing* e *re-use* (Daloiso 2008).

- *Approaching*: il bambino si avvicina al nuovo contenuto linguistico attraverso stimoli multi-sensoriali e con attività che sviluppano la familiarizzazione con il lessico (abbinamenti di parole e immagini/oggetti, sequenze di parole, domande vero/falso).
- *Focusing*: il lessico nuovo viene in questa fase utilizzato per una prima forma di concettualizzazione attraverso dialoghi a catena, *songs*, *nursery rhymes* e *poems*, giochi fonetici e funzionali. I bambini della scuola dell'infanzia possono necessitare di un tempo lungo in questa fase perché il *silent period* richiede loro spazi temporali più ampi. In questo caso, sono preferibili attività di riconoscimento e azione come *listen and do*, *listen and point*, *listen and mime* e giochi come *Memory*.
- *Re-use*: in questa fase le strutture inizialmente proposte dall'insegnante vengono utilizzate dai bambini, che diventano sempre più autonomi nel loro uso (drammatizzazioni e giochi di ruolo).

Si è proceduto alla realizzazione di un *syllabus* di lingua straniera che tenesse conto di un apprendimento linguistico *learner-centered* e prevedesse un'impostazione didattica tipica di un approccio comunicativo umanistico-affettivo (Balboni 2002). Il sillabo rappresenta il corpus linguistico da insegnare e gli obiettivi linguistici che ci prefiggiamo. Ma realizzare un sillabo a priori era sembrato inadatto alla situazione didattica contestuale: da un lato era necessario organizzare il lavoro, dall'altro era risultato essenziale mettere i bambini al centro del processo educativo. Si è optato per un *process syllabus* (Nunan 1988), che, partendo da una programmazione generale, diventasse sempre più specifico in base alle esigenze del contesto formativo e dei suoi protagonisti. È stato dato particolare rilievo a strutture ed elementi lessicali che non si presentassero isolati, ma in *chunks*, e permettessero ai bambini un riciclo linguistico costante da una situazione all'altra. I bambini utilizzano gli esponenti linguistici della L1 in formule e raramente in singole parole; questa caratteristica dello sviluppo linguistico è da tenere in considerazione anche nel caso dell'apprendimento della FL. Tuttavia, nella realizzazione di un sillabo di FL, individuare gli obiettivi utilizzando solo criteri linguistici era sembrato riduttivo, in particolar modo nella scuola dell'infanzia.
Come nota Coonan (Balboni *et al.* 2001), in questo modo si rischia di rendere la lingua un insegnamento disciplinare e la FL un mero oggetto di apprendimento: l'intento di questo percorso è stato invece quello di proporre la lingua come veicolo del curriculum, in modo trasversale e in riferimento ai campi di esperienza presenti negli orientamenti del ministero della Pubblica Istruzione.

Expressing feelings: I am/I feel hungry/thirsty, hot/cold, happy/sad, sleepy/angry, *How are you?* song, *Skidamarink* song.
Food and nutrition: I like/I don't like milk, honey, porridge, cookies, *Who took the cookie from the cookie jar?* rhyme.
Body and movement: I am mummy bear, daddy bear, baby bear, *Teddy bear* rhyme, *I like English* song.[1]

1 *Skidamarink song* e *Who took the cookie from the cookie jar? rhyme* sono state tratte dal sito http://www.supersimplesongs.com. *How are you? song* e *I like English song* sono disponibili per il download al sito http://www.dreamenglish.com. La *Teddy Bear Rhyme* qui utilizzata è quella presente nel libro lift the flaps *Nursery Rhymes* edito dalla Ladybird.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Cambridge English

From January 2015

Cambridge English: First, **Cambridge English: First for Schools** and **Cambridge English: Advanced** exams will have new specifications.

Visit our website to:

- **find all the information** about the changes
- **download handbooks** and **sample papers**
- **see** the range of **official Cambridge English preparation materials**
- **watch informative videos** and **webinar recordings**
- **discover classroom activities** and **teaching tips**.

Free support and preparation materials:

For further resources and information about these changes, visit
www.cambridgeenglish.org/teaching2015

Official Cambridge English preparation materials:

For further information about these materials and forthcoming titles, visit
www.cambridge.org/elt/exams

Cambridge English Language Assessment

- www.CambridgeEnglish.it
- facebook.com/CambridgeEnglishItaly
- twitter.com/CambridgeEngSE
- youtube.com/CambridgeEnglishTV
- www.cambridgeesolsoutheasteurope.wordpress.com

Cambridge University Press

- www.cambridge.org/elt
- facebook.com/CambridgeUPELT
- twitter.com/CambridgeUPELT
- youtube.com/user/CambridgeUPELT

Lingue straniere...

...per navigare, scegliere, cambiare:

un percorso nella scuola anc*ora* da realizzare

Perla Ronchi

Dottore di ricerca in Pedagogia sperimentale, docente di lingua francese, inglese, tedesco nella scuola secondaria di I e II grado.

Domani entrerò in classe e, invece di chiedere agli alunni di scuola media a cui insegno lingua francese "d'ouvrir livres et cahiers", li inviterò a riflettere. Ciò che vorrei loro esprimere, ciò che vorrei loro raccontare, ciò che vorrei loro far conoscere è al tempo stesso chiaro e confuso, fatico a tradurlo in parole adatte ai ragazzi che mi stanno di fronte e al poco tempo che ho nella loro vita, in questo breve passaggio. Sarà quindi necessario organizzare un discorso, tra una campanella e l'altra, tra un banco e l'altro, un discorso che miri dritto al cuore, che li incuriosisca, che li commuova un poco, che tocchi le loro sensibilità di ragazzi di tredici anni, vissuti in questa congiuntura storico-politico-economica complessa, in questa forte e discussa crisi di valori, confusi da un sistema educativo fragile e contraddittorio perché in evoluzione, in una scuola vecchia – dove la buona volontà di insegnanti dall'ormai consolidata esperienza e quindi sicuri dei propri metodi si mescola a spinte innovative spesso ridimensionate di giovani leve che arrivano pimpanti e piene di buone speranze, anch'esse certe dei propri approcci poiché certificati da scuole abilitanti, e da insegnanti di terza categoria (o terza fascia) che difendono valorosamente la propria dignità tra i mulini a vento di una supplenza e l'altra, annaspando tra regole che mutano di scuola in scuola dove espressioni *socio-educativo-politico-burocratico-amministrative* vengono fatte passare per naturali (e assai di rado passa anche per la mente che altro sarebbe possibile!) talvolta immersi, gli insegnanti di terza fascia, in precarietà di vita che durano pochi mesi o addirittura poche settimane – in un scuola vecchia, appunto si diceva, si trovano questi giovani, nell'ovatta di una psicologia la quale mira a tenerli protetti nell'oppressione del proprio benessere immediato, per lo più priva di un intento educativo, difficile da gestire nella pratica quotidiana del vuoto interno ed esterno in cui sono avviluppati, fragili individualità dall'apparente carica aggressiva che si sciolgono di fronte a un sorriso.

Che cosa, quindi, leggerò loro? Partirò dalla *possibilità*, dall'*altrimenti*, partirò, pertanto, proprio dal *partire*, dal viaggio. Racconterò loro del nostro mondo di parole, dove sembriamo navigare sicuri in una lingua fatta di un mare (Frasnedi, Sebastiani 2010:31) dalla superficie liscia, conosciuta, semplice, appena increspata da qualche piccola onda nuova, che rientra nella corrente comune, e del mondo vastissimo che si nasconde invece sotto la superficie, dove le correnti si moltiplicano e sovrappongono, dove si scoprono profonde immensità e vasti paesaggi, creati da imponenti architetture di poesia e letteratura (28). E da lì potrò richiamare loro la possibilità di navigare su più mari, grazie alla conoscenza di più lingue (35), dell'opportunità che viene loro offerta di creare, innovare, scegliere.

> Il poliglotta non si accontenta di parlare lingue diverse. Si serve del cervello, del corpo, del vestibolo dell'orecchio come di ricettori uditivi locali. Entrando in una lingua cambia pelle, acquisisce delle espressioni linguistiche che sono allo stesso tempo degli atteggiamenti, dei movimenti e dei comportanti "extra-linguistici" ma indotti dalla lingua. Siamo diversi a seconda della lingua che pratichiamo. Il nostro corpo diventa uno strumento (Tomatis 2003:49).

Ed è proprio questo che nella scuola viene quasi completamente trascurato!

I nostri alunni risentono di un sistema mentale profondamente radicato e difficile da smantellare. L'insegnante di una "seconda lingua comunitaria"

si trova ogni giorno di fronte a resistenze ideologiche, le quali non possono non incidere sull'apprendimento.[1] Le opinioni degli alunni – trasmesse dai genitori, dalla maggior parte del corpo insegnante stesso, dal sistema di governo e dai mass media i quali non fanno che diffondere l'idea che l'inglese sia la lingua più importante da conoscere per un popolo, quello italiano, restio all'apprendimento delle lingue straniere e, al tempo stesso, ancora imbrigliato nel vecchio sogno americano – vanno, per lo più, nel considerare l'inglese come unica lingua straniera degna di essere appresa. Ma tutto ciò non può più bastare! L'Italia si trova in un'Europa multilingue!

Bisogna cancellare una volta per tutte i nostri preconcetti sull'udito umano e sulle lingue straniere. Il babelismo è obbligatorio. Voler adottare una sola lingua da Brest a Vladivostok è un mito che dobbiamo abbandonare. Se è vero che l'inglese è diventato la lingua veicolare internazionale, non è meno vero che, oltre a questa lingua che dobbiamo parlare correntemente per potere comunicare con il mondo intero, dobbiamo pensare di impararne altre. È un arricchimento di cui non abbiamo diritto di privarci oggi. [...] L'idea di aggrapparsi a un solo valore linguistico mi è sempre parsa molto ossessiva e livellante, come se l'uomo potesse decidere di vivere solo all'altezza delle margherite. Ora, tutti possiamo realizzare che, se cambiamo lingua, arricchiamo il nostro pensiero e progrediamo. L'individuo non perde la sua identità. Parlando in un altro registro linguistico le conferisce una nuova dimensione (Tomatis 2003:20 e 59).

Nonostante le sperimentazioni linguistiche che da oltre vent'anni hanno coinvolto il nostro Paese, le lingue straniere sono viste nella scuola ancora come mere materie scolastiche e non come strumenti di comunicazione e di espressione del pensiero. È come se ogni scuola rimanesse legata alla propria piccola realtà, dimenticando di far parte di un Paese che si trova all'interno di un'organizzazione sovranazionale dalle vaste opportunità. Nell'ambito della discussione europea, a partire dal *Libro Bianco* del 1995 per arrivare al *Trattato di Lisbona* del 2007, l'insegnamento/apprendimento delle lingue è divenuto sempre più oggetto di riflessione e di promozione di nuove strategie, le quali sono sfociate nell'Anno Europeo delle Lingue 2001 che ha ufficialmente lanciato il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Toni 2007:69-73). L'Unione Europea continua a mandare chiare raccomandazioni ai suoi cittadini, nelle quali viene specificata l'essenzialità dell'apprendimento di almeno due lingue straniere oltre alla propria lingua madre.

Paesaggi geografici, linguistici e culturali, dunque. Il primo altrove verso il quale siamo chiamati a viaggiare. Qual è dunque il senso di questo viaggiare? Si può dire in molti modi, ma il più semplice e sintetico sta nella voce che suggerisce che siamo chiamati a diventare cittadini del mondo, che l'aria di casa non basta oggi per essere autenticamente uomini che appartengono alla loro storia (Frasnedi, Sebastiani 2010:33).

Ma allora perché una tale chiusura? Perché questa difficoltà ad aprirci alla pluralità? Ogni lingua è un mezzo espressivo che riunisce numerosi piani e li interseca in un intreccio complicato. È suono, musicalità, rappresentazione dell'io-essere umano, espressione socioculturale, politica, ricerca; è primariamente bisogno di stabilire un contatto, il quale è estremamente *profondo,* al di là di ogni apparenza. Il "mezzo espressivo" che permette di tradurre il pensiero dell'uomo è un vero e proprio organismo vivo, che cambia, si mescola, vive e muore dividendosi in altre e differenti lingue, espressioni di altrettante culture, così complesso da classificare![2] La lingua è *sentire.* E le lingue sono portatrici di modelli culturali che si diffondono nel mondo proprio attraverso di esse. Tali modelli agiscono sull'idea che ciascuno di noi si fa di una determinata lingua ed è importante sapere che esistono per essere in grado di riconoscere le percezioni che gli altri hanno di una lingua straniera. Sono le persone ad attribuire alle lingue straniere un determinato "status". In un intervento del 1998 di Lucio Izzo,[3] docente di Lingua e cultura italiana all'Università di Tel Aviv, oltre a un'interessante digressione storica sulla diffusione delle maggiori lingue europee nel mondo, ci si sofferma su alcuni concetti interessanti, tra i quali, appunto, lo "status" di una lingua. Scrive Izzo:

Quando si parla di modelli di diffusione delle lingue straniere ci

1 Tale argomento e altri a esso associati sono stati trattati in una ricerca da me svolta nell'ambito del dottorato in Pedagogia sperimentale dell'Università di Roma La Sapienza negli anni 2002-2005 e illustrati nella tesi finale, redatta nell'anno 2006, dal titolo *Lo studio delle lingue straniere nella scuola secondaria di I grado: atteggiamenti degli insegnanti e rendimento degli studenti.*

2 Si pensi alle classificazioni della lingua italiana riportate dal testo di Berruto, citato in bibliografia.

3 Il testo è reperibile online all'indirizzo www.graffinrete.it/tracciati/storico/anno98/isra4.htm.

si riferisce allo status di una lingua presso un gruppo omogeneo di parlanti nativi di un'altra lingua e alle dinamiche secondo le quali tale status viene in essere, si modifica, ma soprattutto agisce. In altri termini ci si riferisce all'opinione che di una determinata lingua hanno gli stranieri e al modo in cui essa influenza l'atteggiamento della gente nei confronti della lingua stessa. Questa opinione comprende un giudizio funzionale sulla sua utilità, uno apparente estetico sulla sua "bellezza" e un giudizio globale sulla cultura di cui la lingua straniera è portatrice. In realtà il giudizio estetico è direttamente derivato da quello globale che costituisce l'elemento portante nella determinazione dello status. Ciò è evidente se si considerano alcuni diffusi luoghi comuni. Se chiediamo a uno straniero cosa pensa dell'italiano la prima cosa che dirà è che la nostra lingua è una lingua "musicale e armoniosa", mentre del tedesco probabilmente dirà che è una lingua "aspra e marziale". È evidente che al di là di alcuni dubbi riscontri fonematici, queste definizioni sono soprattutto condizionate dagli stereotipi culturali formatisi nel corso degli ultimi due o tre secoli.

