SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 7 - 9 Anno LIV 2016

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Salvatore Greco*

Dal Convegno di Firenze *Flora Sisti • Giovanna Carloni • Giuseppe Maugeri Antonio Taglialatela • Giulia Tardi • Nancy Bailey Clara Maria Silva • Maria Grasso*

Documentazione *Roberto Di Scala • Clara Vella • Rosanna Carlostella Gianfranco Porcelli • Ione Garrammone • Antonio Taglialatela*

La posta di *SeLM* *Valerio Giacalone*

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. 7-9/2016, ottobre 2016

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Corso gratuito Cambridge English dedicato al CLIL

L'Italia è all'avanguardia nella metodologia CLIL da quando, qualche anno fa, l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina curriculare si è reso obbligatorio nella scuola secondaria di secondo grado.
Questo approccio lungimirante ha prodotto degli ottimi risultati ma è importante continuare a dotare gli insegnanti degli strumenti necessari a sviluppare tale approccio. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha svolto un ottimo lavoro in questo campo e la richiesta di strumenti e materiali di aggiornamento professionale relativi al CLIL è in continuo aumento.
Cambridge English ha ideato un corso online gratuito – MOOC: **Massive Open Online Course**- intitolato "**Teaching your Subject in English**" ("Insegna la tua materia in inglese"), ideato in collaborazione con Cambridge International Examinations, l'ente che rilascia i diplomi GCSE e gli A levels. Cambridge English ha sviluppato questo strumento plasmandolo sulle necessità di *docenti non di lingua inglese* che si approcciano all'insegnamento CLIL ed ha l'obiettivo di infondere negli insegnanti di materie non linguistiche, maggiore padronanza nell'utilizzo dell'inglese in classe. Più di 4.000 docenti si sono già iscritti, le registrazioni sono ancora aperte e il corso inizierà il prossimo 31 ottobre.
Il corso è stato ideato da un gruppo di esperti nel settore linguistico e della didattica. Durante le lezioni verranno delineate strategie utili a sviluppare al massimo l'apprendimento e le abilità degli studenti. **Teaching your Subject in English** è gratuito, disponibile sulla piattaforma *FutureLearn* e includerà l'apprendimento "social" grazie a contatti diretti e forum con altri insegnanti provenienti da tutto il mondo e da contesti di insegnamento differenti. Il MOOC sarà inoltre di interesse per coloro che intendono prepararsi alla certificazione per docenti **Cambridge English TKT**: CLIL TKT. In un modulo dedicato infatti verranno approfondite le tematiche relative alla creazione di contenuti per gli studenti, all'organizzazione della didattica e si indicheranno strategie utili alla valutazione degli studenti in un contesto CLIL.
Per iscriversi gratuitamente al corso Teaching your Subject in English:
www.futurelearn.com/courses/cambridge-teach-in-english/1

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 LIV 7-9 2016

Proprietario ed editore
ANILS

Direzione
Elena Porcelli
Direttore Responsabile

Maria Cecilia Luise
Direttore Scientifico
cecilia.luise@gmail.com

Milvia Corso
Direttore editoriale
amministrazione@anils.it

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

Foto di copertina: IPGGutenbergUKLtd/Shutterstock.com, 2016; Istock.com, 2016

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
Antonella Benucci, Siena
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Gianfranco Porcelli, Milano
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

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 ottobre 2016 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

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

I saggi segnati con * hanno seguito un processo di referato anonimo da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici indicato nel colophon.

SOMMARIO

EDITORIALE

2 **Due ricorrenze sulle lingue per iniziare l'anno scolastico**
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Le abilità linguistiche nelle certificazioni: un quadro d'insieme**
di Salvatore Greco

DAL CONVEGNO DI FIRENZE

12 **La formazione del futuro: un *flipped* TFA?**
di Flora Sisti

20 **Foreign Language Learning and Digital Skills: Teacher Training and the Use of Corpora**
di Giovanna Carloni

28 **Aspetti interculturali per l'utilizzo del fumetto nell'insegnamento della lingua italiana come L2 e straniera**
di Giuseppe Maugeri

33 **Apprendimento linguistico e "Buona Scuola". Un focus sull'italiano L2**
di Antonio Taglialatela e Giulia Tardi

39 **Flipped Teaching: What Is it?**
di Nancy Bailey

44 **Il pluralismo come risorsa per il successo scolastico dei figli dell'immigrazione**
di Clara Maria Silva e Maria Grasso

DOCUMENTAZIONE

52 **Seminario di formazione *Vie di comunicazione. Le vie di terra*, Castello del Piagnaro, Pontremoli (MS)**
di Roberto Di Scala

54 **Seminario ANILS *Quattrocento anni dalla morte di William Shakespeare (1564-1616)*, Firenze**
di Clara Vella

56 **La Mostra del libro didattico 2016, Milano**
di Rosanna Carlostella e Gianfranco Porcelli

59 **Seminario ANILS *Dalla didattica per competenze ai compiti di realtà*, Potenza**
di Ione Garrammone

60 **Seminario ANILS *Linguaggi specialistici e terminologia nella didattica che cambia*, Napoli**
di Antonio Taglialatela

LA POSTA DI *SELM*

62 **L'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri: alcuni spunti di riflessione**
di Valerio Giacalone

©Brian A Jackson/Shutterstock.com, 2016

Due ricorrenze sulle lingue per iniziare l'anno scolastico

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

©Svitlana-ua/Shutterstock.com, 2016;

Siamo all'inizio di un nuovo anno scolastico, che si apre, come da italica consuetudine, nelle polemiche: polemiche sul bilancio del primo anno di applicazione della legge 107/2015 che vede luci e ombre, polemiche sul concorso docenti, ancora in corso ma che ha avuto posto nelle prime pagine dei giornali a proposito dell'"esodo" degli insegnanti neo-nominati da sud a nord e degli esiti della prova scritta, con l'altissima percentuale di non ammessi all'orale e la pubblicazione di strafalcioni a dir poco imbarazzanti che i candidati avrebbero scritto nel compito. Non entriamo nel merito di queste discussioni, vogliamo invece iniziare l'anno in modo propositivo, con la segnalazione di due ricorrenze che ci piacerebbe diventassero appuntamenti fissi nelle scuole e nelle classi di lingue. La prima è la Giornata europea delle lingue, che ricorre il 26 settembre di tutti gli anni dal 2001 e che ha lo scopo di incoraggiare l'apprendimento delle lingue, ricorrenza della quale abbiamo parlato anche in un breve articoletto su *SeLM* qualche anno fa; ci piacerebbe che questa data ogni anno diventasse un appuntamento fisso per le scuole e per gli studenti, che possono celebrarla in molti modi diversi in funzione al tempo e alle risorse disponibili, dalla semplice segnalazione della ricorrenza (sul sito dedicato alla Giornata europea delle lingue ci sono anche poster e materiali scaricabili), all'organizzazione di un progetto didattico che coinvolga studenti e insegnanti. Il sito (http://edl.ecml.at/) è ricco e molto chiaro, c'è anche un sistema di votazione online per scegliere l'evento o il progetto più innovativo dell'anno – che ogni anno a dicembre riceve un premio – ci sono giochi, informazioni curiose e interessanti, test per valutare le proprie competenze linguistiche, il tutto in una chiave ludica e piacevole, alla portata anche degli studenti di lingue più giovani.

il 26 settembre
è la Giornata Europea
delle Lingue

La ricorrenza inoltre può servire in qualsiasi momento dell'anno ad avvicinare gli studenti e i docenti agli organismi europei e alla politica linguistica che promuovono da decenni, all'enorme quantità di risorse, informazioni, materiali che mettono a disposizione di tutti in rete.
L'altra ricorrenza è la Settimana della lingua italiana nel mondo, che si svolge dal 2001 nella terza settimana di ottobre (quest'anno dal 17 al 23), e che ogni anno ha un tema diverso: nel 2015 era "L'italiano della musica, la musica dell'italiano", nel 2016 è "L'italiano e la creatività: marchi e costumi, moda e design". Questa è una ricorrenza che riguarda direttamente soprattutto scuole, enti, insegnanti e apprendenti di italiano all'estero, coinvolti in conferenze, mostre e spettacoli, incontri con scrittori e personalità legati alla lingua italiana – basti pensare che lo scorso anno sono stati registrati oltre 1300 eventi in tutto il mondo – ma che può essere un'occasione anche per scuole e docenti in Italia. Infatti, riteniamo che spesso non ci sia consapevolezza del legame tra lingua e cultura italiane e sistema economico, e di quanto sia importante promozione linguistica e culturale del nostro paese; la Settimana dell'italiano nel mondo può quindi servire da spunto per far vedere agli studenti la propria lingua sotto una nuova prospettiva.
In questo numero presentiamo un consistente fascicolo che raccoglie una parte dei saggi tratti dagli interventi presentati al Convegno nazionale ANILS tenutosi a Firenze nel marzo 2016. Abbiamo già raccontato nel precedente numero come si è svolto il Convegno: qui, come già annunciato, iniziamo la pubblicazione degli "atti" delle due giornate di studio. Infatti, dal ricco programma dell'evento abbiamo raccolto un considerevole numero di saggi inseriti in parte in questo numero di *SeLM*, in parte nel prossimo.
In questo come nel prossimo fascicolo dedicato al Convegno abbiamo cercato di rappresentare la grande varietà di temi e impostazioni trattati: dalla formazione dei docenti, con una riflessione sui corsi TFA di Flora Sisti e un contributo sulla formazione all'uso dei *corpora* nella classe di LS di Carloni, all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, trattato da Antonio Taglialatela e Giulia Tardi, da Clara Silva e Maria Grasso e da Giuseppe Maugeri, infine alle metodologie da applicare in classe, in particolare il modello della *flipped classroom*, trattato da Nancy Bailey.
Completano il numero un saggio di Salvatore Greco che analizza e confronta le prove proposte negli esami di un considerevole numero di certificazioni linguistiche, e un'ultima parte particolarmente ricca di resoconti di corsi, iniziative, seminari di formazione gestiti e promossi da ANILS negli ultimi mesi e svoltisi in varie località italiane.
Conclude il numero "La posta di *SeLM*" con una riflessione di un docente di lingue, socio ANILS, che ha voluto condividere la sua esperienza di insegnante di italiano a stranieri; ribadisco ancora una volta: *SeLM* non accoglie soltanto saggi accademici o articoli scientifici, ma anche la voce di chi ha piacere di condividere con la comunità dei suoi colleghi esperienze e riflessioni, o vuole chiedere consigli e suggerimenti.

Le abilità linguistiche nelle certificazioni: un quadro d'insieme

Salvatore Greco

Abstract

Questo articolo tratta delle abilità linguistiche alla luce di come vengono considerate negli esami di certificazione linguistica. In ogni livello riconosciuto dal QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) viene richiesta la padronanza delle abilità note come *reading*, *listening*, *writing* e *speaking*. L'analisi della presenza di alcuni fattori relativi alle abilità e dell'utilizzo di determinate tipologie testuali all'interno delle prove permette di illustrare quali elementi vengono considerati nelle prove di certificazione. Le medesime caratteristiche rispecchiano il modello di curricolo linguistico che dovrebbe essere seguito nelle fasi di apprendimento di una LS.

1. I livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue

Secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue, (Council of Europe 2001) i livelli di competenza linguistica acquisibili dagli studenti di lingua straniera si dividono in tre fasce di appartenenza – A, B e C – e devono realizzare determinati atti linguistici, sociolinguistici e pragmatici. La fascia A è un livello base in cui lo studente deve dar prova di possedere delle competenze comunicative elementari mentre la fascia B, detto anche "livello soglia", è un livello che permette allo studente di essere autonomo in determinati contesti. La fascia C, oltre a essere il punto di arrivo a cui gli studenti possono aspirare, attesta la completa padronanza linguistica.
Ciascuna fascia comprende i livelli 1 e 2, che dividono la stessa secondo il conseguimento di specifiche competenze, formando così una scala di sei livelli (Novello 2009:32):

- livello di contatto (*Breakthrough* – A1);
- livello di sopravvivenza (*Waystage* – A2);
- livello soglia (*Threshold* – B1);
- livello progresso (*Vantage* – B2);
- livello dell'efficacia (*Proficiency* – C1);
- livello della padronanza (*Mastery* – C2).

> una certificazione è una fotografia istantanea del livello linguistico del candidato

Il livello A1 comprende l'adozione di espressioni basiche che permettano all'interlocutore di presentarsi e/o presentare particolari e individui a lui noti e di rispondere a domande di uso quotidiano, sempre ammesso che il suo interlocutore collabori parlando lentamente. Il livello A2 registra delle competenze lievemente più elevate che permettono allo studente di dare e ricevere informazioni su temi a lui familiari, ma anche di esprimere delle necessità immediate.
Il livello B1 è conseguibile per lo studente in grado di dare il proprio punto di vista su testi di interesse o di ambito quotidiano, nonché di comprenderne i punti chiave, di affrontare gli ostacoli linguistici che potrebbero verificarsi nella quotidianità di un viaggio nel paese in cui si parla la lingua studiata, e di esprimere stati d'animo, speranze e ambizioni.
Il livello B2 certifica la capacità di saper comprendere testi di media difficoltà anche su argomenti astratti, di intraprendere fluentemente una conversazione con un interlocutore nativo senza che quest'ultimo collabori o si sforzi nella comprensione. Inoltre riflette l'abilità dello studente nel fornire in un discorso i pro e i contro.
Il livello C1 riflette la capacità di saper andare al di là del significato esplicito di un testo, di comprenderne le metafore, di produrre testi complessi in cui non mancano una struttura

testuale ben definita e l'uso di elementi di coesione quali i connettori. Il livello C2 è il livello che più si avvicina al livello linguistico dei nativi. Comprende infatti tutte le competenze precedentemente elencate nonché la comprensione delle varianti linguistiche di un sistema (per esempio, per lo spagnolo: gallego, valenciano, argentino, ecc.).
Infine, è doveroso menzionare che in alcuni contesti sono stati definiti anche dei livelli intermedi tra una fascia e l'altra, detti ramificazioni, che attestano il superamento di un livello ma una competenza ancora non associabile al livello immediatamente successivo: A2+, B1+ e B2+.

2. Certificazioni linguistiche

Una certificazione linguistica è un documento ufficiale riconosciuto internazionalmente e attesta la conoscenza di una lingua straniera (LS) secondo i presupposti del QCER. Si ottiene superando una serie di prove che sollecitano nel candidato l'utilizzo delle sue abilità nella comprensione e produzione scritta e orale. La struttura delle prove si divide in più sezioni che di norma richiedono:

- comprensione di un testo scritto, verificata di solito attraverso la formula vero/falso e a risposta multipla;
- comprensione auditiva, verificata di solito attraverso il completamento di un testo e a risposta multipla;
- conoscenza grammaticale, verificata di solito attraverso prove quali il riempimento di spazi vuoti in cui coniugare il verbo nella sua forma corretta, inserire il sostantivo mancante, o utilizzare connettori per la coesione del testo;
- produzione scritta attraverso la stesura, a seconda del livello verificato, di lettere formali o informali, saggi, recensioni, articoli o temi;
- produzione orale attraverso monologo di presentazione e/o dialogo con l'esaminatore.