Lo "status" di una lingua riduce la vastissima complessità di cui una lingua è portatrice e la semplifica e codifica in alcuni tratti. Un esempio è fornito dallo stesso Izzo. Nell'Università di Tel Aviv sono stati condotti numerosi studi sul bilinguismo tra gli studenti delle scuole israeliane per comprendere quali motivazioni li avessero spinti nella scelta della lingua straniera. Ebbene, i risultati hanno dimostrato che, mentre l'inglese viene considerato da ogni ceto come lingua di comunicazione internazionale per eccellenza, indispensabile sia per la conoscenza scientifica e tecnologica sia per migliorare la propria posizione sociale, il francese è percepito come uno status-symbol dalle classi medio-

© Shutterstock

alte, cioè un segno di istruzione e di distinzione sociale. Scrive ancora Izzo:

Che cosa emerge allora da questo confronto tra inglese e francese in Medio Oriente? Che lo status culturale del primo coinvolge ogni aspetto (cultura, comunicazione, informazione, apprendimento, divertimento) in maniera tale che non è possibile identificarlo con un elemento in particolare. L'unica caratterizzazione stereotipa dell'inglese può essere data dal termine "indispensabile" e da quello di "lingua universale". Al francese invece viene riservato lo status di lingua "superflua", bella e decorativa, la cui utilità, proprio in quanto oggetto di lusso è evidente solo ai più privilegiati. Tradotto in termini più oggettivi ciò significa che il francese nella maggior parte del mondo è ormai diventato soprattutto lingua di cultura, come l'italiano.

Ora, le semplificazioni di cui sono oggetto le lingue straniere e le spinte economico-politiche di cui sono portatrici, oltre alle condizioni storiche e geografiche in cui si viene a vivere, fanno sì che alcune lingue prevalgano su altre per maggiore diffusione e quindi vengano considerate dalla gente come lingue "più importanti".

Esistono circa 5000 lingue per esprimere il pensiero (Tomatis 2003:53), ma di queste la maggioranza è generalmente sconosciuta anche solo di nome, mentre ve ne sono alcune particolarmente forti: esse hanno ottenuto, come abbiamo visto, uno status di lingua più importante da conoscere, di lingua più utile. A tutt'oggi questo particolare status è detenuto dalla lingua inglese che ha, solo in epoca recente (dopo la seconda guerra mondiale), scalzato da questo ruolo la lingua francese. Se, in effetti, si pensa al corso della storia, è questo un fenomeno ciclico che si avvicenda continuamente.

L'universalità di una lingua – del francese un tempo, dell'inglese oggi – è soprattutto legata alla sua influenza, che è prima di tutto economica e politica e che produce, di conseguenza, un'influenza culturale. Il dominio di una lingua è quasi sempre legato alla casualità della storia e non alla necessità dei sistemi linguistici: potenza militare, supremazia politica, dinamismo e successo economico, tutte cause che fanno irradiare una cultura e di conseguenza una lingua che l'esprime (Bayley, San Vicente 1998:73).

Comune a ogni situazione di apprendimento linguistico deve essere, pertanto, e necessariamente, la consapevolezza che ogni lingua è di pari dignità rispetto a qualsiasi altra. Ognuna ha la sua storia, ognuna rappresenta un'originale ricchezza quale espressione del pensiero dell'essere umano. Maggiore è il numero di lingue conosciute e maggiore sarà il numero di sfaccettature di vita da cogliere, maggiore il numero di porte aperte da varcare (Bayley, San Vicente 1998:128); e non tanto in termini utilitaristici, quanto meramente astratti, seppur essenziali. Dato che, infatti, noi stessi cambiamo vestendo una lingua o un'altra, (Tomatis 2003:49) cambia il nostro modo di percepire, di sentire le cose, di vedere la vita. Conoscere più lingue vuol dire avere più possibilità di scelta.

Eppure, la teoria si scontra con una pratica quotidiana che vede oggi l'apprendimento della seconda lingua comunitaria ridotto a sole due ore settimanali e a sempre maggiori restrizioni: attualmente, per esempio, nella maggior parte delle scuole, a seguito dell'introduzione delle prove Invalsi durante l'esame a conclusione del I ciclo (che è diventato sempre di più un triste atto burocratico per gli insegnanti), la prova scritta di lingua francese sta andando a sparire, poiché l'opinione generale sembra mirare ad "alleggerire" l'esame. Il tutto riduce così la lingua francese a un accertamento puramente orale (accertamento da effettuarsi in pochi minuti, in quanto all'orale ben nove materie hanno diritto di reclamare il proprio turno!). Ebbene?
Meglio tornare ai nostri ragazzi. Ieri sono entrata in classe, "oggi

> ogni lingua rappresenta un'originale ricchezza quale espressione del pensiero umano

parleremo in italiano" ho detto, ho scritto il nome di alcuni testi e autori alla lavagna, li ho invitati ad ascoltare, a prendere appunti, per redigere poi un compito finale. Così mi hanno visto appassionata credere in ciò che dicevo, un poco ridicola nel mio entusiasmo di donna apparentemente autoritaria che si lascia travolgere da un tale afflato, mi hanno guardato turbati, hanno preso appunti, qualcuno faticava a rimaner ritto sulla sedia, qualcuno mi guardava rapito, la maggior parte mi ha scrutato un poco perplessa. Per rassicurarli ho cercato di riportarli su terreni più concreti, quali la complessità di una lingua, raccontando loro che, di fatto, il francese "non è più difficile dell'italiano" come invece credono. Certo, esso presenta suoni assai diversi, ed è, in effetti, una lingua opaca; tuttavia, come ho cercato di mostrar loro apportando alcuni esempi, vi sono peculiarità tipiche della nostra lingua che diamo per scontate, ma che così "facili" – come lo intendono i ragazzi – proprio non sono! E ho accennato molto brevemente, costretta come sono dai tempi!, all'evoluzione della nostra lingua, "all'errore che diventa norma", alla vasta complessità dei sistemi verbale e pronominale italiani paragonandoli ad altre lingue romanze, come lo spagnolo oltre che il francese, e germaniche, come l'inglese e il tedesco (Sobrero 1993:55-74).

E allora, ecco i risultati di cui scelgo qualche stralcio, riportandolo senza alcuna manomissione e accettando nella scrittura le imperfezioni espressive:

G*, 13 anni
[...] È bello che Frasnedi paragoni le lingue straniere ad una avventura per diventare a poco a poco signori di un altro mare in effetti quando decidiamo di studiare una lingua non sappiamo a cosa andiamo incontro perché ogni lingua è basata su culture e principi diversi, ma quando la studiamo diventiamo i padroni di un'altra cultura, di un altro modo di pensare dalle diverse sfaccettature! Mi piace studiare le lingue perché ho la mente più aperta, posso comunicare in diverso modo e conoscere altre culture [...].

M*, 13 anni
[...] Apprezzo molto la scelta dell'Europa di mantenere stabile la pluralità linguistica: in Europa infatti si parlano 23 lingue su 27 stati. Per questo bisogna prendere sul serio le lingue e non dire: "Non servono a niente!", ma sfruttare ogni occasione per arricchire la propria cultura e imparare nuove lingue. È chiaro che ci sono lingue che servono di più (come italiano, inglese, francese...) ma è sempre meglio imparare qualcosa in più che qualcosa in meno. L'autore che più mi è piaciuto è A. Tomatis, perché esprime concetti semplici ma allo stesso tempo molto importanti come la necessità di tante lingue. Sarebbe infatti troppo monotono usare la stessa lingua, fare un viaggio da Bologna a Los Angeles e parlare allo stesso modo o da Roma a Tokyo sempre con la stessa lingua. Per cui sono pienamente d'accordo con tutte le idee di questi autori nell'affermare che le lingue sono *quasi* essenziali nella vita degli esseri umani.

I*, 13 anni
Io non sono molto d'accordo con Tomatis perché se c'è la possibilità di studiare più lingue è bene farlo, dopo ovviamente uno avrà più

possibilità anche di trovare lavoro ma, se queste possibilità non ci sono o non si possono avere non è giusto che la persona sia considerata di livello inferiore rispetto a quelle che sanno più lingue, perché questa persona può essere la più gentile e disponibile del mondo e deve essere riconosciuta per quello che fa o quello cha ha fatto e non per le sue lacune. [...] Bisogna dire che Frasnedi non ha pienamente ragione sul fatto che fare un viaggio vuol dire anche andare a conoscere un'altra cultura, i ragazzi sono più predisposti a fare questo sforzo anche con piacere ma c'è anche da dire che i genitori se vanno in vacanza non ci vanno sicuramente per imparare cose nuove[...].

E ora qualche mio commento a conclusione.

La prima ragazza, G* ama molto l'apprendimento delle lingue. Il prossimo anno frequenterà il liceo linguistico, è quindi già proiettata in quest'universo e ne è naturalmente aperta. Il suo non è un apprezzamento a scopo utilitaristico, G* sente la bellezza della *diversità*. In seguito lo afferma chiaramente: *Secondo me è meglio essere tutti diversi perché non è bello essere tutti uguali, è come dire che a tutti piace la stessa cosa, non è più bello avere le proprie idee, i propri sogni, il proprio carattere? Beh a me piace essere diversa dagli altri, conoscere più lingue, essere creativa.*
G* è sulla buona direzione per cambiare!

M* è un ragazzo molto diligente e pragmatico. È considerato uno dei migliori della scuola, un genio della matematica, parla poco, sembra non ascoltare, ma è invece attento e preciso. Forse non è pienamente convinto di ciò che scrive, come trapela dalle frasi o parole riportate in grassetto, tuttavia penso che sia convinto della finalità formativa della scuola.

È verso I* e i ragazzi come lei a cui vorrei rivolgermi in modo particolare!
Come traspare dallo scritto di questa alunna, l'insicurezza che fa naturalmente parte della sua personalità in piena evoluzione la allontana dal messaggio originale e le mette in bocca concetti importanti di cui non si è minimamente fatto cenno (quali perfino una gerarchia delle persone a seconda del loro sapere, e l'apprendimento delle lingue unicamente in termini utilitaristici, come la necessità – pur vera naturalmente! – di trovare con più facilità un lavoro); infine, la frase in cui accenna all'impossibilità dei genitori di fare un viaggio incuriositi verso una differente cultura e aperti all'altro è illuminante sul background socioculturale in cui vive tanta parte degli alunni, e tanta parte di noi adulti.
Ebbene, sono una persona che crede fermamente *che le società, i mondi, le culture che viviamo potrebbero non essere così, che non sono insomma necessari, ma solo possibili, che non sono natura ma, appunto, "cultura"* (Frasnedi, Sebastiani 2010:15).
Credo anche nella nostra piena responsabilità in questo mondo attuale, giunto, a mio avviso a un momento importante di cambiamento e, come tale, certo difficile, ma anche denso di spunti interessanti per chi è attento a coglierne le valenze.
Un nuovo modo di pensare per affrontare il futuro; un nuovo modo di pensare per un diverso modello di sviluppo (Valcarenghi 2003:15).
E, infine, penso che, proprio l'educazione e la scuola siano la strada – almeno una di quelle essenziali – per fare in modo che il nostro mondo cambi, che sia possibile innovare, *creare, cambiare discorso*, uscire dall'*ovvietà* (Frasnedi, Sebastiani 2010:34-35) per intraprendere nuovi percorsi, diversi, più consapevoli, più naturali e semplicemente capaci di dare piena realizzazione a ogni singola individualità nel rispetto delle individualità di ognuno.

Bibliografia

– BAYLEY P., SAN VICENTE F. (a cura di) (1998), *In un'Europa plurilingue: culture in transizione*, Clueb, Bologna.
– BERRUTO G. (2010), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
– CONSIGLIO D'EUROPA, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (EX-SECTION DES LAGUES VIVANTES) (2005), *L'éducation plurilingue en Europe, 50 ans de coopération internationale*, www.ecml.at/documents/Newsletters/Education_Plurilingual_Europe_140905F.pdf.
– CONSIGLIO D'EUROPA, MODERN LANGUAGE DIVISION (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
– CONSIGLIO D'EUROPA, MODERN LANGUAGE DIVISION (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Traduzione italiana di QUARTAPELLE F., BERTOCCHI D., *Sull'originale inglese*, La Nuova Italia, Firenze.
– FRASNEDI F., SEBASTIANI A. (2010), *Lingua e cultura italiana*, Archetipolibri, Bologna.
– IZZO L. (1998), *Modelli culturali di diffusione delle lingue*, www.graffinrete.it/tracciati/storico/anno98/isra4.htm.
– PRANDI M. (2006), *Le regole e le scelte*, Utet, Novara.
– SOBRERO A.A. (a cura di) (1993), *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture*, Laterza, Roma-Bari.
– TOMATIS A. (2003), *Siam tutti nati poliglotti*. Traduzione italiana di MERLETTI L., Ibis, Como-Pavia.
– TONI B. (a cura di) (2007), *Lingue straniere. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*, Tecnodid, Napoli.
– VALCARENGHI M. (2003), *L'aggressività femminile*, Bruno Mondatori, Milano.

Prospettive di *gamification* nella classe di lingue: applicazioni pratiche

Ivan Lombardi
Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano

Nella puntata precedente...

Nella prima parte dell'articolo, pubblicata sul numero 6-9/2013, abbiamo introdotto e definito la ludicizzazione (o *gamification*, all'uso anglosassone) applicata alla glottodidattica: l'uso di elementi dei giochi in contesti non ludici – l'educazione linguistica, nel nostro caso. Abbiamo contestualmente notato che alcuni elementi ludici che risultano tanto motivanti e coinvolgenti nei giochi e nei videogiochi sono naturalmente integrati anche alla didattica delle lingue, ma diversamente concettualizzati e denominati; ne sono esempi la narrativa (il contesto), il progresso, il feedback, le sfide, la competizione e la collaborazione, i punti (i voti), le *quest* (i task), le squadre (i gruppi).
Se abbiamo approfittato del primo articolo per suddividere questi e altri elementi ludici in categorie e fornire un quadro di riferimento teorico per il loro utilizzo a partire dalla psicologia dell'apprendimento linguistico, da una parte, e dalle buone pratiche di game design, dall'altra, vogliamo ora dare spazio alla descrizione di progetti esistenti che applicano un ripensamento di questi elementi comuni ai giochi e alla scuola. Analizzeremo pertanto, in questa sede, l'uso di elementi ludici all'interno del portale online Khan Academy e della strategia di ludicizzazione nota come Multiplayer Classroom al fine di aumentare la motivazione degli studenti all'apprendimento.