Il conseguimento di una certificazione linguistica non deve essere concepito come un'attestazione assoluta e definitiva del livello linguistico raggiunto. È una fotografia istantanea del livello linguistico del candidato in un determinato punto del suo percorso di formazione. Non a caso molte certificazioni presentano una "data di scadenza" oltre la quale è necessario sottoporsi a una nuova prova.
Non essendo di norma una laurea nella classe L11 sufficiente per il riconoscimento internazione del livello linguistico raggiunto, vi sono determinati enti che si occupano della strutturazione delle prove di idoneità per certificare le competenze dei candidati. L'elenco degli enti certificatori accreditati è stato da poco aggiornato ai sensi del D.P.C.M. 11 febbraio 2014, n. 98 che disciplina la nuova organizzazione del MIUR, e che comprende alcuni degli enti già noti in quest'ambito: l'Hanban/Confucius Institute Headquarters per la lingua cinese, l'Alliance Française per la lingua francese, l'Istituto Cervantes per la lingua

©Alexander Mak/Shutterstock.com, 2016

©Ditty_about_summer/ Shutterstock.com, 2016

spagnola, il Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) e il Trinity College London per la lingua inglese e il Goethe Institut per la lingua tedesca.
La lista completa delle certificazioni linguistiche accreditate è la seguente:

- ceco: CCE;
- cinese: HSK ma anche TOCFL per il cinese parlato in Taiwan;
- coreano: TOPIK;
- finlandese: YKI;
- francese: DELF (da A1 a B2), DALF (C1 e C2), CEPF (A2 e B1), DL (B2), DS (C1) e DHEF (C2);
- giapponese: JLPT (da A1 a C1), non risultano accreditate le certificazioni che attestano il livello C2;
- greco moderno: PEE;
- inglese: BULATS, IELT, Trinity, Pearson JETSET, BEC (da B1 a C1), KET (A2), PET (B1), FCE (B2 e C1), CAE (C1 e C2), CPA (C2), TOEFL (da B1 a C1) e ILEC (B2 e C1);
- italiano: CELI, CILS, PLIDA, DELI (A2), DILI (B1 e B2) e DALI (C1);
- olandese: NT2 (B1 e B2);
- portoghese: ACESSO (A1), CIPLE (A2), DEPLE (B1), DIPLE (B2), DAPLE (C1) e DUPLE (C2);
- spagnolo: DELE, CELU (da B2 a C2);
- svedese: Swedex (da A2 a B2), TISUS (C1);
- tedesco: ÖSD, Fit in Deutsch (A1 e A2), Start in Deutsch (A1 e A2), Goethe-Zertifikat (da B1 a C2), DHS (da B2 a C2) e Zertifikat Deutsch (B1).

Queste certificazioni possono essere rilasciate esclusivamente dagli enti certificatori accreditati o da istituti gemellati con gli stessi.

3. Le abilità linguistiche nelle certificazioni

Le abilità linguistiche, o *language skills*, sono uno degli elementi fondamentali del processo comunicativo, competenze necessarie per l'uso pratico di una lingua e sono comunemente suddivise in *listening*, *reading*, *writing* e *speaking*. Vengono distinte in due gruppi: abilità ricettive, o di input, e abilità produttive, o di output. La struttura delle prove delle certificazioni viene modellata tenendo conto della loro padronanza,[1] valutata secondo il livello linguistico a cui ci si riferisce. L'ascolto e la lettura, che sono le abilità ricettive, sono legate anche al possesso del vocabolario di una lingua; la scrittura e il monologo sono invece le abilità produttive: la fluenza, l'aderenza alle regole formali e le scelte di registro sono solo alcuni dei molteplici aspetti che emergono dalla loro pratica.
La struttura delle prove di verifica delle diverse abilità proposte dalle certificazioni adotta dei criteri per certi versi universale[2] sebbene ci siano delle differenze in funzione dei livelli (Salmon 2003): una prova d'ascolto per livello A1 adotta dei criteri di valutazione sicuramente diversi dalla prova per livello B2. Quali sono dunque le caratteristiche delle prove relative alle abilità per ogni livello di competenza linguistica?

3.1. L'ascolto

Normalmente la comprensione dell'ascolto A1 si struttura su risposte brevi e associazioni.

1 Alle abilità linguistiche tradizionali si affianca anche l'abilità integrata del dialogo, anch'essa necessaria per il conseguimento di una certificazione.

2 A ogni livello compete una determinata conoscenza grammaticale, sintattica e lessicale. Le prove sono dunque uniformate alle aspettative delle conoscenze.

Considerando il livello, la comprensione dell'ascolto viene facilitato dall'inserimento di immagini che favoriscono la ricezione dell'input. Nelle prove DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera) A1, ad esempio, viene richiesto nella *tarea 2* di collegare a ogni testo le immagini corrispondenti, e ogni testo orale comprende una parola chiave che riconduce direttamente a una delle immagini presentate. Una volta "intercettata" la parola chiave, per associazione cognitiva, viene associato l'intero testo all'immagine che più rispecchia il suo contesto d'uso.
Una struttura molto simile presenta la comprensione dell'ascolto A2, che comprende esercizi basati sull'abbinamento ma a cui si aggiungono i quesiti a risposta multipla. Nella struttura della prova l'impiego delle immagini viene riproposto: non è insolito che le risposte ai quesiti a risposta multipla siano proprio immagini.
La prova di comprensione dell'ascolto B presenta in molte certificazioni un aspetto importante: l'assenza di vignette, immagini o fotografie. Viene qui meno un input supplementare e ridondante, l'input fornito è puramente orale, dunque l'associazione di un testo con la corretta risposta costringe a uno sforzo linguisticamente più maturo. Tuttavia, non tutte le certificazioni strutturano la prova di comprensione B1 allo stesso modo: il PLIDA (Progetto lingua italiana Dante Alighieri), ad esempio, abbandona l'uso di immagini nel livello B2, mentre il DELE e il DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) eliminano "la risposta illustrata" già nella prova B1. Le prove di comprensione prevedono la scelta multipla e l'abbinamento, che vengono mantenuti anche nei livelli successivi.

la struttura delle prove delle diverse certificazione ha caratteristiche comuni

La comprensione B2 prevede prove strutturate secondo i test sopra descritti e in genere manca della risposta illustrata. I testi proposti sono inoltre di diversa natura e suscettibili a variazione di registro e non solo: il DELE per esempio presenta testi in cui la lingua parlata non è necessariamente lo spagnolo standard: l'argentino, il venezuelano o il colombiano sono varianti che si distinguono lessicamente e foneticamente dal castigliano, dunque descrivono una realtà linguistica diversa ma che deve essere ugualmente testata per una valutazione dell'abilità ricettiva ad ampio raggio. Se poi si parla di una registrazione audio, vi sono molti effetti sonori e rumori di fondo, tra cui il sibilo, che alterano il suono contribuendo ad aumentare il grado di difficoltà della comprensione.
La struttura della prova di ascolto C1 subisce un ulteriore mutamento. Seppur molte certificazioni mantengano la risposta a scelta multipla, altre, tra cui il CELI (Certificato di conoscenza della Lingua Italiana; Greco Bolli, Spiti 2000), accostano anche il completamento e il trasferimento di informazioni. Dopo l'ascolto di un testo, si richiede di riempire una tabella inserendo informazioni presenti nella traccia audio o di fare inferenze. Possono inoltre essere proposte, in alcune circostanze, delle prove che accostanto l'abilità di ascolto a quella della scrittura tramite la stesura di un'argomentazione breve basata su appunti annotati durante l'ascolto di una traccia.
La prova di comprensione C2 riprende i punti salienti dei livelli precedenti. Non mancano risposte multiple, abbinamenti e trasferimento di informazioni né tantomento la presenza di testi con pronunce non solo "standardizzate": le prove infatti prevedono la riproduzione di forme regionali e/varietà di diversa natura.

3.2. La lettura

Le prove di comprensione della lettura si strutturano per sommi capi in esercizi di abbinamento, risposta multipla e vero/falso. Anche durante la valutazione dei primi livelli di quest'abilità le prove propongono risposte illustrate e diverse immagini/fotografie che stimolano l'input ricettivo. La differenza tra un livello e l'altro risiede principalmente nella scelta del testo.
La prova A1 prevede generalmente testi molto brevi: il DELE propone email informali di circa 200-250 parole mentre il PLIDA presenta messaggi brevi da completare. Anche il DELF presenta testi molto brevi da analizzare, completare e abbinare quali annunci, messaggi e biglietti d'invito. Stesso discorso per lo HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi) che utilizza testi molto brevi, quasi esclusivamente frasi da completare, sebbene, in questo caso, il testo sia proporzionato al numero di vocaboli di cui ci si aspetta la comprensione (all'incirca 150).
La prova A2 rispetta i criteri adottati nella prova precedente. I testi che vengono proposti riguardano questa volta avvisi pubblici, istruzioni, messaggi

pubblicitari di interesse generale oltre ai testi già menzionati.
La prova B1 propone inserzioni, istruzioni, avvisi pubblici, brevi testi di contenuto pratico informativo ma anche articoli di giornale. La scelta multipla e l'abbinamento mantengono il loro primato sebbene vengano introdotti esercizi di completamento. Alcune prove presentano un testo da non completare con delle parole, bensì con piccole espressioni che possono essere scelte da una lista. La lista comprende le risposte a tutti gli *items* e, in alcuni casi, presenta risposte extra che non devono essere inserite. L'abilità risiede dunque nel dare coesione al testo e ricostruirne il senso logico. La conoscenza grammaticale viene testata con esercizi a risposta multipla da cui scegliere il giusto sostantivo/aggettivo/preposizione/verbo/avverbio da introdurre nello spazio vuoto.
La prova B2 prevede lettere, opuscoli, testi tratti da quotidiani, riviste e testi informativi. Oltre alle prove presenti nella sezione inerente la comprensione del testo B1, alcune certificazioni, come il CELI, aggiungono la risposta aperta accanto alla risposta multipla e l'abbinamento. Viene dunque richiesto un livello di comprensione tale da poter estrapolare dai testi letti i concetti-chiave per poi rielaborarne il significato in un testo autonomo. Altre certificazioni (DELE) modificano ulteriormente la prova: non vi è più un testo di riferimento a cui aggiungere le parti mancanti ma piuttosto testi frammentati da ordinare cronologicamente e logicamente.
Il livello C1 comprende, oltre ai testi già presentati, contratti, bandi pubblici e privati, materiale informativo di diverso tipo, opere di narrativa

©wavebreakmedia/Shutterstock.com, 2016

e di saggistica di lunghezza consistente. Le tipologie di prove adottate precedentemente vengono riproposte, sebbene la peculiarità di questo livello risieda nella rielaborazione del materiale fornito ai fini di una sintesi scritta. Il DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), ad esempio, aggiunge anche prove a risposta aperta in cui bisogna descrivere le caratteristiche comuni e quelle diverse di due testi, testando dunque l'abilità di comprenderne il significato ma richiedendo anche di saper impostare la struttura tipica del saggio breve. Inoltre non è insolito imbattersi in testi che richiedono un'abilità di comprensione di linguaggi settoriali.
Il livello C2, infine, propone testi lunghi e complessi tratti da giornali, riviste specialistiche, opere narrative, contratti e altro materiale di qualsiasi contenuto e difficoltà, a diversi livelli di formalità. Ancora una volta, la risposta multipla viene inserita come prova di comprensione seppur accompagnata dalla risposta aperta/sintesi critica, proposta solo a partire dal livello C1. La comprensione dei diversi tipi di linguaggi e la capacità di saperne trarre i punti focali conferma dunque la completa padronanza dell'abilità di ricezione della lettura.

3.3. La scrittura

Il *writing* è una delle due abilità di output. Questo tipo di abilità è sicuramente più insidiosa rispetto al suo corrispettivo di ricezione, *reading*, in quanto attesta la capacità di saper produrre un testo coerente: dalla stesura di un testo, a prescindere che questo sia scritto o orale (*speaking*), si evince di fatto la conoscenza

produttiva grammaticale, lessicale e sintattica che nelle prove di ascolto e lettura viene giudicata solo in termini di comprensione.
Il livello A1 richiede la stesura di un testo molto breve, e comunque informale, quali per esempio brevi lettere o email. Il livello A2 ripropone la stessa tipologia di testo, sebbene questa volta sia solito indicare un contesto situazionale generalmente quotidiano, tipo "in viaggio" o "al lavoro". La lunghezza richiesta di solito è compresa tra le 50 e le 100 parole. Inoltre è possibile imbattersi in prove che richiedono di espandere un testo di partenza o di completarlo.
Il livello B1 è più complesso. La prova di scrittura può infatti vertere sulla stesura di annunci o di lettere, ma è necessario anche dare prova di saper richiedere e fornire informazioni, raccontare fatti, descrivere situazioni e, soprattutto, dare il proprio giudizio esprimendo semplici opinioni. Il testo da comporre deve essere intorno alle 150 parole e il suo svolgimento viene guidato da alcuni punti chiave che la consegna fornisce.
Dal livello B2 viene richiesto in quasi tutte le certificazioni di elaborare due testi (tra le 150 e le 200 parole ciascuno). Le prove, tuttavia, forniscono diverse opzioni: viene data la possibilità

> le più diffuse prove di comprensione scritta sono scelte multiple, abbinamenti e vero/falso

di scegliere tra diverse tipologie testuali, ad esempio tra la stesura di una lettera o di un saggio, o può essere proposta un'unica tipologia da sviluppare scegliendo tra diversi tipi di contenuto. Normalmente l'input dato nella prima traccia è di carattere più generico e può riferirsi a fatti relativi a esperienze personali; la seconda traccia ha delle richieste più definite: nella stesura di una lettera, ad esempio, vengono già stabiliti destinatario e contesto. Il registro e il contenuto devono dunque uniformarsi alla tipologia scelta.
La prova di scrittura del livello C1 innalza ancora di un gradino le aspettative: in alcune circostanze, una delle due consegne deve essere sviluppata a seguito di un testo che presenta l'argomento richiesto. Nella prova DELE C1 del 2013, ad esempio, viene chiesto di esporre, in taglio saggistico, i pro e i contro delle case biodegradabili prendendo spunto da un testo orale circa la loro utilità.
Il livello C2, infine, non presenta grandi differenze rispetto al livello C1. Gli elaborati normalmente richiedono un'estensione di circa 350-400 parole per un saggio o un articolo, che possono scendere a circa 200 parole per la stesura di una lettera.

3.4. Il monologo e l'abilità integrata del dialogo

Saper parlare correttamente una lingua straniera è probabilmente l'abilità più complessa e può essere suscettibile di un margine d'errore maggiore rispetto alle prove precedenti. Il filtro affettivo a cui Balboni si riferisce (2012) può essere infatti determinante ai fini di una valida produzione orale. Il livello A1 richiede la produzione di un breve monologo articolato su aspetti prettamente personali ma anche la capacità di saper interagire, seppur moderatamente, con l'interlocutore. Quest'ultimo ha il compito di porre e strutturare domande alla portata del candidato, facilitandogli il compito. Il livello A2 segue le direttive del livello precedente sebbene il monologo e il dialogo possano vertere su aspetti non esclusivamente personali ma anche su materiale di supporto che viene fornito

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

International House London

Cambridge **CELTA** Course Online

Collaborative online study combined with live teaching practice

- Online Course Tutors guide trainees through interactive, multimedia input sessions and written assignments
- Teaching Practice Tutors support trainees through their face-to-face teaching practice

www.cambridgeenglish.org/celta-course-online

appositamente. La fluenza e sicurezza del linguaggio usato è un aspetto che viene valutato in ogni livello. Qualora vi fossero errori di carattere lessicale o grammaticale, è apprezzabile non marcarli eccessivamente in quanto potrebbero compromettere l'esito della prova.
Il livello B1 richiede delle proprietà di linguaggio superiori, in quanto è necessario partecipare e interagire in situazioni comunicative simulate, comprendere domande e saper rispondere adeguatamente.
Il livello B2 mantiene la simulazione e aggiunge del materiale di supporto da sintetizzare e/o descrivere.
Il materiale di supporto può comprendere testi tratti da quotidiani o riviste ma anche fotografie o immagini.
La capacità di sintesi diventa dunque un altro elemento di valutazione.
Il livello C1 richiede efficacia e partecipazione attiva nella conversazione con l'interlocutore. Il materiale di supporto può essere di varia natura e deve essere utilizzato per fornire giudizi complessi circa il contesto, esponendo dunque criticamente il proprio punto di vista. Le tematiche inoltre possono spaziare da argomenti della sfera individuale ad argomenti di carattere sociale, professionale o concettuale. Il livello C2 mantiene le stesse direttive e richiede un uso attivo della lingua "totale", da un punto di vista lessicale, idiomatico, testuale e grammaticale.