Gamification ed educazione in Rete: Khan Academy

Khan Academy (KA) è un progetto nato nel 2006 dall'idea di Salman Khan, ingegnere statunitense di origine bengalese, di fornire – gratuitamente – "un'educazione di alta qualità a chiunque, dovunque".
Il sito omonimo (http://www.khanacademy.org/) raccoglie un database di più di 4000 video (al momento), su argomenti quali matematica, fisica, biologia, chimica, informatica, storia dell'arte, storia. Grazie alla chiarezza e all'efficacia delle spiegazioni contenute nei video, KA ha avuto, negli ultimi anni, il sostegno della fondazione Bill & Melinda Gates e di Google e si è trasformata in un'organizzazione no profit che collabora con molte scuole sul territorio statunitense (e alcune oltreoceano) per supportare l'insegnamento tradizionale della matematica secondo il modello della *flipped classroom* (Bergmann, Sams 2012).
A monte, parte integrante del successo di questo progetto è il suo uso di elementi di *gamification* nel proprio sito. I video di KA, infatti, sono caricati su YouTube, e hanno un numero di visualizzazioni quotidiane comunque ragguardevole (nell'ordine stimato di circa un centinaio al giorno). All'interno del sito, il numero di lezioni viste e ascoltate ha raggiunto, alla fine del dicembre 2012, i 222 milioni. I video e gli esercizi vengono quasi compulsati, e il sito periodicamente pubblica le storie di ragazzi in difficoltà entusiasti per aver finalmente capito il procedimento per risolvere un'equazione ostica (e ne approfittano per portarsi avanti sul programma di algebra 2), oppure di pensionati che hanno riscoperto il piacere di studiare le pillole di storia in dieci minuti narrate da Sal.

Alla motivazione intrinseca del piacere di imparare (esaminato, in chiave glottodidattica, da Caon 2006 e Balboni 2012), KA affianca ausili pensati per sostenere la motivazione intrinseca stessa, per supportarla con interventi esterni, e per incoraggiare comportamenti di perseveranza e intensità.

FIGURA 1 – LE *BADGES* DI KHAN ACADEMY: IL NUMERO SEGNALA LA QUANTITÀ DI RICONOSCIMENTI GUADAGNATI DALL'UTENTE

I punti sono la componente ludica più evidente.[1] Visualizzare un video dall'inizio alla fine dà 750 punti all'utente. Ugualmente, anche completare gli esercizi dà adito all'accumulazione di punti, in numero variabile a seconda delle ripetizioni e delle sequenze di risposte esatte. Eppure questi punti, a ben vedere, non hanno un'evidente ricaduta primaria, o quantomeno pratica, sull'apprendimento. Ciononostante, ammassare punti è in KA, così come nei giochi e soprattutto nei videogiochi, è un'attività invitante, anche se essi non sono, ad esempio, spendibili per rivendicare premi o sconti, come nel caso delle tessere fedeltà dei supermercati. L'accumulazione è, sostanzialmente, fine a sé stessa. Ma è proprio questa una delle funzioni principali dei punti, analizzano Zichermann e Cunningham (2011): sono – in particolare in questo caso – marcatori di esperienza, di progresso, di reputazione. Accumulare punti equivale a provare la propria appartenenza, più o meno assidua e di più o meno lungo corso, a una comunità che persegue un obiettivo comune (ad esempio: una fondazione aritmetica e algebrica adatta ad affrontare il calcolo infinitesimale); all'interno della comunità, servono a mettere in mostra le proprie competenze, qualificandosi come novizi o esperti e come tali interagire entro le complesse dinamiche sociali del sito; a livello personale, sono la rappresentazione visibile di un feedback immediato, e concorrono pertanto a rendere percepibile il progresso verso un obiettivo – KA, come la maggior parte di altri portali ludicizzati, non prevede punti negativi: l'unica direzione possibile è quella positiva, motivante e costruttiva dell'avanzamento. Simile funzione, soprattutto a livello personale e sociale hanno le *badges*, ossia le rappresentazioni grafiche di un obiettivo conquistato o da conquistare (Zichermann, Cunningham 2011; Werbach, Hunter 2012). KA ne usa diverse, a tema astronomico (v. FIG. 1), per mettere in evidenza i successi dell'utente-apprendente. Il portale propone una funzione non dissimile anche per gli avatar; a seconda del punteggio, infatti, è possibile sbloccare avatar diversi da quello iniziale e sfoggiare così un'immagine rappresentativa personalizzata ed esclusiva.
Il carico motivazionale di KA, tuttavia, risiede principalmente nel suo modello reticolare di esercizio finalizzato a raggiungere una padronanza (*attain mastery*) degli argomenti. Le componenti utilizzate sono obiettivi e *quest* implicite: la missione dell'utente è esplorare la costellazione ricreata degli argomenti matematici (v. FIG. 2) e conquistare ogni "pianeta", dall'addizione/sottrazione alle derivate fondamentali – e il pianeta può dirsi in mano propria solo a seguito di una serie positiva di esercizi svolti correttamente, nonché di periodiche "visite di controllo" future.
L'interazione tra le componenti (ludicizzate e non) del sito e le persone che apprendono

FIGURA 2 – LA DIMENSIONE NARRATIVA DI KHAN ACADEMY: LA COSTELLAZIONE MATEMATICA

1 Per approfondimenti sulla tripartizione tra componenti, meccaniche e dinamiche ludiche cfr. la prima parte (Lombardi 2013b), nonché Werbach, Hunter (2012).

innesca delle meccaniche di gioco. Nel caso di KA, i processi sottesi sono:

- feedback, l'informazione di ritorno che dà notizia all'utente-apprendente del suo progresso e della sua posizione a confronto con il quadro globale e con gli altri. Qui è veicolato dai punti che, aumentando, evidenziano un movimento nella giusta direzione (Zichermann, Cunningham 2011), dalle *badges* guadagnate, dal raggiungimento di micro- e macro-obiettivi, dallo sblocco degli avatar;
- collezione, di punti (e quindi di "esperienza") e *badges*;
- ricompense, in forma di *badges* e avatar, ma anche di soddisfazione in risposta ai messaggi di complimenti per aver raggiunto un obiettivo e per avere ottenuto la padronanza di un argomento;
- sfide, soprattutto nella forma della sfida con se stessi e contro il software implicate dagli esercizi, che necessitano di una sequenza consecutiva di risultati giusti al fine di considerare il procedimento come acquisito;
- cooperazione, che si attua nelle domande e risposte della comunità che corredano i video delle spiegazioni; nella sinergia con il modello della *flipped classroom*, inoltre, la cooperazione diventa una delle principali strategie di insegnamento (Bergmann, Sams 2012; Khan 2012).

Diverse sono le dinamiche ludiche sollecitate, con valori più o meno rilevanti. Se il ruolo delle *restrizioni regolatrici* è sacrificato in virtù della grande libertà e autonomia lasciata allo studente, e il ruolo della *narrativa* è vincolato quasi unicamente alla metafora dello spazio che caratterizza la navigazione tra video ed esercizi e le *badges*, decisamente maggiore – tanto da essere fondamentale – è l'attenzione al *progresso*. La totalità dei componenti e delle meccaniche analizzati, infatti, ha un segno positivo nella costruzione del percorso verso la padronanza, dall'esplicitazione dei punti alla proposta più sottile del cambio di avatar (che sottende un'ulteriore meccanica qui implicita, quella dei livelli).
Le *emozioni* che KA si propone di rinvigorire sono attivanti: curiosità, felicità, senso di appartenenza a un progetto più grande esterno al sé (che per Seligman 1990 è il motore della significatività individuale), collaborazione; ma anche frustrazione positiva, quell'emozione – volendo, una sorta di "piacere perverso" – tipica dei videogiochi che porta un giocatore a incaponirsi nella performance, contro ogni ostacolo e difficoltà, fino al successo finale. Tale emozione è evidente negli esercizi, in cui la necessità di completare una sequenza di risultati esatti comporta un'applicazione, un'attenzione e una perseveranza volontarie che non hanno eguali nel modello scolastico tradizionale.
Le *relazioni* sono limitate all'interazione tra gli utenti in forma di domande e risposte, o commenti, ai video; il sito non utilizza componenti comuni a molti progetti di *gamification*, come le *leaderboards* (o classifiche): l'obiettivo è quello di non incoraggiare dinamiche di competitività tra gli utenti, che queste naturalmente andrebbero a creare, poiché in un contesto di didattica a distanza non avrebbe senso e distrarrebbe dall'obiettivo ultimo di KA – dare a tutti la possibilità di imparare matematica, biologia, storia civile degli Stati Uniti, linguaggi di programmazione (e non: mettere in competizione gli utenti per vedere chi per primo riesce a padroneggiare tutti gli argomenti).

Alla luce della teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (1985), vista in dettaglio nella prima parte, la struttura di KA permette di sfruttare tutte e tre le principali forze motivazionali onnipresenti negli esseri umani. Il progetto, infatti, fa dell'*autonomia* una delle principali chiavi del successo. Innanzitutto, la sua gratuità ne fa strumento accessibile; addirittura, non è nemmeno strettamente necessario iscriversi al sito per visualizzarne i contenuti. In secondo luogo, la partecipazione è del tutto volontaria. Inoltre, la navigazione tra video ed esercizi non segue un piano lineare, bensì reticolare, senza comunque obbligare a seguire un percorso coerente all'Interno delle maglie della rete: l'utente è libero di saltare da un argomento all'altro seguendo un filo logico personale o l'interesse del momento. Nei confronti della *competenza*, tutte le componenti e le meccaniche, come evidenziato, sono pensate per mettere in evidenza il movimento verso l'alto corrispondente al progresso verso la padronanza.
La *relazionalità*, invece, è probabilmente un obiettivo secondario nella struttura di KA; per quanto molto funzionale alla comprensione (le risposte alle domande sono quasi sempre celeri e inaspettatamente puntuali e precise), essa non sembra essere rivestita di una particolare priorità. Importanza massima assume, invece, con l'adozione del succitato paradigma sperimentale della *flipped classroom*.

L'epos dello studente: la Multiplayer Classroom

Lee Sheldon, docente e sceneggiatore statunitense,

è noto per avere applicato elementi di *gamification* non a un portale sul web, come nel caso di Khan Academy e altri siti simili, bensì alla tradizionale situazione d'aula in contesto universitario.
L'inizio della prima lezione del suo corso è sempre piuttosto scioccante per gli studenti:

> "Good morning. Welcome to the first class of the semester. Everyone in this class is going to receive an F."
> [...] "Unless..."
> ... they embarked on quests, defeated mobs, and crafted goods from raw materials that would help them earn their way through the brave new world they had just entered. It might look like a classroom, but it was not. And what they experienced there would count, just as it did in a video game. They could level up. Even to an A.
> There was an immediate and perceptible shift in the room from shock to interest, and something more: challenge (Sheldon 2012: 3-5).

Al piano reale del corso viene sovrapposto uno strato narrativo che permette agli studenti di vestire i panni di eroi con una missione da compiere: la ricerca, o meglio ancora la costruzione, della conoscenza.
Il ruolo del docente, in questa idea, è più simile a quello del Game Master dei giochi di ruolo: narra e descrive il mondo, crea e propone sfide ai protagonisti del racconto – e sfide che, come nei migliori MMORPG[2] possono essere superate solo con la collaborazione di personaggi (e quindi profili, intelligenze, competenze) complementari – e li accompagna nella personale evoluzione dal livello iniziale a un livello di padronanza.
Lo studente-eroe è chiamato a mettersi in gioco in prima persona: dovrà intraprendere la propria missione, che lo porterà a contatto con più livelli di informazione e una pluralità di materiali, da affrontare nell'ottica della ricerca (un'idea che, in glottodidattica, è già del *project work* di Fried-Booth 1986) e della presentazione critica al pubblico dei pari (niente di nuovo per la didattica delle lingue: il concetto è *in nuce* nel *community language learning* di Curran 1976); dovrà costruirsi gli oggetti necessari per proseguire nella sua missione – oggetti che, sul piano reale, non sono diversi da paper intermedi, presentazioni, tesine, esercizi svolti; dovrà inoltre scontrarsi con nemici e boss finali, equivalenti a test e verifiche di conoscenza operativa.
Nel testo che descrive la sua esperienza, Sheldon raccoglie anche diversi studi di caso in cui il modello è stato applicato con successo in scuole di diverso grado, con disponibilità tecnologica variabile e per differenti discipline. Non ci sono esempi specifici nel caso delle lingue straniere, ma tutto fa pensare che gli elementi di *gamification* nascosti nella trama narrativa possano essere riutilizzati agilmente nel contesto della classe di lingue (poiché, come evidenziato in precedenza, agiscono al livello delle procedure didattiche, appena esterno al livello disciplinare; un esempio positivo, in questo senso, è in York 2012).

Le componenti di gioco utilizzati nell'ambito della Multiplayer Classroom (MC) sono numerose. Senz'altro un ruolo interessante, per certi versi inedito, è interpretato dai punti e dalla loro interazione con i livelli. Essi sono, fondamentalmente, alla stregua dei punti esperienza dei videogiochi: marcatori del progresso verso un obiettivo – il livello successivo. I punti esperienza sono guadagnati con l'azione (le missioni), il combattimento (il testing) e il resoconto delle gesta epiche (la presentazione dei risultati), e sono assegnati in base allo sforzo, all'entità del risultato e alla qualità del risultato. Salire di livello significa, come nei videogiochi, acquisire nuove abilità, nuove competenze – nonché vedere il proprio voto fare un piccolo passo verso la cima.
Una delle caratteristiche principali della *multiplayer classroom*, infatti, è proprio l'originale scalata alla conquista della vetta dei voti, come riassunto dalla TABELLA 1.
Se a prima vista l'inversione della scala può sembrare triviale, il risultato non lo è. Cambiando il segno della forza motivazionale, la percentuale di presenze in classe negli ultimi tre anni (cioè a partire dall'adozione del modello) del corso di Sheldon, è massimizzata: nell'ultimo semestre descritto nel libro le presenze sono state pari al 99,3% (10 assenze su un totale possibile di 700). Il corso non ha frequenza obbligatoria, bensì consigliata, come in gran parte dei corsi universitari italiani. Tale presenza è suffragata da un aumento medio dei voti, mantenendo il testing invariato rispetto a esperienze precedenti: se la soglia per il raggiungimento di un obiettivo condiviso tra gli studenti era C, il voto più basso nell'ultima esperienza è stato B-, e la media B+.
Un'altra componente fondamentale di MC è la missione, detta *quest*. I contenuti del corso sono visti alla stregua di un artefatto da recuperare

2 *Massive(ly) Multiplayer Online Role-Playing Games*, videogiochi di ruolo in rete a grandissimo numero di iscritti; l'esempio più noto è forse World of Warcraft.