> i manuali di LS propongono tecniche e sillabi simili a quelli proposti nelle prove di certificazione

4. Riflessioni didattiche

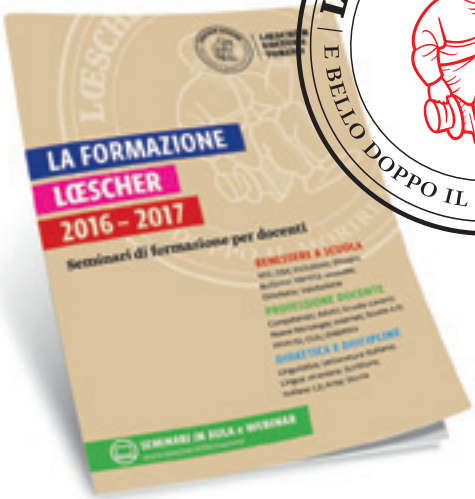
La struttura delle prove presenti nelle diverse certificazioni linguistiche che riguardano le abilità linguistiche è abbastanza uniforme.
Di norma, nei corsi di lingue straniere la didattica segue una programmazione curricolare simile alla struttura dei livelli di certificazione, e anche i manuali di lingua straniera presentano progressioni di complessità di input e di richieste relative alle abilità linguistiche simili a quelle proposte nelle certificazioni.
Un esempio di questa similitudine è l'utilizzo di stimoli visivi che vanno a integrare o rinforzare l'input linguistico.
Nelle certificazioni, come è stato precedentemente spiegato, l'inserimento di elementi che stimolano l'associazione visiva a un elemento linguistico si mantiene fino al B1, dopo di che questi elementi non vengono totalmente eliminati ma il loro uso viene ridotto notevolmente nei livelli di padronanza linguistica avanzati.
Le associazioni visive sono estremamente importanti durante la formazione linguistica in quanto aiutano a collegare un'immagine universalmente nota con una "parola in codice" non ancora acquisita: l'apprendimento (o, nel caso delle certificazioni linguistiche, la risposta corretta) viene guidato, facilitato dalla corretta ricezione plurisensoriale: visiva e uditiva.
In una didattica mirata alla padronanza delle lingue moderne il concetto di percezione sensoriale è essenziale: i sensi rappresentano "el contacto con el mundo externo, por lo tanto son el prerrequisito primordial para la captación de la información y aprendizaje" (Rubio Villagrán s.a.).
Se consideriamo che l'informazione giunge alla corteccia cerebrale solo per l'11% dalle orecchie e per oltre l'80% dagli occhi, risulta evidente che le immagini occupano una dimensione fondamentale nella comprensione e, dunque, il loro uso nelle prove di certificazione rispecchia il loro impiego nel curricolo linguistico, ed entrambi rispondono a principi dimostrati scientificamente.

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, Strasbourg, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze 2002).
- GRECO BOLLI G., SPITI M.G. (2000), *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI*, Guerra, Perugia.
- NOVELLO A. (2009), *Valutare una lingua straniera*, Cafoscarina, Venezia.
- RUBIO VILLAGRÁN, A.D. (s.d), "Los sentidos: la base del aprendizaje", in *Academia Lógica*, http://academialogica.com/art-10.html (ultimo accesso: 6 febbraio 2016).
- SALMON L. (2003), "Competenza linguistica e Certificazione", in *SeLM - Scuola e lingue Moderne*, n. 9, pp. 22-29.

LA FORMAZIONE

Seminari di formazione Læscher per docenti



BENESSERE A SCUOLA

- BES
- DSA
- Inclusione
- Disagio
- Bullismo
- Identità sessuale
- Omofobia
- Valutazione

PROFESSIONE DOCENTE

- Competenze
- Adulti
- Scuola-Lavoro
- Nuove tecnologie
- Internet
- Scuola 2.0
- Invalsi
- CLIL
- Didattica

DIDATTICA E DISCIPLINE

- Linguistica
- Letteratura italiana
- Lingue straniere
- Scrittura
- Italiano L2
- Arte
- Storia

I seminari vengono erogati anche in modalità webinar.
Sul sito il calendario delle date.

L'OFFERTA CONTINUA ONLINE

L'aggiornamento dei seminari di formazione è a disposizione sul sito.
Sempre online puoi effettuarne la prenotazione.
Rivolgiti al tuo agente di zona per ulteriori informazioni.

formazione.loescher.it

La formazione del futuro: un *flipped* TFA?

Flora Sisti
Università degli Studi di Urbino

Abstract
I corsi per la formazione dei docenti di lingua straniera (LS) svolti presso l'Università di Urbino nel triennio 2013-2015 sono stati monitorati tramite questionari di soddisfazione. Questo studio prende in esame i dati riferiti al corso di Didattica delle LS e ai relativi laboratori di Didattica disciplinare, limitatamente alle risposte aperte. I risultati indicano la necessità di modificare la struttura di tali corsi in modo da renderli più efficaci. L'adozione di un approccio "rovesciato" (*flipped*) potrebbe rispondere alle esigenze emerse.

1. Introduzione

In seguito alla riforma universitaria che istituì la laurea triennale seguita dal biennio magistrale, il periodo di formazione dei docenti della scuola secondaria passò da sei anni a sette. Con il Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249[1] che sostituisce i due anni di SISS (Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario) con un percorso annuale (Tirocinio Formativo Abilitante – TFA) si torna a sei anni. L'introduzione della legge 107[2] ha tra i suoi aspetti innovativi un piano di formazione degli insegnanti che prevede percorsi obbligatori, permanenti e strutturali. Il reclutamento iniziale tuttavia sembra essere ancorato al conseguimento di un diploma di laurea magistrale che, completato da un periodo di tirocinio nella scuola, abiliterebbe il futuro insegnante. Questa revisione delle procedure di abilitazione, ancora solo ipotizzata, includerebbe il percorso formativo all'interno di quello universitario della laurea magistrale abilitante abolendo, di fatto, l'attuale struttura del TFA. Considerando tuttavia che le lauree magistrali abilitanti non sono ancora state attivate e che i tempi di entrata in vigore dei nuovi percorsi abilitanti laureeranno i primi studenti verosimilmente nell'anno accademico 2018-2019 si ipotizzano ancora ulteriori cicli di TFA.

> si può immaginare un percorso abilitante per le LS con caratteristiche del *flipped learning*

Vale dunque la pena di ripensare alle caratteristiche e all'organizzazione di tali corsi qualunque sia il nome che assumeranno, anche in considerazione del fatto che gli insegnanti avranno comunque sempre l'esigenza di percorsi di aggiornamento non solo prima del conseguimento dell'abilitazione ma anche durante la loro carriera professionale. L'esperienza di formazione svolta durante questi tre anni e i dati dei questionari compilati dai corsisti del primo e secondo ciclo del TFA e del Percorso Abilitante Speciale (PAS)

1 Regolamento concernente: "Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416°, della legge 24 dicembre 2007, n. 244", in http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf (ultimo accesso: 5 maggio 2016).

2 Legge 13 luglio 2015, n. 107, "Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti" in http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg (ultimo accesso: 5 maggio 2016).

ci indicano la necessità di strutturare l'offerta formativa in maniera flessibile per rispondere alle esigenze diversificate di un'utenza piuttosto disomogenea. A questo scopo sarà ipotizzato un percorso abilitante per le classi di concorso delle LS con caratteristiche riconducibili al *flipped learning* (FL).

2. I questionari di soddisfazione

I corsi del primo e secondo ciclo di TFA e del PAS, che si sono svolti presso l'ateneo di Urbino nel triennio 2013-2015, sono stati monitorati tramite tre tipi di questionari: 1) un questionario sulla qualità a risposte chiuse riguardante tutte le discipline dei corsi di TFA, predisposto dal Dipartimento di Scienze dell'uomo[3] ed esaminato in un precedente studio (Sisti in c.d.s.); 2) un questionario a risposte aperte e 3) un questionario misto, che sono stati invece somministrati dalla scrivente esclusivamente ai docenti in formazione per le classi di concorso delle lingue straniere (LS), e che saranno qui analizzati limitatamente ai dati raccolti nelle domande aperte.
Il metodo adottato è dunque principalmente qualitativo-interpretativo, anche se il numero di risposte è stato quantificato. Il confronto dei dati ricavati dalle risposte aperte, nonostante le variabili relative al programma svolto nei tre corsi e al campione analizzato, è reso possibile dal fatto che restano costanti le caratteristiche organizzative, l'insegnante e la disciplina (Didattica delle LS). La ricerca intende infatti identificare il grado di soddisfazione dei docenti in formazione rispetto a una serie di fattori costitutivi del corso e di raccogliere suggerimenti e opinioni sugli elementi positivi e sulle criticità allo scopo di progettare percorsi di formazione migliori in futuro.

3. Analisi dei risultati

Il questionario a risposte aperte,[4] compilato da 42 corsisti del primo ciclo di TFA, testimonia un apprezzamento piuttosto diffuso. Come si vede (v. TAB. 1), l'aspetto più apprezzato è stato il positivo coinvolgimento del corsista, seguito dalla completezza e varietà dei contenuti anche arricchiti da approfondimenti tematici condotti in campi quali la letteratura e cultura dei paesi di cui si studia la lingua, la didattica della traduzione anche con l'utilizzo dei corpora, e lo studio dei diversi stili cognitivi.

Altri punti di forza segnalati sono stati la chiarezza espositiva e la disponibilità del docente che hanno contribuito a creare un ambiente piacevole nel quale seguire lezioni ben organizzate e arricchite dall'apporto delle tecnologie digitali. Meno numerosi ma ancor più interessanti per il nostro studio sono i fattori individuati come critici (v. TAB. 2): alcune lezioni sono state ritenute troppo teoriche e si è sentita la mancanza di

TABELLA 1 – TFA I CICLO, QUESTIONARIO APERTO: PUNTI DI FORZA

Punti di forza	n° studenti
Partecipazione	24
Completezza e varietà dei contenuti	21
Approfondimenti (traduzione, corpora, cultura, letteratura, stili cognitivi)	20
Chiarezza espositiva	12
Organizzazione delle lezioni	9
Disponibilità del docente e ottima atmosfera di classe	8
Utilizzo efficace dei supporti digitali	4

TABELLA 2 – TFA I CICLO, QUESTIONARIO APERTO: CRITICITÀ

Criticità	n° studenti
Alcune lezioni troppo teoriche	12
Scarsa applicazione pratica delle strategie didattiche in Unità Didattiche	12
Esame non preparato adeguatamente (esenzione dai laboratori)	7
Nessuna	5
Lezioni troppo impegnative (per neo-laureati) – ritmo troppo intenso	4
Occorreva differenziare tra 1o e 2o grado e diverse LS	3
Corso troppo breve	2
Obbligatorietà del corso	1
Scarsa analisi dei manuali didattici	1
Non bilanciati gli esempi per le due LS	1

3 L'elaborazione del questionario 1 e dei risultati della rilevazione è stata eseguita da Berta Martini e da Rossella D'Ugo.
4 Il testo del questionario è riportato in appendice.

©honglouwawa/ Shutterstock.com, 2016

una fase pratica di realizzazione di unità di apprendimento (UdA) relative alle diverse LS. Occorre tuttavia segnalare che i rispondenti hanno individuato questa criticità al termine delle lezioni di Didattica delle LS che sarebbero dovute essere completate dalla parte pratica, da svolgersi nei relativi laboratori disciplinari, differenziati in base alla classe di concorso e alla lingua insegnata.
In realtà, per ragioni organizzative,[5] ciò non si è verificato, causando quindi un certo scollamento tra teoria e prassi e tra formazione e verifica finale delle competenze acquisite. Sette docenti (esonerati peraltro dalla frequenza dei laboratori) hanno infatti rilevato anche la scarsa preparazione offerta per l'esame finale.
Per il PAS, come già detto, si è utilizzato un secondo questionario[6] composto da 23 domande chiuse (con valutazione da 0 a 4, da *assolutamente no* a *assolutamente sì*) e da 4 domande aperte (v. TABB. 3, 4, 5, 6). Queste ultime indagano le aspettative dei docenti in relazione al corso e raccolgono i giudizi sugli aspetti più deboli e più interessanti del programma, oltre che eventuali suggerimenti per migliorarlo.
Come si vede dalla tabella 3, su 31 studenti 21 ritengono il corso adeguato alle proprie aspettative, cinque manifestano il bisogno di avere un maggior numero di attività pratiche legate all'insegnamento della LS (già evidenziato nel TFA1 Ciclo) e solo due evidenziano la necessità di separare le diverse LS (nel nostro caso francese, inglese, tedesco e spagnolo).
Indagando tra le criticità poi riemerge esplicitamente la predominanza della teoria sulla pratica e la questione dei tempi troppo contratti che hanno caratterizzato il percorso formativo nella sua totalità. Il PAS è stato infatti organizzato da febbraio a luglio 2015, concedendo pochissimo tempo ai docenti, impegnati anche nella normale routine scolastica, per lo studio individuale, l'esperienza di tirocinio e l'elaborazione delle relazioni finali. Ben 13 rispondenti su 31 non hanno tuttavia nulla da segnalare e questo

TABELLA 3 – PAS, DOMANDA 19

19. Cosa si aspettava di diverso dal corso?	n° studenti
Nessuna risposta	15
Niente	6
Più idee concrete e attività pratiche per insegnare la lingua	5
Più elementi di carattere linguistico/ grammaticale e culturale della L2	2
Programma meno vasto	1
Meno tecnicismi	1
Dedicare parte del corso alla didattica delle singole lingue	1

TABELLA 4 – PAS, DOMANDA 20

20. Qual è stato l'aspetto più debole del corso?	n° studenti
Nessuna risposta	13
Molta teoria, poca pratica	6
Mancanza di tempo	5
Parte teorica noiosa	1
Slides non sempre fornite in anticipo	1
Slides incomplete	1
Frammentarietà	1
Corsisti come elemento di disturbo del corso	1
Non lo so	1
Non pertinente	1

5 Il budget ridotto per il compenso dei docenti dei laboratori di lingue e una rigida calendarizzazione delle loro lezioni non hanno certo incentivato una proficua programmazione.

6 Il testo del questionario è riportato in appendice.

apprezzamento di massima è confermato anche dai risultati delle due domande aperte relative agli aspetti più interessanti e ai suggerimenti per migliorare il corso (v. TABB. 5 e 6).
In generale i docenti dichiarano di aver rivalutato l'influenza che una didattica di qualità assume nel processo d'insegnamento/apprendimento. In particolare sono apprezzati gli approfondimenti sull'utilizzo delle nuove tecnologie, lo studio di temi sociolinguistici e psicolinguistici, con un'attenzione specifica per i diversi stili di apprendimento individuali nei processi di acquisizione linguistica.