TABELLA 1 – CONVERSIONE PUNTI ESPERIENZA ▸ VOTI (SHELDON 2012:98)

Grading Procedure
You will begin on the first day of class as a Level One avatar. Level Sixteen is the highest level you can achieve (**IN DEVELOPMENT**):

Level	XP*	Letter Grade
Level Sixteen	1860	A+
Level Fifteen	1800	A
Level Fourteen	1740	A-
Level Thirteen	1660	B+
Level Twelve	1600	B
Level Eleven	1540	B-
Level Ten	1460	C+
Level Nine	1400	C
Level Eight	1340	C-
Level Seven	1260	D+
Level Six	1200	D
Level Five	600	
Level Four	300	
Level Three	150	
Level Two	75	
Level One	0	F

* Your level will be determined by experience points (XP) on a 2000 XP scale. You gain Xp by defeating mobs, completing quests and crafting.

seguendo e interpretando fragili indizi. Non sono pertanto subiti in ricezione, bensì scoperti man mano dagli studenti-eroi sulle loro tracce. Da questo punto di vista, l'idea della *quest* si amalgama perfettamente con quegli approcci e quelle metodologie che, in glottodidattica, vogliono l'apprendente protagonista del proprio processo di appropriazione della lingua-cultura: ne sono esempi la metodologia ludica e il già citato *project work*. Tra gli altri elementi degni di menzione: avatar, gli *alter-ego* degli studenti sul piano narrativo; obiettivi, esplicitati dall'insegnante e insiti nelle missioni; combattimenti e *boss fights*, ossia i test da affrontare nel piano reale sfruttando la conoscenza rintracciata nel piano narrativo; squadre, poiché il modello di Sheldon si pone come obiettivo anche l'incentivo del lavoro in gruppo di studenti con abilità e competenze pregresse diverse e complementari, sfruttando così i punti forti di ognuno in ottica collaborativa.

Le meccaniche di gioco che un simile lavoro sulla realtà didattica quotidiana instaura sono principalmente di tipo competitivo e collaborativo, con un'enfasi particolare sul feedback. Uno dei motivatori principali, lo si è detto, è proprio il riscontro costante e immediato delle conseguenze delle proprie azioni:

> Our goals included improving student engagement in the course, providing students with new tools to improve the reflection process, offering more frequent and contextual feedback, and giving students more freedom to forge their own path through the material (Sheldon 2012:84).

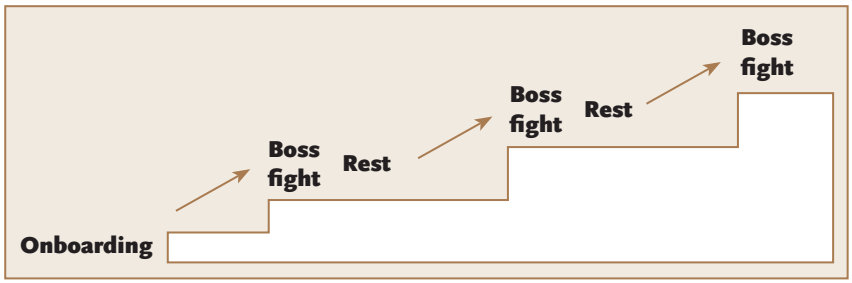
Il senso di competizione è stimolato principalmente dalla sfida insita nella *quest*, dai "combattimenti", e dalla contrapposizione di più gruppi di studenti incaricati di portare a termine il medesimo obiettivo. Questa competizione contribuisce in modo significativo non solo alla motivazione in senso stretto, bensì anche alla qualità del coinvolgimento, alla migliore realizzazione possibile del *task*, con l'ausilio delle forze di tutti i membri del gruppo. Ed è il gruppo stesso che si cementa attorno all'obiettivo comune perseguito; la volontà di collaborazione è tenuta insieme dall'interdipendenza dei componenti della squadra – che, nel modello originario di Sheldon, è sottolineata da diversi titoli associati ai membri, tratti dall'universo narrativo immaginario dei tipici *party* dei giochi di ruolo: mago, guerriero, ranger, chierico ecc. Fondamentale è, in questo paradigma, lo stato finale del gioco, la vittoria; sconfitta, in effetti, non ci può veramente essere, poiché l'esperienza di arricchimento di conoscenza è in ogni caso avvenuta durante il viaggio. Se un gruppo approda a una soluzione o alla comprensione di indizi o concetti fondamentali prima di un altro, un secondo gruppo potrà collaborare con un indizio accessorio, o con l'esplicitazione di un'idea collegata non bene

afferrata dagli altri. In ultima analisi, quindi, anche le squadre contrapposte sono partecipi del medesimo obiettivo finale, e condividono con gli altri studenti, in momenti comuni d'aula, i risultati delle proprie *quest*, nello spirito del *peer learning*.

Le dinamiche sollecitate da componenti e meccaniche sono, anche in questo caso, la totalità tra quelle registrate da Werbach e Hunter (2012). Come si può facilmente intuire, un ruolo primario ha la *narrativa*: uno strato giocoso copre in effetti l'intero modello didattico. Coprire, però, non condivide qui la sfera semantica di nascondere. L'obiettivo della dimensione narrativa non è indorare l'amara pillola dell'apprendimento; al contrario, ne mette in evidenza alcune caratteristiche peculiari, quelle che maggiormente richiamano il mondo dei giochi e dei videogiochi – e questi ultimi, in quanto *forma culturale* permeano inevitabilmente di sé l'intera società in cui viviamo (in particolar modo tra le più giovani generazioni, cfr. l'analisi in Lombardi 2013a).
Questa forte forma narrativa mette in gioco molte delle *emozioni* tipiche dei videogiochi. Secondo un recente sondaggio,[3] le più frequenti sarebbero in parte ovvie (intrattenimento, appagamento, meraviglia, *fiero* – ossia la sensazione di vittoria che si prova al superamento di un ostacolo che si pensava insormontabile) e in parte non immediatamente evidenti: *naches* – la soddisfazione di vedere un proprio discepolo (o qualcuno a cui si sono insegnate delle basi) conquistare un traguardo, fino in alcuni casi a superare il maestro nella sua arte –, curiosità, felicità, concentrazione. La messa in contesto di classe, ovviamente, aggiunge al paradigma quelle emozioni che confinano con l'ulteriore dinamica delle *relazioni*: la condivisione di un obiettivo e di un percorso, l'appartenenza a un gruppo, l'aiuto reciproco; ma anche la sfida costruttiva con se stessi, con gli altri, con l'oggetto della ricerca, e con il docente e gli ostacoli che questi dissemina sulla via degli eroi. La relazione con il docente, tra l'altro, è arricchita dalla naturale volontà dei giocatori di raggirare il gioco (in inglese, *gaming the game*, cfr. Werbach, Hunter 2012), ovverosia scoprire scorciatoie non previste dal game designer, sfruttare regole confuse e situazioni di stallo a proprio vantaggio, trovare l'inghippo che permette una vittoria con minor fatica. L'impegno speso per cercare di "tendere una trappola" all'insegnante sul proprio terreno si traduce in un'efficacia di molto aumentata nell'approccio e nella ritenzione del contenuto disciplinare, come dimostra anche il progetto *Quest to Learn* (cfr. la terza parte dell'articolo, nonché Salen *et al.* 2011).
Le *restrizioni* sono, nella MC, i confini dello strato narrativo; questi sono sfumati (poiché ciò che accade in gioco ha un effetto diretto fuori dal gioco), ma presenti: sono quelle regole che, in un sistema formale quale è ogni gioco, rendono possibile l'attività ludica, indicando ai giocatori le possibilità di interazione con gli elementi del gioco (Suits 1978). La dinamica del *progresso* è resa esplicita dagli elementi che compongono il viaggio dello studente-eroe. Ogni viaggio, in effetti, sottintende un progresso verso una meta. In questo contesto, il progresso è duplice: sul piano virtuale, i protagonisti dell'epopea didattica si muovono sulle tracce degli oggetti della propria *quest*, risolvendo enigmi e combattendo nemici sempre più complicati da sconfiggere, fino al raggiungimento del proprio obiettivo e al racconto delle proprie gesta ai compagni di ventura; sul piano reale, la progressione è scandita dalla ricerca, dalle attività individuali e di gruppo, dal confronto con i pari e il docente, dai test. Ogni momento attivo è seguito da un feedback immediato sulla prestazione, secondo una scala motivazionale di stimoli, risposte e rinforzi che porta al cosiddetto *engagement loop* (Zichermann, Cunningham 2011; Werbach, Hunter 2012) – una serie continua di sfide a difficoltà crescente, ma sempre all'altezza delle abilità attuali del giocatore-apprendente, che contribuisce a portare lo stesso giocatore-apprendente da un livello zero di competenza alla padronanza (v. FIG. 3).
Prendendo come punto di appoggio nuovamente la teoria dell'autodeterminazione, il modello MC presenta alcuni aspetti che ne fanno un interessante esperimento, soprattutto alla luce della sua malleabilità e semplicità di applicazione in classe, di cui fanno testo le numerose sperimentazioni, in diversi contesti e per numerose discipline (pedagogia, storia degli Stati Uniti, informatica, biologia, matematica ecc.) descritte da Sheldon (2012).

3 http://onlyagame.typepad.com/only_a_game/2008/04/top-ten-videoga.html (ultimo accesso 02.02.2014).

FIGURA 3 – LA *PROGRESSION STAIR* SECONDO WERBACH E HUNTER (2012:97)



In primo luogo, il paradigma di Sheldon permette un buon compromesso tra l'*autonomia* tipica dei corsi online, come nell'esempio dei popolari MOOC o di Khan Academy, e il modello scolastico tradizionale. L'attività è regolata nei modi e nei tempi dal docente, a livello macrostrutturale; nella microstruttura, invece, gli studenti sono liberi di scegliere la propria strada, fermarsi a prendere fiato quando necessario, farsi aiutare e aiutare a propria volta, deviare e provare vie alternative, approfondire e specializzarsi, lavorando così non solo sull'accumulazione di saperi e competenze, bensì anche sui modi di giungervi e sul loro riutilizzo. L'acquisizione di *competenza*, come appena sostenuto, è sia nozionale sia procedurale. Un notevole intervento sulla motivazione è dato dallo stravolgimento della scala dei voti da un trend negativo a uno positivo; una molla motivazionale, questa, utilizzata da gran parte dei giochi e dei videogiochi, soprattutto di ruolo, nei momenti in cui si rende necessario far compiere al giocatore azioni triviali o ripetitive – le quali vengono accettate di buon grado perché finalizzate a un macro-obiettivo superiore, che tende alla maestria. È un "costruire per il futuro", che mette in luce il senso delle più piccole azioni inserendole in un più ampio quadro generale. La *relazionalità* è l'asso nella manica della MC, dacché combina l'interazione tipica dell'aula alle dinamiche del lavoro in gruppo e della gara tra gruppi contrapposti con il medesimo obiettivo. Il modello, inoltre, è studiato per ricreare un rapporto non gerarchizzato tra docente e studente, pur non dando adito a una percezione paritaria tra le figure; piuttosto, il docente rappresenta il motore dell'esperienza, e la sua aula è il campo base da cui partire per le *quest* e ritornare per esibire i propri trofei e narrare il proprio *epos*. Lo studente, invece è il protagonista dell'esperienza, reale e virtuale, vero centro attivo dell'azione didattica, impegnato in prima persona nel portare a termine un obiettivo significativo.

Nella terza parte...

Nell'ultima sezione di questa analisi delle prospettive di ludicizzazione della didattica, e della glottodidattica in particolare, affronteremo il rapporto tra *gamification* e pratiche didattiche quotidiane, mettendo in luce la forma che ci sembra più adatta ad applicare la forza motivazionale degli elementi ludici senza sconvolgere abitudini e luoghi della classe di lingue: l'*esperienza ludicizzata*.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
– BERGMANN J., SAMS A. (2012), *Flip Your Classroom. Reach Every Student In Every Class Every Day*, International Society for Technology in Education, Alexandria (VA).
– CAON F. (2006), *Pleasure in Language Learning. A Methodological Challenge*, Guerra, Perugia.
– CURRAN C.A. (1976), *Counseling-Learning in Second Languages*, Apple River, Apple River (IL).
– DECI E., RYAN R. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York.
– FRIED-BOOTH D. (1986), *Project Work*, Oxford University Press, Oxford.
– KHAN S. (2012), *The One World Schoolhouse: Education Reimagined*, Hodder & Stoughton, London.
– LOMBARDI I. (2013a), *Game* [not] *over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*, Guerra – AItLA "Strumenti per la ricerca", Perugia.
– LOMBARDI I. (2013b), "Prospettive di gamification nella classe di lingue: verso una teoria di riferimento", in *Scuola e Lingue Moderne*, 6-9/2013, pp. 38-44.
– SALEN K., TORRES R., WOLOZIN L., RUFO-TEPPER R., SHAPIRO A. (2011), *Quest to Learn. Developing the School for Digital Kids*, The MIT Press, Cambridge (MA)-London.
– SELIGMAN M.E.P. (1990), *Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life*, Knopf, New York.
– SHELDON L. (2012), *The Multiplayer Classroom. Designing Coursework as a Game*, Course Technology – Cengage Learning, Boston (MA).
– SUITS B. (1978), *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*, University of Toronto Press, Toronto.
– WERBACH K., HUNTER D. (2012), *For the Win. How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*, Wharton Digital Press, Philadelphia (PA).
– YORK J. (2012), *Gaming the EFT Classroom*, http://www.digitalplay.info/blog/2012/02/24/gaming-the-efl-classroom/.
– ZICHERMANN G., CUNNINGHAM C. (2011), *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*, O'Reilly Media, Beijing-Cambridge-Farnham-Köln-Sebastopol-Tokyo.

Testare in ingresso l'italiano L2 nei CTP (livelli A0, A1 e A2)

Rossana Begotti, Maria Fiano
CTP di Venezia, CTP di Spinea (VE)

È sempre più necessario dotarsi di uno strumento unico per testare il livello in cui inserire apprendenti adulti nei corsi di alfabetizzazione dei Centri Territoriali Permanenti (CTP) per il conseguimento del permesso di soggiorno da parte di cittadini non comunitari.
La conoscenza della lingua italiana è infatti uno dei requisiti richiesti per ottenere la carta di soggiorno di lungo periodo o il permesso di soggiorno per gli stranieri arrivati in Italia dopo il 10 marzo 2012.
Due i riferimenti legislativi che regolamentano questo ambito:

- il Decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010 che stabilisce, per i cittadini non comunitari presenti nel territorio italiano che richiedono la carta di soggiorno di lungo periodo, il superamento di un test di conoscenza della lingua italiana (di livello A2);
- l'articolo 4 bis del "Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero" del 2001 che stabilisce, per i cittadini non comunitari arrivati in Italia dopo il 10 marzo 2012, la sottoscrizione di un patto con lo stato italiano con cui si impegnano a conseguire, entro due anni dalla richiesta, degli specifici obiettivi "di integrazione", tra cui quello di acquisire una conoscenza della lingua italiana equivalente, almeno, al livello A2.