TABELLA 5 – PAS, DOMANDA 21

21. Qual è la cosa più importante che ritiene di aver imparato dal corso?	n° studenti
L'attenzione alla qualità della didattica (valorizzazione dello studente, nuove tecnologie, ecc.)	11
Nessuna risposta	8
Applicare le teorie alla pratica (rapporto con alunni, progettazione di una lezione)	3
Processi di funzionamento del cervello	2
Approfondire gli argomenti già studiati	1
Importanza della lingua come comunicazione	1
Capacità di autocritica da parte del futuro docente	1
Come rapportarsi alla disabilità visiva	1
Flessibilità	1
CLIL e corpora	1
Tutto	1

TABELLA 6 – PAS, DOMANDA 22

22. Cosa suggerisce per migliorare il corso?	n° studenti
Fare più pratica	14
Nessuna risposta	9
Perfetto così	3
Cambiare il libro di testo di riferimento	1
Didattica delle singole lingue	1
Fornire più esempi concreti	1
Aule più capienti	1
Usare Formazione a Distanza	1

Lo stesso questionario è stato distribuito, l'anno successivo, ai docenti che frequentano il secondo ciclo di TFA. Il corso di Didattica delle LS ha 65 docenti (tra francese, inglese e tedesco) che seguono le lezioni da gennaio a luglio 2015, e alcuni di loro hanno già conseguito una precedente abilitazione in un'altra LS avendo frequentato il primo ciclo di TFA o il PAS.
I dati raccolti dalle domande aperte confermano di nuovo la necessità di una più adeguata applicazione didattica delle teorie presentate nel corso, il disagio per la ristrettezza dei tempi e la scarsa attinenza di alcuni interventi di approfondimento da parte di alcuni esperti.
L'iniziativa di invitare dei docenti a tenere lezioni monotematiche di approfondimento su argomenti legati alla LS di specializzazione quali il cinema, la letteratura, il teatro, la cultura, il bilinguismo, oltre che su aspetti strettamente legati alla glottodidattica quali l'utilizzo dell'*e-learning* e la pratica della *flipped classroom*, è nata dalla volontà di variare il contenuto del corso di Didattica delle LS del secondo ciclo di TFA per differenziarlo dai due precedenti percorsi abilitanti. Questi approfondimenti tuttavia hanno raccolto pareri discordanti, divisi tra coloro che li hanno segnalati come aspetti deboli del corso e chi ha invece suggerito di arricchire ulteriormente tale offerta. Questa e altre opinioni confermano l'estrema disomogeneità d'interessi e di preconoscenze dei partecipanti ai corsi di formazione, su cui torneremo in seguito.
Nonostante un buon apprezzamento complessivo per la qualità del corso e per la sua efficacia in termini di ricaduta didattica, ampiamente testimoniato dalle risposte chiuse, i dati raccolti nei commenti liberi ci forniscono preziosi spunti per riconsiderare la struttura organizzativa e i contenuti didattici dei percorsi di formazione abilitanti.
Gli aspetti che richiedono un margine di miglioramento si ricollegano, come abbiamo visto, a tre problematiche generali: i tempi di svolgimento troppo brevi, il costo eccessivo sia in termini economici sia d'impegno orario, e la grande disomogeneità dell'utenza. Una possibile soluzione per queste criticità potrebbe essere rappresentata da un'organizzazione "rovesciata" (*flipped*).

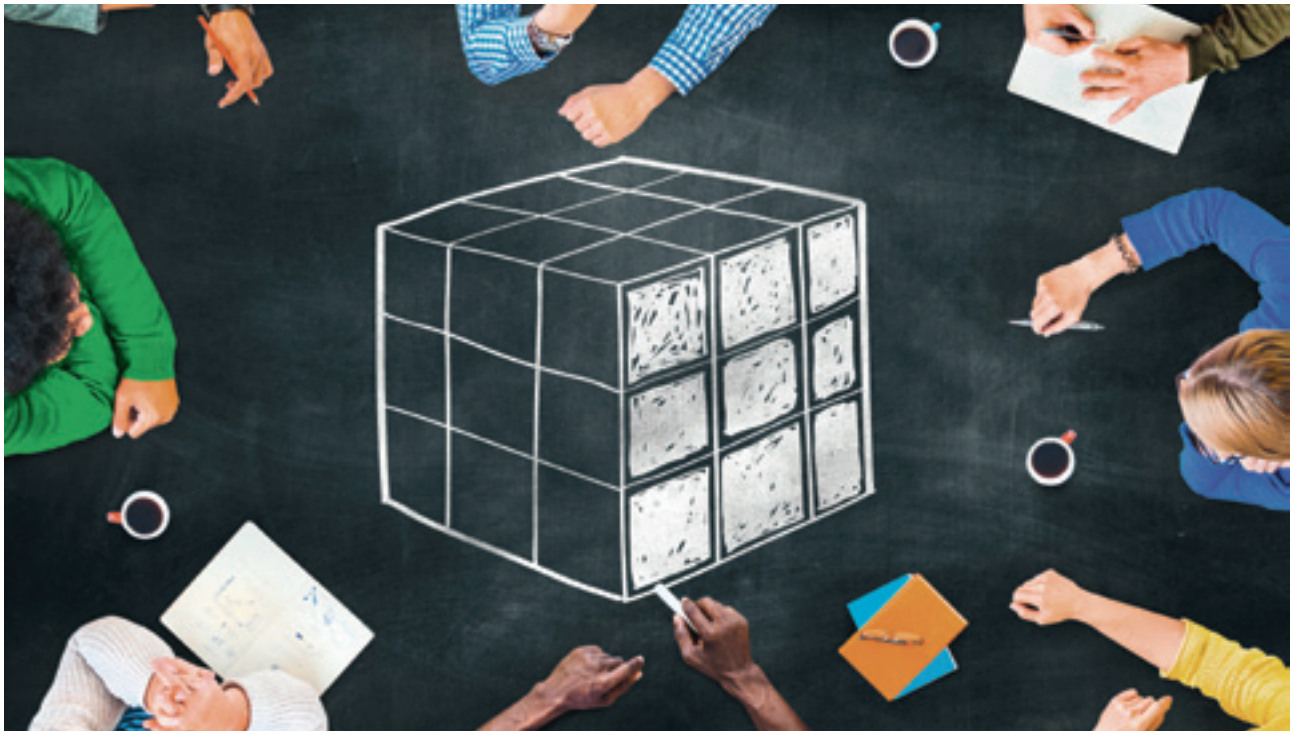
4. Un *flipped* TFA

Il *flipped learning* rappresenta un campo di ricerca e di sperimentazione didattica recentemente divenuto molto popolare tra docenti e pedagogisti, che vanta radici profonde. Non si tratta infatti di un ribaltamento che scardina le fondamenta delle scienze dell'educazione ma al contrario di un processo d'evoluzione di idee e concetti che vede,