Le sedi preposte e riconosciute per la certificazione dell'italiano ai cittadini non comunitari con queste finalità sono i CTP sia per quanto riguarda i test per la carta di soggiorno (organizzati in accordo con le Prefetture) sia per l'attivazione di corsi di alfabetizzazione e conseguente certificazione.
Nella regione Veneto, a partire dall'entrata in vigore dell'accordo di integrazione (più conosciuto come permesso a punti), è stato promosso proprio nelle sedi dei CTP il progetto CIVIS per l'attivazione di corsi gratuiti di alfabetizzazione e conoscenza della lingua italiana rivolti a cittadini non comunitari.

L'ambito del *testing* implica alcune riflessioni dal punto di vista sia teorico che pratico.
Un test deve essere uno strumento valido, cioè in grado di misurare quello per cui è stato costruito: nel nostro caso, si tratta di predisporre dei test di *proficiency*, di stabilire cioè delle "soglie di correttezza..." che indicano "fino a dove è accettabile... da qui in poi non va bene" (Micheli 1994:1). Inoltre deve rispondere a parametri di economia e affidabilità.
Riassumiamo qui alcune considerazioni generali:

1. la realtà dei corsi di alfabetizzazione per il conseguimento del permesso di soggiorno è di estrema disomogeneità dal punto di vista dei livelli, delle abilità e delle competenze degli apprendenti per età, provenienza, familiarità con l'alfabeto latino, scolarizzazione, immersione in contesti parlati di lingua italiana (lavoro, famiglia, altri ambiti), genere (molte apprendenti donne sono meno esposte alla lingua italiana rispetto agli apprendenti uomini), registro linguistico (alcuni stranieri sono a contatto con il dialetto), canale linguistico (molti di loro, lavorando da molti anni in Italia, conoscono la lingua parlata ma non sanno scrivere, eccetera). Per questo abbiamo costruito un test unico il cui obiettivo è quello di fotografare la situazione dell'apprendente dal punto di vista delle diverse abilità e di consentire il suo inserimento nel corso più idoneo. Ad esempio: il candidato che ha totalizzato un punteggio di 30/70 verrà indirizzato a un corso di livello A1. La prova

> fotografare la situazione dell'apprendente dal punto di vista delle diverse abilità

però fotografa anche un buon risultato nella comprensione e produzione orale (ad esempio, 9/15 per la prova di ascolto e 8/15 per il parlato). Si può quindi ipotizzare, per questo candidato, un passaggio più rapido al corso successivo;

2. le prove per ogni abilità sono pensate per testare di volta in volta quella abilità: nelle prove di lettura e di ascolto, quindi, non si richiederà al candidato di scrivere, così come in quella di ascolto la lettura è ridotta al minimo;
3. nel test non sono previste prove di riflessione sulla lingua: crediamo non sia opportuno testare il livello di conoscenza grammaticale della lingua italiana di chi si iscrive a un corso di italiano per il conseguimento del permesso di soggiorno o della carta di lunga durata;
4. le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue sottolineano l'approccio comunicativo e la dimensione d'uso della lingua: in questa prospettiva il "saper fare con" la lingua diventa l'oggetto principale del *testing* e implica necessariamente un'attenta scelta, in questo senso, delle tipologie di prove, del materiale utilizzato e della stessa valutazione;
5. per la valutazione abbiamo fatto riferimento al capitolo 9 del QCER, che riassume nei principi di affidabilità e fattibilità le caratteristiche del *testing* proposte da Porcelli nell'acronimo PACE (Porcelli, 1992:54).

Il test d'ingresso che abbiamo costruito prevede: 1 scheda personale d'ingresso; 2 prove di comprensione orale; 2 prove di comprensione scritta; 1 cloze-test; 1 prova di produzione scritta; 1 prova di produzione orale per accertare le diverse abilità dei candidati.
Dura complessivamente 60 minuti, tolta la prova orale che si svolgerà in un secondo momento, convocando i candidati a blocchi di 4 persone ogni mezz'ora.
Quest'ultima prova deve essere individuale e a porte chiuse per mettere maggiormente a proprio agio il candidato ma anche per evitare di facilitare chi ha assistito agli orali dei candidati precedenti.
Per ogni prova devono essere indicati di volta in volta i tempi, le consegne, chiare e semplici, e gli esempi.

È opportuno dedicare ampio spazio all'accoglienza attraverso un colloquio e la compilazione di una scheda per ricavare quante più informazioni possibili sul candidato, il suo percorso formativo, le sue richieste e le competenze presunte o reali.
L'importanza di questa fase di accoglienza, diversa da quella di iscrizione amministrativa, è messa in evidenza anche in ambito normativo, nelle linee guida dell'accordo quadro fra ministero dell'Interno e MIUR per la progettazione di percorsi di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana, dove si fa riferimento esplicitamente a 20 ore di "accoglienza e orientamento" per l'accertamento delle competenze d'ingresso.

Questa scheda fornisce indicazioni utili sul livello linguistico degli apprendenti e, ad esempio, permette di individuare chi non ha nessuna conoscenza della lingua italiana o chi è analfabeta in L1 o solo in L2. Queste persone non dovranno sostenere la prova d'ingresso ma saranno indirizzate in corrispettivi corsi di pre-alfabetizzazione. Agli altri candidati invece verrà indicata già da subito la necessità di sottoporsi a un test di ingresso per valutare le loro competenze in L2 e poterli inserire nei corsi a loro più adatti.
In questa fase è necessario chiarire le finalità del test in quanto spesso molti degli apprendenti non hanno familiarità con queste procedure.[1] Molte delle persone che si iscrivono ai corsi di italiano per il permesso di soggiorno sono spesso poco scolarizzate o hanno lasciato gli studi da molti anni: il test d'ingresso e l'inizio dei corsi può metterli in soggezione. Per questo è fondamentale chiarire subito obiettivi e modalità delle prove e del percorso di formazione.
Questa scheda[2] elaborata a fini didattici, ci permette di delineare il profilo dell'apprendente, di sottoscrivere con lui un patto formativo (e infatti verrà fatta firmare dal candidato), di rilevarne alcune caratteristiche e di seguire il suo percorso nel tempo, di annotare certificazioni e attestati, di essere aggiornata e facilmente consultabile anche da altri docenti del corso, ad esempio in caso di assenze o di passaggio di livello. La scheda

1 Su questo, particolarmente significative le riflessioni di Porcelli nell'intervista con Balboni (Micheli 1994:10) su quanto incide nei risultati delle prove la familiarità con le procedure delle stesse.

2 Sulla scheda personale di ingresso abbiamo fatto nostre alcune considerazioni elaborate dal gruppo di lavoro IRRE-Emilia Romagna: http://members.xoom.virgilio.it/irrefare/.

fa parte del test d'ingresso ed è quindi soggetta a valutazione. Può essere compilata dallo stesso studente in modo più o meno autonomo o dal docente che deve trascrivere quanto emerge da questo primo incontro nella sezione "Note durante il colloquio" e firmarle, affinché la scheda possa essere valutabile e fruibile. Non sempre il docente presente al momento dell'accoglienza è lo stesso che somministra il test o quello del corso cui verrà inserito il candidato: per queste ragioni crediamo sia utile avere un riferimento nel caso ci fosse bisogno di chiarimenti o altre indicazioni.

La scheda è pensata come un colloquio con il candidato, per questo la richiesta dei dati assume la forma di una domanda diretta. È suddivisa, idealmente, in tre parti. Nella prima andranno indicati i dati peronsali, l'indirizzo del candidato e i suoi contatti, se lavora e quale lavoro fa, il paese di provenienza (con l'accortezza di indicare se si tratta di un paese comunitario o non comunitario, per individuare facilmente i possibili candidati per i corsi CIVIS – extra-comunitari – e quelli da indirizzare ad altri corsi di alfabetizzazione). La seconda parte riguarda l'arrivo del candidato in Italia e la sua scolarizzazione: conoscere la durata della permanenza in Italia ci serve per due motivi; uno burocratico, per sapere se rientra nell'accordo di integrazione, e quindi se le competenze linguistiche rientrano nel punteggio da acquisire per il conseguimento del permesso di soggiorno; l'altro didattico, per capire da quanto tempo il candidato è a contatto con la lingua italiana. È inoltre opportuno indicare quanto tempo è passato dalla formazione scolastica o accademica del candidato. In questa seconda parte avremmo cura di indicare la sua lingua d'origine (scegliamo la dicitura "d'origine" e non "lingua madre" per evitare possibili fraintendimenti, come opportunamente indicato dalle osservazioni di alcune colleghe) e le altre lingue eventualmente parlate o conosciute, segnalando anche il loro livello di conoscenza per farci un'idea della percezione che lo studente ha di sé e delle sue competenze linguistiche. La terza parte è relativa alla conoscenza dell'italiano: se e in quali occasioni il candidato parla italiano (in famiglia, al lavoro, mai...), se ha già studiato la lingua, se ha frequentato corsi di italiano L2 e quali. Chiederemo anche al candidato se intende iscriversi ad altri corsi (licenza media, corsi professionali regionali...) per capire le motivazioni che lo spingono all'apprendimento della L2.

Verranno poi opportunamente indicate eventuali preferenze di giorni e orari.
La scheda deve essere accompagnata dalle osservazioni del docente e dalla valutazione. Ad esempio: "Il candidato si presenta accompagnato/ da solo..."; "Il candidato è da poco arrivato in Italia ma è scolarizzato e conosce una lingua comunitaria (francese/ inglese...)"; "Il candidato compila la scheda in modo autonomo, ha bisogno della certificazione A2 ma presenta un livello di conoscenza della lingua italiana più alto..."; "Il candidato presenta evidenti difficoltà nella lingua scritta: si presume una situazione di analfabetismo in L2 (no conoscenza dei caratteri latini)/ di analfabetismo in L1"; "Il candidato lavora da molti anni in Italia, è ben inserito nel territorio, parla in modo fluente, utilizza termini ed espressioni dialettali. È molto motivato per l'apprendimento della L2 non solo per il conseguimento della carta di soggiorno di lunga durata ma anche per ragioni di lavoro e inserimento sociale. Si evidenziano però alcune difficoltà nella lingua scritta...".

Passiamo alle prove del test. Per la costruzione delle prove di ascolto e di lettura (due per ogni abilità) dobbiamo tenere presente alcune osservazioni. Innanzitutto per quanto riguarda il tipo di testo: i brani proposti hanno funzione referenziale, servono cioè a ricavare informazioni. Devono inoltre interessare l'apprendente: nella realtà infatti si ascolta e si legge per raggiungere degli obiettivi. Per questo il testo deve essere breve, graduato per permettere di differenziare i livelli e adeguato ai quesiti e alle strategie richieste. Per quanto riguarda l'utilizzo o meno di materiale autentico, riteniamo che per i livelli elementari la priorità non sia tanto l'autenticità del materiale quanto la sua gradualità: in questa prospettiva è quindi possibile adattare materiale autentico, facilitarlo perché sia accessibile ad apprendenti A1 e A2 da testare in ingresso.
In secondo luogo è necessario fare attenzione ad alcune accortezze: il testo non deve presentare un linguaggio tecnico o specialistico; non devono essere presenti riferimenti culturali specifici. Per l'ascolto: il brano deve essere, pur se con rumori di sottofondo o interferenze, chiaro, ben udibile, non deve contenere troppe pause, esitazioni, frasi sospese; deve avere una velocità media,

LOESCHER.IT
la cultura non ha confini

IT2: italianoperstranieri.loescher.it / **IDA:** ida.loescher.it / **BES:** specialmente.loescher.it

né troppo lento (come spesso succede nella costruzione di materiale didattico), né troppo svelto (come succede a volte con il materiale autentico). Per la lettura: bisogna tenere presente la rilevanza delle componenti co-testuali e la pertinenza del testo da proporre in relazione al soggetto (apprendente adulto con un livello di conoscenza della lingua italiana elementare) e quindi l'importanza dell'impatto visivo: i testi delle prove non devono essere neutri, ma riportare le immagini e l'impostazione grafica che presentano nella realtà. Infine la tipologia di test: è opportuno variare il tipo di test da sottoporre al candidato. Per queste prove pensiamo a: 1. abbinamento: facendo ricorso a immagini e testi per non utilizzare la scrittura; 2. risposta multipla: limitando il più possibile le parole dei quesiti e graduando la difficoltà; 3. vero/falso: è opportuno proporre prove V/F nonostante il rischio elevato di risposta casuale da parte del candidato, perché per candidati di livello A1 e A2 in ingresso la lunghezza del testo da sottoporre alla lettura è limitata e perché gli elementi distrattori in testi così semplici rischiano di essere facilmente riconoscibili, assurdi o eccessivamente artificiali come è già stato notato in altri studi.

Nella batteria di prove d'ingresso abbiamo introdotto anche un cloze-test per misurare la padronanza linguistica generale del candidato che deve ricostruire il testo in base alla sua comprensione globale. Una prova di questo tipo serve anche per avere un'idea delle competenze sintattico-grammaticali in possesso del candidato, in quanto l'inserimento delle parole mancanti dovrà rispettare oltre alla coerenza semantica anche quella grammaticale. Il cloze può fornire indicazioni utili anche sulla stessa produzione scritta.

> è necessario fornire la maggiore oggettività e uniformità a chi corregge

Proponiamo un testo non autentico, con un linguaggio adatto al livello degli apprendenti che dobbiamo testare.
Per la correzione del cloze teniamo conto anche delle risposte equivalenti o accettabili: in una apposita griglia inseriamo le possibili risposte del candidato, sia quelle equivalenti (E) al fine della correttezza del testo, sia quelle non corrette o dal punto di vista logico (C) o dal punto di vista morfosintattico (I). Crediamo che anche queste possano essere delle spie utili per capire il livello di competenza linguistica dell'apprendente, a livelli elementari. Abbiamo pensato di valutare ogni parola inserita correttamente (o una sua equivalente) con 1 punto, mentre per gli item che definiamo "accettabili" possiamo assegnare 0,25 punti.

Anche per la costruzione delle prove di produzione scritta e orale abbiamo individuato dei punti che riteniamo importanti. Innanzitutto è opportuno pensare, nel proporre queste prove, che il candidato abbia qualcosa da dire sull'argomento proposto: per questa ragione si tenderà a scegliere delle situazioni comunicative il più possibile reali o concrete o che facciano riferimento al contesto pratico, sociale e culturale del candidato. In particolare per lo scritto è importante proporre tipologie testuali verosimili e in cui la produzione scritta sia controllata (e non libera) e circoscritta: ad esempio la compilazione di moduli semplici, l'iscrizione di un figlio a scuola, a un'attività sportiva, il completamento di un bollettino postale, tutte attività che corrispondono ai bisogni pratici della vita sociale del candidato. Inoltre queste due prove devono essere pensate come graduate per differenziare i livelli-soglia. È necessario a tal fine formulare chiari criteri di valutazione e una precisa assegnazione del punteggio: questo anche per consentire a chi corregge maggiore oggettività e per uniformare le prove stesse.[3] Come si vedrà in seguito, i criteri di attribuzione dei punteggi privilegiano l'efficacia comunicativa.

Per ragioni di economia (di tempo e di risorse) la prova orale può essere somministrata anche da un solo docente che abbia però a disposizione una griglia precostituita, veloce da compilare (con una semplice X o con brevi annotazioni), che possa facilitarlo nell'osservazione e quindi nella successiva valutazione della prova stessa, che come abbiamo già precisato, si

3 Valette (1977:32) suggerisce di sistemare le prove scritte man mano che vengono lette in tanti mucchi quanti sono i presunti livelli e solo alla fine procedere all'assegnazione definitiva del punteggio, solo dopo aver ottenuto un quadro generale degli elaborati.

Sony Pictures Classics, 2009

svolge in un secondo momento rispetto al resto del test. Non riteniamo opportuno registrare l'orale per le già menzionate ragioni di economicità del test, ma anche per l'efficacia stessa della prova: il candidato potrebbe non sentirsi a proprio agio, essere meno spontaneo, bloccarsi. Inoltre si tratta di un test diagnostico e non di una certificazione.
La griglia è strutturata in tre tabelle-guida per l'osservazione che riguardano: 1. INTERAZIONE, suddivisa per il numero di domande poste dal docente (il candidato risponde, risponde solo se aiutato, tentenna, non risponde); 2. COMPETENZE MORFOSINTATTICHE, suddivisa, ad esempio, per articoli, aggettivi, coniugazione del verbo, concordanza femminile/maschile, concordanza singolare/plurale (uso corretto, con alcuni errori, molti errori ecc.); 3. PRONUNCIA, suddivisa per alcuni suoni significativi, ad esempio [k] o [tʃ], [g] o [dʒ], [ɳ], [ʃ], i suoni doppi (suoni corretti/non corretti). Inogni tabella ci sarà lo spazio per eventuali annotazioni.

E ora la valutazione.
Dobbiamo procedere a una valutazione di tipo diagnostico del candidato per accertarne i prerequisiti. Il test si compone di prove oggettive – che hanno risposte esatte predeterminate – e soggettive – per cui invece dobbiamo fornire dei criteri di valutazione.
Trattandosi di un test per accertare le competenze iniziali di candidati di livelli base tenderemo a privilegiare le prove di ricezione (orale e scritta) cui attribuiamo circa il 60% del peso del test complessivo, mentre per le prove di produzione (scritta e orale) attribuiamo circa il 30%. Al momento dell'accoglienza attribuiamo il restante 10% considerando la scheda una prova ad abilità integrate (ricezione e produzione).
In sintesi su un totale di 70 punti: la scheda personale d'ingresso varrà 7 punti; le prove di comprensione orale 17; quelle di comprensione scritta 15; il cloze-test 10; la prova di produzione scritta 10; quella di produzione orale 11.
L'attribuzione dei punteggi alle diverse prove deve tener conto delle difficoltà delle stesse nonché della loro tipologia, e deve indicare in modo preciso i livelli soglia per i livelli A1 e A2, privilegiando, per le prove soggettive, l'efficacia comunicativa.
In questo modo, tenuto conto dei livelli soglia prova per prova: per accedere a un corso di livello A1 bisogna aver totalizzato almeno 26 punti su 70; per accedere ad un corso di livello A2 bisogna aver totalizzato almeno 51,6 punti su 70. Chi non arriva al punteggio minimo verrà invece indirizzato a un corso propedeutico (A0).
Per la scheda personale d'ingresso abbiamo delineato i seguenti descrittori con i relativi punteggi: A (0 punti): il candidato non capisce nessuna domanda del questionario, non parla e non è in grado di scrivere; B (1,75 punti): il candidato capisce se aiutato con una lingua veicolare; C (3,5 punti): il candidato capisce parzialmente le domande ma risponde solo con "sì" e "no"; D (5,6 punti): il candidato capisce e risponde alle domande, sa scrivere i suoi dati; E (7 punti): il candidato completa la scheda in modo autonomo.

Per misurare le prove soggettive abbiamo individuato i parametri di riferimento che permettano di valutare le prove nel modo più oggettivo possibile.
Innanzitutto l'EFFICACIA COMUNICATIVA: il QCER mette esplicitamente l'accento su una valutazione attenta all'efficacia comunicativa piuttosto che alla competenza morfosintattica; abbiamo quindi privilegiato questo aspetto sia per la produzione scritta che per quella orale; quindi la CORRETTEZZA MORFOSINTATTICA: adeguata ai livelli che stiamo testando, significa di fatto non sconvolgere le regole che fanno parte della competenza linguistica; il LESSICO: assegniamo un solo punto per indicare una maggiore disponibilità di termini da parte del parlante L2, più o meno adeguata al contesto, tenendo presente che ci stiamo muovendo, nella distinzione di De Mauro, nell'ambito del vocabolario fondamentale o di alto uso.

Per quanto riguarda la prova scritta, abbiamo individuato inoltre la COERENZA: intesa come filo del discorso, come reticolo logico e semantico di un testo scritto o orale e come coesione, cioè quello che fa di un'unità linguistica un testo e di una serie di frasi la costruzione di un discorso; l'ORTOGRAFIA: cioè l'insieme delle convenzioni che governano la scrittura della lingua italiana, per quanto riguarda i grafemi e i segni paragrafematici.
Per quanto riguarda la prova orale abbiamo individuato anche la FLUENZA: dobbiamo considerare i descrittori previsti per i livelli A1 e A2 che rispettivamente prevedono: che "il parlante in L2 riesca a cavarsela con enunciati molto brevi, isolati, solitamente scomposti..." o che "sia in grado di farsi comprendere con enunciati molto brevi, nonostante siano molto evidenti pause, false partenze..." anche se per la nostra esperienza nei CTP ci siamo accorte che le competenze orali dei nostri apprendenti spesso risultano più alte del livello di riferimento; la PRONUNCIA: anche qui privilegiamo la comprensione del messaggio, considerando cioè non tanto l'esatta riproduzione dei suoni e dell'intonazione dell'enunciato, quanto piuttosto la comprensibilità dello stesso.
Abbiamo così attribuito i punteggi per le due prove come si vede nella TABELLA 1.
Questo test vorrebbe rappresentare una prima proposta per iniziare un confronto serio e proficuo sulle finalità, le metodologie e la prassi stessa di accoglienza e di testing all'interno dei CTP e per avviare un processo di omogeneizzazione delle diverse realtà presenti nel nostro territorio.
Riteniamo necessario e doveroso, infatti, che in vista dei futuri CPIA,[4] i diversi Centri Territoriali Permanenti, comincino a unificare parametri e obiettivi nell'ambito della proposta formativa. Crediamo inoltre che un test di questo tipo possa consentire anche di immaginare percorsi modulari per gli apprendenti tenendo conto delle loro diverse competenze.

Il test è stato adottato dal CTP di Venezia per l'a.s. 2013-2014.[5]

TABELLA 1 – PUNTEGGI DELLE PROVE

Prova di produzione scritta		
Criteri	**Descrittori**	**Punteggi**
EFFICACIA COMUNICATIVA	lo scritto è comprensibile (3) / è abbastanza comprensibile (2) / è appena decifrabile (1) / è incomprensibile (0)	3
CORRETTEZZA MORFO-SINTATTICA	con qualche inesattezza trascurabile (2) / con più errori (1) / insufficiente (0)	2
ORTOGRAFIA	il testo presenta pochi errori (2) / molti errori (1) / troppi (0)	2
COERENZA	il testo è armonioso (2) / il testo è poco coeso (1) / lo scritto non è un testo (0)	2
LESSICO	adeguato (1) / poco adeguato (0)	1
Totale		**10**

Prova di produzione orale		
Criteri	**Descrittori**	**Punteggi**
EFFICACIA COMUNICATIVA	il messaggio è sempre comprensibile (3) / a volte comprensibile (2) / poco comprensibile (1) / il candidato resta muto (0)	3
FLUENZA	buona (3) / il candidato parla con poche esitazioni (2) / ci sono silenzi ripetuti (1) / il candidato resta muto (0)	3
CORRETTEZZA MORFO-SINTATTICA	il messaggio presenta alcuni errori (2) / molti errori (1) / troppi (0)	2
PRONUNCIA	non compromette il messaggio (2) / compromette a volte il messaggio (1) / compromette sempre (0)	2
LESSICO	adeguato (1) / poco adeguato (0)	1
Totale		**11**

4 La Legge n° 296 del 27/12/2006 (Finanziaria 2007), e in particolare il Comma 632, riorganizza la rete dei CTP su base provinciale e li rinomina in Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, CPIA, e li ristruttura in reti territoriali. Lo scopo è far conseguire più elevati livelli di istruzione alla popolazione adulta, anche immigrata, con particolare riferimento alla conoscenza della lingua italiana.

5 I dati sono in aggiornamento in quanto il test d'ingresso viene proposto anche per i corsi che saranno attivati dal mese di febbraio.

Repertorio bibliografico dell'educazione linguistica in Italia [B.E.L.I.] 2013

A cura di **Paolo E. Balboni**
Centro di Ricerca sulla Didattica sulle Lingue, Università Ca' Foscari – Venezia

Come in anni passati, pubblichiamo questo repertorio a beneficio dei colleghi che preferiscono la consultazione su carta. Il repertorio è disponibile sui siti: www.unive.it/crdl, alla voce RICERCA; www.dille.it; http://ictmaximus.com/anils/ e www.anils.it. In particolare in questo numero sono pubblicati monografie e volumi collettanei.

Monografie

ABBATICCHIO R. (2013), *Da lingua di esodi a lingua di approdi. Contesti immediati e "mediati" di insegnamento dell'italiano L2*, Pensa MultiMedia, Lecce.
BALBONI P.E. (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, seconda edizione completamente ristrutturata e aggiornata, UTET Università, Torino.
CADDÉO S., JAMET M.-C. (2013), *Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*, Hachette, Parigi.
CILIBERTI A. (2013), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
LA FORGIA F. (2013), *Didattica della scrittura: i manuali di istruzioni*, Manni, Lecce.
LANGÉ G. (a cura di) (2013), *Il curricolo verticale di lingua straniera*, Loescher, Torino.
LO DUCA M.G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma (seconda edizione).
LOMBARDI I. (2013), *Game (not) over. I videogiochi come strumento per la glottodidattica ludica*, Guerra, Perugia.
MONAMI E. (2013), *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*, Guerra, Perugia.
SISTI F. (2013), *Studi di glottodidattica per la formazione primaria. Raccontami una storia*, Multidea, Roma.
TORRESAN P., DELLA VALLE F. (2013), *Il noticing comparativo: la grammatica a partire dall'output*, Lincom, Monaco.
VITUCCI F. (2013), *La didattica del giapponese attraverso la rete. Teoria e pratica glottodidattica degli audiovisivi*, CLUEB, Bologna.

Volumi collettanei

BALDI B., BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di) (2013), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, Edizioni dell'Orso, Alessandria. Include tra i vari saggi:
BALBONI P., "Cultura e civiltà: processi e prodotti".
BALDI B., "Uguali e diversi: il paradosso della cultura".
BORELLO E., "Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue".
CELENTIN P., "Apprendere una o più lingue: per un'educazione linguistica *liquida*".
DIADORI P., "Gestualità e didattica della seconda lingua: questioni interculturali".
LUISE M.C., "Educazione Linguistica Plurilingue: cittadini europei dal nido all'università".
PEDERZOLI L., "Consumo culturale delle glottotecnologie e-learning e m-learning".
SALVADORI B., "Il progetto *english every day*: un ponte tra scuola e ricerca".
TARDI G., "Plurilinguismo e università".
VETTOREL P., "*English, Englishes, ELF*: implicazioni e riflessioni glottodidattiche".
BENUCCI A. (a cura di) (2013), *Formazione e pratiche in italiano L2*, OL3, Perugia. Include tra i vari saggi:
BENUCCI A., "La formazione agli aspetti i e interculturali".
BENUCCI A., MONAMI E., VANNINI E., "La formazione all'Università per Stranieri di Siena".
BRESCIANI L., DONNA C., GAROLLA A., "Narrare

cantando. Come usare la canzone d'autore contemporanea nella classe di italiano lingua straniera".
CARUSO G., "La formazione all'Università Federico II di Napoli".
EMMI D., "La lavagna interattiva multimediale nella didattica dell'italiano a stranieri".
GRASSI R., "La formazione all'Università degli Studi di Bergamo".
GROSSO G., "La formazione del docente di italiano a immigrati adulti".
LA GRASSA M., "Studiare italiano nei programmi di università americane in Italia: profilo degli apprendenti e proposte operative".
MAGGINI M., "Potenzialità matetiche dell'utilizzo degli audiovisivi nell'insegnamento delle LS/L2".
SANTEUSANIO N., "La formazione all'Università per Stranieri di Perugia".
SCIUTI RUSSI G., "La formazione all'Università Ca' Foscari di Venezia".
SPAGNESI M., "L'acquisizione linguistica di qualità e il tirocinio".
SPERA L., "Il testo letterario nella didattica della lingua italiana a stranieri".
TRONCARELLI D., "Il computer nell'insegnamento dell'italiano L2: risorse, strategie e prospettive".
VILLARINI A., "La formazione dei docenti tramite l'*e-learning*: risorse, criticità e proposte operative".
BOSISIO C., CAVAGNOLI S. (a cura di) (2013), *Comunicare le discipline attraverso le lingue: prospettive traduttiva, didattica, socioculturale*, Guerra, Perugia. Include soprattutto saggi traduttologici; tra questi, hanno interesse glottodidattico:
BALLESTRACCI S., "Il genere testuale 'introduzione' e l'apprendimento di competenze traduttive e argomentative. Analisi contrastiva di un corpus bilingue italiano-tedesco".
ROCCAFORTE M., GIUNCHI P.M., "Strategie nello sviluppo di un ambiente e-learning per giovani e adulti sordi".
ROSSI E., "Il mediatore in classe, tra azioni dialogiche e monologhi educativi: come cambiano i presupposti culturali e l'autorità epistemica nell'interazione?".
CARUSO G., DOLCI R. (a cura di) (2013), *Competenze d'uso e integrazione*, E.S.I., Napoli. Include:
BALBONI P.E., "La dimensione emozionale nell'apprendimento linguistico".
CARUSO G., "Dalla visione all'interpretazione: l'uso del cinema e della videocamera nel corso di italiano per studenti Erasmus del CLA".
CELENTIN P., "Insegnare italiano a studenti di lingua materna slava".
CHIACCHIELLA E., "Il testo autentico: criteri di selezione ed utilizzo del materiale (livelli C1, C2) per un miglioramento della consapevolezza grammaticale".
MALAVASI I., "Insegnare italiano come L2 alla scuola primaria. Il project work".
MARRA S., "Educazione linguistica e insegnamento interculturale".
PAVAN E., "L'italiano della pubblicità: motivare a comprendere per conoscere".
DE MEO A. (a cura di) (2013), *Professione italiano. Lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, Università di Napoli L'Orientale, Napoli. Include tra i vari saggi:
BOCCIA V., VITALE G., "La figura del tutor: dalla fase di accoglienza al supporto didattico di corsisti stranieri".
BOVENZI B., "Monitoraggio e valutazione".
CARDONE A., CARFAGNO G., "La metodologia ludica nell'insegnamento dell'italiano L2 ad adulti slavofoni".
CARUSO G., "L'insegnamento

IL MONDO NELLE TUE MANI
Corsi di Lingue in Italia e all'estero

New English Travel offre ad insegnanti e studenti molti modi per imparare l'*inglese*, il *francese*, il *tedesco*, lo *spagnolo* e non solo!

- Vacanze studio in Italia e all'estero
- Stage linguistici
- Preparazione esami Cambridge
- Corsi di aggiornamento per insegnanti di lingue
- Summer Camp per bambini

www.newenglishtravel.com
learn a language and... TALK TO THE WORLD!

new english travel

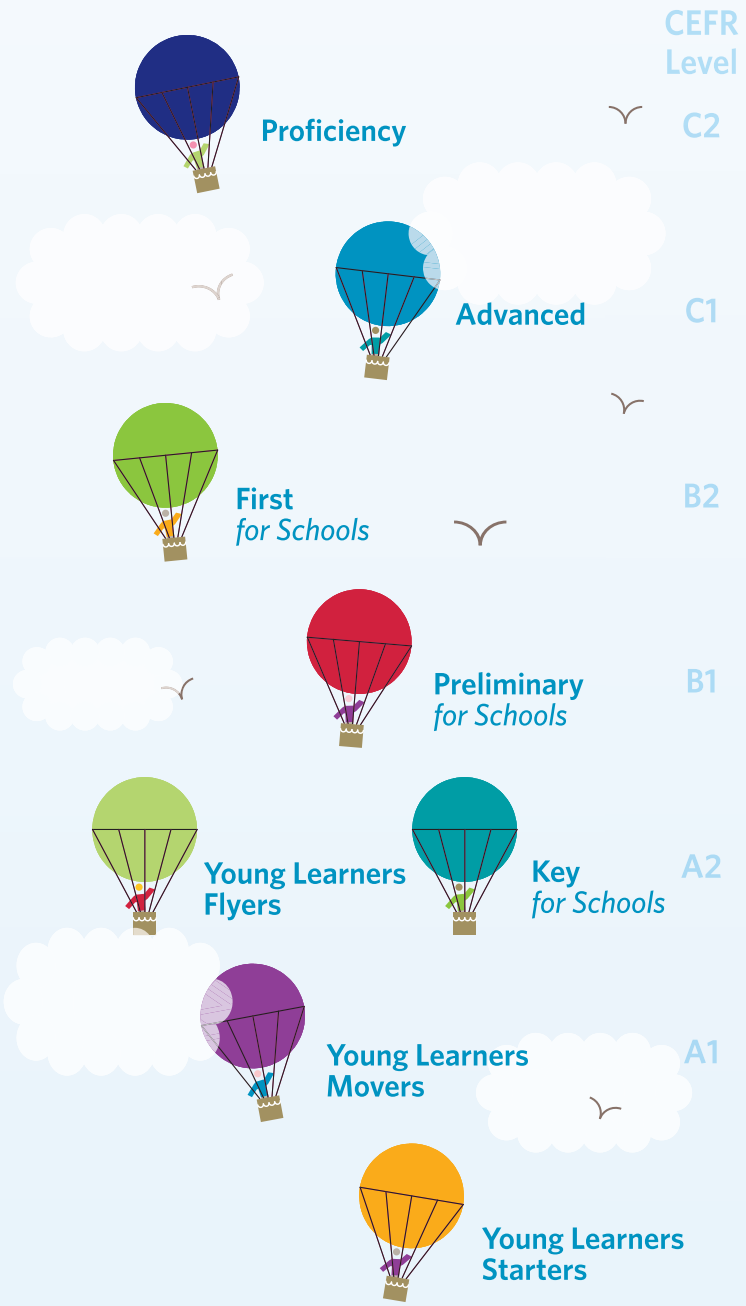
In collaborazione con Loescher Editore

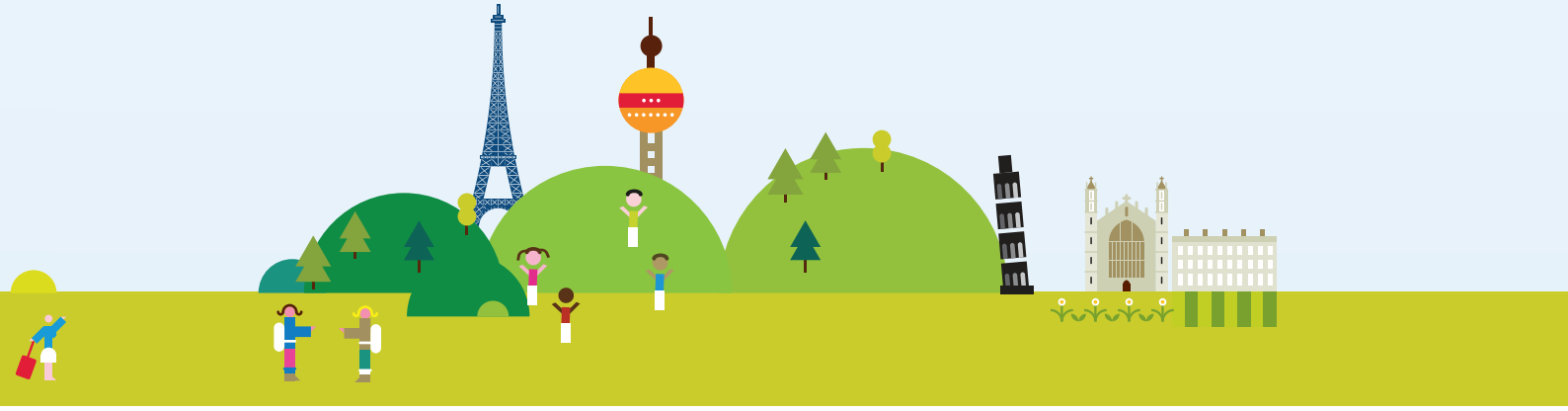
dell'italiano L2 a donne migranti: caratteristiche specifiche e strategie didattiche".
DE MEO A., "La formazione degli immigrati di paesi terzi: l'esperienza del progetto FEI 'Professione italiano'".
DE SANTO M., "Multimedialità e Web 2.0 nell'apprendimento dell'italiano L2: il blog nello sviluppo della scrittura in utenti sordi".
FRANCOMACARO M. R., "La formazione del docente di italiano L2 per immigrati adulti".
IANNELLI A., "Immigrati di livello pre-intermedio e intermedio: un nuovo pubblico".
LO FEUDO M., "L'italiano L2 per il lavoro e i corsisti immigrati principianti: l'importanza di imparare a imparare".
MAFFIA M., MAFFIA C., "Italiano L2 per immigrati adulti: dall'analisi dei bisogni alla progettazione del sillabo".
PELLEGRINO E., CARUSO V., MIGNANO M.R., MIGLIACCIO E., "La classe dei sordi: dalla fase della pubblicizzazione alla didattica in aula".
PETTORINO M., "Aspetti fonetici dell'italiano L2".
SALIERNO F., "Il cooperative learning nel progetto FEI 'Professione italiano'".
VITALE G., "Verificare, valutare e certificare l'italiano L2 ad adulti immigrati".
GOTTI M., NICKENIG C. (a cura di) (2013), *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica*, Bozen-Bolzano University Press, Bolzano. Include:
BRESSAN E., "Teaching through English in internationalisation programmes: Lingua franca or medium of instruction?".
COSTA F., "ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education) in Italia: stato dell'arte".
DE MEO A., DE SANTO M., VITALE G., "Blended CLIL e autonomia: un percorso didattico per studenti cinesi di italiano L2".
FORAPANI D., NIGRISOLI V., "L'insegnamento online delle lingue all'Università del Dalarna (Svezia)".
FRANCESCHINI R., "Multilinguismo e internazionalizzazione. Il nuovo modello trilingue della Libera Università di Bolzano".
GILARDONI S., BRESCIANI G., SARTIRANA L., "L'italiano L2 per l'integrazione in un contesto interculturale. La formazione glottodidattica per il progetto SPRINT (SonderPRojektINTegration)".
LEONZINI L., "Challenges in the re-redistribution of the teacher's roles: responsibilities and competences of the CLIL teacher".
MASCHERPA E., "Apprendimento informale nell'italiano L2: un'esperienza di apprendimento/insegnamento in ambiente virtuale".
NICKENIG C., "CLIL universitario: una risposta europea per l'inclusione della diversità linguistica", "Un modello di multilinguismo: Erasmus Mundus".
O'HORA S., "ESP and EAP courses at the Faculty of Sociology as part of the University of Trento's policy of internationalisation".
SPRUGNOLI L. *et al.*, "Gli esami CILS nei Centri Linguistici italiani e stranieri: risultati e proposte".
TING Y. L.T., "CLIL, much more than the sum of its parts: an example from CLIL-Science".
WIPPEL E. "A new approach to integrating global citizenship for business students of diverse cultural and linguistic backgrounds".
MENEGALE M. (a cura di) (2013), *Autonomy in language learning: Getting learners actively involved*, Iatefl, Canterbury. Ebook in http://www.amazon.com/dp/B00EVU1FM2, https://www.smashwords.com/books/view/349827. Include, di autori italiani:
BOZZO L., "Developing advanced language learners' autonomy in blended learning".
CACCHIONE A., "Smart (and autonomous) as a phone? Mobile language learning tested through two trials within the European SIMOLA project".
DEL VECCHIO F., "Scaffolding autonomous competence in the ESP tertiary classroom: An analysis of learners' perceived effects".
MARIANI L., "Intercultural communication strategies for learner autonomy".
MENEGALE M., "A study on knowledge transfer between in and out-of-school language learning".
NEGRI A. (a cura di) (2013), *Insegnare italiano a stranieri: percorsi formativi*, FrancoAngeli, Milano. Include, di glottodidattica:
CARLONI G. "Didattica dell'italiano L2/LS e CLIL".
LANCIOTTI M., "Principi di analisi e metodologia testuale".
RUSCIADELLI F., "Didattica della scrittura".
SISTI F., "Elementi di glottodidattica per docenti di italiano L2/LS".
TUCCIARONE S. (a cura di) (2013), *Insegnare italiano nel Regno Unito*, Cafoscarina, Venezia. Include saggi che descrivono la situazione dell'italiano nei vari contesti britannici di insegnamento.

Nel prossimo numero di SeLM verranno pubblicati i saggi e le riviste di glottodidattica.

Cambridge English
for Schools

Improve your English one step at a time





Get all the exam information you need

www.cambridgeenglish.org/it/cambridge-english-for/schools/

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Testimonianza sulla Scuola che evolve, amata e raccontata

Antonia Dartizio

Docente di Lingua Francese in pensione – Matera

La passione per il francese mi ha permesso di sperimentare nel corso del mio insegnamento attività creative e innovative, in linea con le raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea, che ho riportato nel libro *Insegnare con passione*-Travailler sans travailler, BooksprintEdizioni, e di amare il mio lavoro. È un diario della mia vita da docente. Molti sono i messaggi significativi e didattico-formativi trasmessi. *Insegnare con passione*-Travailler sans travailler (http://www.bookspintedizioni.it/libro/Autobiografia/insegnare-con-passione) nasce come bisogno personale di colmare quel vuoto che si stava creando in me dopo essere stata mandata in pensione nel 2011, non per scelta ma secondo la legge, con 40 anni di servizio (36+4). Ed è stato proprio l'amore per l'insegnamento che mi ha stimolata a scrivere questo diario della mia vita da docente. Averla ripercorsa nelle linee generali è stato terapeutico per me. Nello stesso tempo, però, spero che la lettura di questo libro possa incoraggiare i docenti, in particolare i docenti di lingua francese, a superare determinati problemi che, inevitabilmente, si vivono in ogni contesto lavorativo e possa permettere loro di cogliere input per realizzare attività più interessanti e coinvolgenti di quelle presentate, alcune delle quali illustrate e documentate con riconoscimenti nazionali ed europei. La società, infatti, evolve velocemente e naturalmente anche gli interessi dei ragazzi dai quali bisogna partire, al fine di trasformarli in motivazione e quindi in impegno continuo, libero e costruttivo, affermando così nuovi stili educativi e didattici che stimolano a organizzare attività per raggiungere gli obiettivi prefissati e non solo se il docente prende coscienza di non essere più depositario del sapere ma collabora con l'alunno, coordina le attività, impara con lui ecc.

E poi le attività suggerite piacciono molto ai ragazzi perché in genere richiedono l'uso del computer ormai strumento di lavoro. Si ha, quindi, anche l'occasione per educare i ragazzi al buon uso del computer e delle nuove tecnologie. Se la scuola rappresenta l'argomento centrale del libro non mancano altri messaggi significativi e formativi perché non ho mai separato la mia vita dal mio lavoro. Già nella Prefazione io parlo, per esempio, di mia madre alla quale ho dedicato il libro. È come se mia madre rappresentasse "la mamma", che vuole il bene dei figli e che di conseguenza stimola a un impegno serio. La figura della mamma ritorna nel libro anche con una poesia *Maman!* di J. Goineau che è stata inserita in modo oculato, poi, e valorizzata, in una rappresentazione teatrale *Les rêves se réalisent, courage les enfants!,* anche perché io ho vissuto l'insegnamento come parte integrante della mia vita e non come lavoro che comporta fatica.

Nella seconda parte del libro ho voluto, infatti, riportare alcune "recite" create e scritte in francese ma con un personaggio che fa da interprete per permetterne a tutti la comprensione. L'ultima è scritta solo in francese perché partecipammo a un concorso organizzato dall'Ambasciata di Francia a Roma. Tra gli altri messaggi delle recite potrei citare l'accoglienza, l'aiuto che dei ragazzi decidono di dare al Fondo per la ricerca sul cancro, destinando le loro vincite di una serata trascorsa a giocare a tombola in occasione delle feste di Natale, i problemi vissuti dagli extracomunitari e quindi l'integrazione, la necessità di conoscere le lingue straniere e non solo l'inglese ecc. La cosa che a mio avviso risulta veramente interessante è l'attualità dei problemi trattati. Non mancano poi argomenti di civiltà come delle ricette francesi, scritte in francese e in italiano, oggetto di studio al fine di realizzare un buffet, la presentazione di Matera

(alcuni alunni fanno da guida non solo virtualmente visto che ebbero la fortuna di accogliere i loro partner a conclusione di un progetto *etwinning* per cui la lingua viene vissuta con tutte le ricadute positive di questi scambi culturali), di Parigi ecc.
Nella terza parte del libro parlo degli aspetti basilari della scuola europea che rappresenta l'obiettivo finale, la risultanza di tutte le innovazioni attuate nel tempo, a cui dovrebbe mirare ogni scuola perché responsabile della crescita di tutti gli alunni, futuri cittadini europei.
Chiaramente nel libro non ho potuto fare a meno di riportare ricordi di persone che hanno inciso sul mio iter didattico e mi hanno aiutato a realizzare determinate attività.
D'altro canto la scuola è parte integrante del sociale nel quale a lungo e/o a breve termine si riflettono le ricadute.
Un'ultima cosa mi preme aggiungere. Se l'insegnamento mi ha dato moltissimo soprattutto a livello affettivo, anche aver scritto questo libro mi sta dando tanto. Qualche giorno fa una mia ex-alunna che ha letto il libro mi ha scritto su Facebook che le recite riportate nel libro "sono diventate favole per il mio bimbo che alla sera le ascolta volentieri".
Nel blog che mi è stato assegnato con la pubblicazione del libro (http://castellanodartizio.wordpress.com/2013/07/05/commento-sul-libro-insegnare-con-passione/) ci sono, poi, dei commenti veramente significativi di persone che hanno letto il libro e che hanno colto e espresso quei messaggi che io, molto semplicemente e brevemente, ho cercato di trasmettere con questa mia testimonianza.

ogni scuola
è responsabile
della crescita
di tutti
gli alunni,
futuri cittadini
europei

Cécile:
Merci Antonietta pour ce livre, très beau témoignage d'une enseignante passionnée par la langue française et par la transmission. Ce livre retranscrit à merveille l'engagement que j'ai pu voir dans chacun de tes cours.
A l'heure d'une Europe fragile, il est agréable de voir que certains enseignants se mobilisent autour de projets européens fédérateurs!
La passion du métier est palpable tout au long du livre: bravo pour ce bel engagement! J'espère que le livre sera très bientôt publié en français!

Irène:
Antonietta bravo pour l'élan donné à l'enseignement encore convalescent dans cette Europe qui cherche à définir son destin. En multipliant votre exemple de vie passée à l'école, l'humanité se verrait grandie tant le bonheur partagé avec les bambins est communicatif à la lecture de votre livre que j'ai pris soin de lire. A l'aide d'un dictionnaire je suis entrée sans mal dans la compréhension de la langue italienne pour mieux apprécier son esprit poétique. C'est dire!
Si tous les pédagogues de l'UE voulaient bien se donner la main, l'effort uni prendrait une importance reconnaissable à distance. Merci Antonietta, votre dynamisme est encourageant et votre parcours un exemple.

Nunzio:
Insegnare con passione–Travailler sans travailler è l'opera prima di Antonia Dartizio, pubblicata nel giugno 2013. Prenderla fra le mani e sfogliarla, come si fa per ogni nuovo libro, appare leggera e snella sua piacevole veste tipografica, priva di alcuna sensazione negativa che si possa manifestare nell'immediatezza della visione.
A cominciare dal titolo, Insegnare con passione, la Dartizio mette a nudo quel che è il tanto discusso insegnamento nella nostra Italia d'oggi. È un mondo proprio che non permette fraintendimenti, equivoci, dubbi, temporeggiamenti e svagatezze di sorta. È, come ce lo fa anche intendere nel raccontarlo, uno spazio della vita umana in cui, lavorando senza stancarsi e senza alcuna sosta, occorre ampia conoscenza, costanza di impegno, passione, missione e abnegazione, quasi sacerdotali. In verità, con esso si ha nelle mani la crescita cognitiva ed educativa dei giovani, insieme alla loro famiglia e alle altre istituzioni e organismi sociali, che vanno risanati in tutta la loro esistenza. Lei ci fa capire che chi ama il lavoro che svolge, lo fa sino al punto da appuntarlo, raccontarlo, esprimendone il senso vero e l'inequivocabile essenzialità, per la buona salute morale e sociale che lo sottende in tutta la sua natura altruistica. Volere è potere. Ma ora che facciamo? Rispetto delle regole, afferma lei nell'Opera. Una triade didascalica che l'ha portata a insegnare la tanto amata lingua gallica per quarant'anni, senza defezioni alcune, pur nell'eroismo silenzioso del fare per dare. Una lingua appresa a scuola, all'università, nei viaggi in Francia, insieme al pazientoso consorte Antonio, quindi insegnata con metodologie attraenti e in collaborazione con docenti italiani e francesi, a tutto beneficio dei giovani che le venivano affidati nel suo insegnamento. Fare i giovani protagonisti della loro crescita è stato l'assioma didattico della Professoressa Dartizio, pur in un dinamismo scolastico, mai inefficace, coinvolgente e tanto generatore di entusiasmo dell'apprendimento giovanile.

Congresso Nazionale ANILS a Potenza-Matera

26-28 settembre 2014

Luisa Marci Corona
Presidente Nazionale uscente

La convocazione del Congresso viene fatta ogni tre anni dal Presidente Nazionale. Questa comunicazione su *SeLM*, organo ufficiale dell'Associazione, ha valore di convocazione ufficiale. Il Congresso, che non è un seminario di formazione, è l'organo sovrano deliberativo dell'Associazione.

"Esso è costituito:
- dal Presidente Nazionale;
- dai Consiglieri Nazionali;
- dai tre Sindaci effettivi;
- dai tre Probiviri effettivi;
- dai delegati eletti direttamente dai Soci delle singole Sezioni.

I delegati sono portatori di tanti voti quanti sono i Soci con voto deliberativo, regolarmente iscritti nelle Sezioni da loro rappresentate.
Il Congresso viene convocato ogni tre anni dal Presidente Nazionale, che lo presiede fino all'elezione del nuovo Presidente.
Il Congresso può essere convocato anche straordinariamente su richiesta motivata del Consiglio Nazionale o di almeno un terzo degli iscritti all'Associazione.
Compiti del Congresso sono:

a. discutere le relazioni del Comitato Esecutivo Nazionale e delle tre Segreterie e darne o no l'approvazione;
b. proporre o coordinare le attività dell'Associazione;
c. eleggere il Presidente Nazionale, il Consiglio Nazionale, il Collegio dei Sindaci e il Collegio dei Probiviri;
d. deliberare eventuali proposte di modifica dello Statuto e del Regolamento purché siano rappresentati almeno due terzi dei Soci e le proposte ottengano l'approvazione di metà più uno degli aventi diritto al voto."

Quanto sopra riporta, per precisione, l'art. 10 dello Statuto, approvato all'unanimità dal Congresso Nazionale ANILS del 22 ottobre 2001 a Firenze e ben visibile sul nostro Portale (http://ictmaximus.com/anils/statuto-ita/eng).

A seguire alcune precisazioni:
Tutti i soci regolarmente iscritti nelle varie Sezioni, sono elettori ed eleggibili. Gli eletti in carica (regolarmente iscritti) sono rieleggibili. Tutte le sezioni dovranno indire un'assemblea con il preciso O.d.G.: "Elezione del/la Delegato/a al Congresso Nazionale del 26-28 settembre 2014."
Al fine di limitare il più possibile le spese, si suggerisce di far eleggere dalle Sezioni i candidati che già sono chiamati a partecipare al Congresso per diritto statutario.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

CAMBRIDGE ENGLISH Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Cambridge English

CAMBRIDGE OFFICIAL PREPARATION MATERIAL

Cambridge English: First and First for Schools

new! revised exam from January 2015

The Cambridge English: First and First for Schools examinations have been revised to ensure they reflect the most up-to-date methodological approaches to communicative language testing and they retain appropriate and specific testing focuses for each paper. **From January 2015**.

Key changes at a glance

The updated examination will:

- be approximately **30 minutes shorter**
- feature **4 papers instead of 5**. Reading and Use of English have been combined into a single paper assessing language knowledge and reading skills
- feature **new tasks** and testing focuses in the **Writing** and **Speaking** papers

What does not change?

- it assesses at **exactly the same level**
- it retains all of the **language and skills coverage** as the current exam

For more information about the exam changes and how to prepare, please visit **teachingsupport.cambridgeenglish.org**

The only official preparation materials for Cambridge English exams

Courses

- Complete First for Schools 2nd ed
- Complete First 2nd ed
- Objective First 4th ed
- Compact First for Schools 2nd ed
- Compact First 2nd ed

Practice Tests

- First for Schools Trainer 2nd ed Available October 2014
- First Trainer 2nd ed Available December 2014
- Cambridge English First for Schools 1 for updated exam
- Cambridge English First 1 for updated exam

www.cambridge.org/elt/exams

Lettera al Direttore

Sono una neolaureata in Lingue e letterature straniere e Vi scrivo perché vorrei un Vostro sincero parere sulla possibilità di intraprendere la carriera di insegnante nella scuola secondaria.

Alle scuole medie, grazie anche al valore delle mie insegnanti di inglese e francese, ho deciso immediatamente che avrei frequentato il liceo linguistico. Alle superiori, la mia esperienza positiva è continuata: tra tanti insegnanti, purtroppo, inadatti a svolgere il loro mestiere perché privi della vocazione che, secondo me, deve ispirare questo lavoro quanto quello di un medico, ne ho avuti alcuni di grandissimo valore, capaci di trasmettere non solo contenuti. Nella mia vita, molti sono gli insegnanti che hanno avuto un ruolo determinante e di cui conservo insegnamenti e ricordi, e non a caso considero l'insegnamento uno dei lavori, potenzialmente, più belli che ci siano, e la scuola è il luogo nel quale più di ogni altro mi sono sentita a mio agio. Tuttavia, proprio in virtù di questo rapporto privilegiato con alcuni insegnanti, conosco tutte le difficoltà che incontrano e ho sperimentato troppe volte l'esperienza di perdere eccellenti insegnanti a causa della cinica legge delle graduatorie, in barba alla continuità, sostituiti talvolta da insegnanti per niente validi e, ripeto, per niente motivati. Nulla è peggio per noi studenti di rendersi conto che chi sta dall'altra parte della cattedra lo fa perché quella dell'insegnamento è stata l'ultima spiaggia nella ricerca di un lavoro. Dopo il diploma, la scelta universitaria è stata una delle decisioni più dure che io abbia dovuto prendere: la spada di Damocle di un lavoro sicuro – che nessuna facoltà sarebbe comunque stata in grado di assicurarmi – ho provato ad abbandonare le lingue per l'economia, convinta che avrei potuto coltivarle autonomamente. L'esperienza si è, fortunatamente, conclusa nel giro di poche settimane, e ben presto mi sono ritrovata a seguire i corsi di Lingue e letterature straniere, rimandando al futuro le preoccupazioni lavorative.
Dopo tre anni, diversi esami, un Erasmus in Germania e una laurea triennale conseguita in corso, mi trovo nuovamente nella stessa situazione: continuare con un corso bollato come "inutile", o deviare? Sull'economia, sul turismo, sul giornalismo. E nuovamente si prospetta la possibilità di tentare l'insegnamento. Nuovamente, quella possibilità da sempre scartata soltanto per il terrore delle graduatorie. Non sono d'accordo con quanti mi dicono che dovrei "puntare più in alto", non condivido per niente la continua svalutazione di questo mestiere tanto difficile quanto fondamentale, perché se non avessi incontrato alcuni insegnanti sulla mia strada non sarei la persona che sono adesso. E chi non la pensa così ha il diritto di incontrare insegnanti veri, o di ricredersi quando li incontreranno i loro figli.

Ma quanto è incosciente ad oggi la scelta di tentare la strada dell'insegnamento?

Buon lavoro, a tutti voi. R.V.

Risposta

Buongiorno.
Il tema dell'etica professionale è tra i più dibattuti in questi ultimi tempi: sarebbe una cosa estremamente positiva se non fosse sintomo della necessità di reagire a un degrado che ha tanti nomi: burocratizzazione della scuola, indifferenza da parte di molti, e così via.
Sono innamorato del mio lavoro, che mi impegna da oltre 50 anni – anche se sono pensionato, non mi privo di alcune occasioni di volontariato che mi portano a insegnare a piccoli gruppi di persone adulte desiderose di imparare.
E quindi è una gioia trovare una persona giovane che ne avverte la bellezza.
Lei però, giustamente, pone questioni molto concrete riguardanti le prospettive di lavoro – e qui mi blocco: tra le leggi sul pensionamento che rallentano il turnover, i tagli sulle spese anche per il personale della scuola e dell'università ecc. per ora le prospettive di inserimento sono scarse. Non conosco abbastanza altri settori per valutarne le potenzialità. Se davvero siamo alla vigilia di una ripresa dell'economia si può sperare in un'inversione di tendenza tra due o tre anni, cioè quando lei avrà terminato la sua formazione iniziale. Altro non so dirle e spero che qualche collega sappia darle indicazioni utili.

Cordialmente,
Gianfranco Porcelli

Errata corrige Nel numero 1-3, 2014, il nome Roberta Lazzareschi è da correggere in Roberta Lorenzetti. Ce ne scusiamo con l'interessata.

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Cambridge English Advanced

Choose the best for your students

- **Trusted by universities**
  as proof of the right English skills for success at study and work
- **Global recognition**
  Accepted by over 3,000 institutions in the UK, Ireland, Australia, the USA, Canada and beyond
- **Quality and value**
  High-quality testing – but often at lower cost than other leading English tests
- **Support**
  Comprehensive support for you and your students

Accepted for university and student visa applications to Australia and the UK

Contact our team:

info@cambridgeenglish.it

www.cambridgeenglish.org/advanced

Certificate in Advanced English (CAE)

UN NUOVO SITO e LA WEBTV

Il sito della casa editrice si rinnova: grafica ridisegnata, contenuti riorganizzati per una navigazione più facile e intuitiva e significativo arricchimento delle risorse online ad accesso libero per studenti e insegnanti nei Portali di materia.
In concomitanza con il lancio del nuovo sito, Loescher Editore presenta una novità assoluta: la webTV dedicata al mondo della scuola per offrire in *streaming* documentari originali, interviste, videolezioni e estratti da film.

www.loescher.it

webtv.loescher.it