tra gli altri, come principali precursori John Dewey, Lev Semënovič Vygotskij, Benjamin Samuel Bloom e Jerome Bruner. L'apprendimento "rovesciato" si basa infatti sul concetto che il sapere si sviluppa tramite la sperimentazione individuale guidata dall'insegnante ed esercitata all'interno del gruppo classe. Lo schema tradizionale dell'UdA (Unità di apprendimento) che inizia con la spiegazione in classe da parte dell'insegnante, seguita dallo studio individuale a casa, è capovolto grazie all'anticipazione dell'input, visionato prima in modo individuale dallo studente a casa e seguito dalla discussione e dalla fase di esercizi e approfondimenti svolti in classe. L'interazione sociale diventa quindi l'elemento fondamentale che consente a ciascun soggetto di costruire il proprio apprendimento muovendosi nella zona di sviluppo prossimale alle proprie preconoscenze (Vygotskij 1980). La capacità critica e di *problem-solving* diventano le strategie vincenti per stimolare un processo di apprendimento attivo (Dewey 1902), nel quale le nuove conoscenze si ancorano e si costruiscono sui saperi già consolidati. Questo patrimonio ideologico viene ripreso e valorizzato dalle prime sperimentazioni, negli anni Novanta, di Eric Mazur (1997) dell'Università di Harvard, e assume il nome di *flipped learning* in seguito alla pubblicazione del volume *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* di Jonathan Bergmann e Aaron Sams (2012). Dal 2012 comincia dunque a diffondersi un metodo che capovolge la pratica didattica. La tassonomia degli obiettivi educativi costruita dal gruppo di Bloom (Bloom *et al.* 1956) viene ripresa e rovesciata, ma solo nell'ordine, dal FL. Le abilità cognitive superiori (investigare, formulare ipotesi, sperimentare, giudicare, elaborare nuovi contenuti, ecc.) sono esercitate in classe mentre quelle di basso livello che si riconducono alla trasmissione, comprensione e memorizzazione del sapere sono lasciate allo studio individuale. L'adulto esperto non è più al centro dell'azione educativa e la trasmissione del sapere viene considerata solo come la prima fase di una costruzione collettiva di nuove conoscenze. L'apprendimento individuale, già nelle parole di Bruner, è ritenuto infatti parte integrante di un contesto sociale costituito dai soggetti e dai loro artefatti cognitivi e tecnologici, definiti "amplificatori culturali" (Bruner 1992:47). Il FL rappresenta, in ultima analisi, l'applicazione nella nostra era digitale di una corrente di pensiero pedagogico mai smentita e anzi riconfermata anche dalle più recenti scoperte in ambito psicolinguistico (Buccino, Mezzadri 2013).

> un TFA in linea con il *flipped learning* è altamente collaborativo e valorizza la professionalità e l'autonomia di giudizio

Le obiezioni più comuni a tale modello, che si è ampiamente diffuso anche in Italia a partire dal 2014, riguardano le difficoltà tecniche che alcuni studenti potrebbero avere nell'accessibilità di materiali spesso offerti tramite videoconferenza o canali digitali e la motivazione a svolgere autonomamente (senza la componente genitoriale) e in modo costante i compiti assegnati come indispensabile preparazione alle attività di classe. Nel nostro caso tuttavia, trattandosi di docenti adulti e molto motivati, oltre che perfettamente consapevoli delle proprie strategie di apprendimento, queste criticità non presentano alcuna rilevanza. Al contrario un apprendimento che preveda una partecipazione attiva del docente in formazione, chiamato a costruire le proprie conoscenze tramite un confronto critico con il docente formatore e con i propri pari su argomenti visionati in precedenza, sembra rappresentare il modello più adatto per sopperire agli svantaggi emersi dai questionari.
Gli indubbi vantaggi rappresentati da un utilizzo autonomo dei contenuti, trasmessi in forma cartacea o digitale, vanno dalla riduzione dei costi e dei tempi per i viaggi all'individualizzazione del processo di apprendimento, che potrà variare in base alle diverse preconoscenze, fino a un grado maggiore di coinvolgimento dovuto alla possibilità di interrompere e riprendere lo studio dei materiali in base alle proprie esigenze cognitive e psicologiche senza il rischio di incorrere in un ascolto passivo della lezione *ex cathedra*. Il risultato sarà un più alto grado di responsabilizzazione del corsista che avrà interesse a studiare i contenuti trasmessi per poter partecipare attivamente al dibattito in classe, risolvendo eventuali dubbi e contribuendo, con le proprie conoscenze ed esperienze, alla costruzione di un sapere condiviso con i propri colleghi. Queste sono le riflessioni che ci



©Rawpixel.com/Shutterstock.com, 2016

hanno indotto a suggerire, per il terzo ciclo di TFA, una struttura in linea con il *flipped learning*. L'approccio da adottare dovrebbe essere altamente collaborativo per valorizzare la professionalità di ognuno e stimolare l'autonomia di giudizio e l'apprendimento consapevole di nuove strategie didattiche. Si potrebbe immaginare di creare un menù di diversi moduli dal quale i docenti in formazione potrebbero scegliere in base alle proprie preconoscenze e alle singole esigenze professionali. Ogni modulo dovrebbe essere costituito da materiali, offerti anche via web, da studiare prima dell'inizio del corso. In questo modo, come nel modello della *flipped classroom*, il corsista potrebbe utilizzare le risorse senza vincoli di spazio e tempo e al ritmo che preferisce. La fase in presenza, che di conseguenza potrebbe avere tempi più dilatati, dovrebbe essere dedicata alla condivisione e interiorizzazione dei contenuti studiati e a eventuali approfondimenti ed esercitazioni da svolgere sotto la guida del formatore.
Dal punto di vista pratico i corsisti potrebbero essere invitati a scegliere, in una lista di argomenti preparata dal docente di Didattica delle LS, i temi del proprio percorso formativo individuale in base ai propri interessi ed esigenze e al proprio background culturale e professionale. La lista potrebbe prevedere:

1. *argomenti riguardanti la base epistemologica della disciplina (Didattica delle LS)*: approcci, metodi, tecniche, attività, esercizi; storia della glottodidattica; approccio comunicativo e metodi post-comunicativi; strategie didattiche per lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche; metodi di analisi dei libri di testo e criteri per la scelta di materiali e strumenti didattici, ecc.;
2. *approfondimenti monotematici*: tecniche d'insegnamento di contenuti relativi all'arte, al teatro, alla letteratura e cultura del paese di cui si insegnerà la lingua; pragmatica del testo/discorso; aspetti di psicolinguistica e sociolinguistica, ecc.;
3. *approfondimenti metodologici*: tecniche di ricerca-azione; laboratori teatrali; metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning); approccio ermeneutico; *flipped learning*; *storytelling* e format narrativo; glottotecnologie, ecc.

Ogni docente dovrebbe partecipare a un numero di pacchetti tematici (*learning objects*) equivalente a 10 CFU (i crediti attribuiti al corso di Didattica delle LS) e saranno semplicemente rovesciati il rapporto e l'ordine cronologico delle lezioni online e degli incontri in presenza. Ogni pacchetto tematico sarebbe costituito da materiali cartacei o digitali da studiare a casa, corredati da esercizi e attività predisposte per ulteriori approfondimenti. Seguirà la fase delle lezioni collettive, in presenza, nella quale applicare

un approccio di tipo cooperativo basato sui principi della *peer instruction* (Mazur, Watkins 2010). Gli insegnamenti laboratoriali, suddivisi per lingua di specializzazione e grado d'istruzione, andranno poi a completare, tramite la creazione di specifiche UdA, la formazione dei corsisti promuovendo quell'applicazione didattica richiesta nei questionari.
Seguendo tale procedura anche la prova finale d'esame, che, come detto, è risultata non pienamente conforme alla preparazione ricevuta, potrà essere meglio ancorata al pacchetto formativo prescelto. L'esame infatti potrebbe essere costituito dall'elaborazione di una singola UdA che parta dall'utilizzo di un input scelto tra quelli proposti per i pacchetti tematici seguiti dal corsista.
Al candidato potrebbe essere lasciata la scelta della lingua straniera, dei destinatari (in base alla specifica classe di abilitazione), del livello linguistico e dei pre-requisiti posseduti dall'ipotetica classe, in modo da declinare autonomamente le conoscenze acquisite nella parte generale del corso sulla base dei bisogni, reali o ipotizzati, dei propri studenti futuri.

i precursori
del *flipped learning*
sono Dewey, Vygotskij,
Bloom e Bruner

5. Conclusioni

Attivando un "*flipped* TFA" i problemi evidenziati potrebbero dunque essere in parte risolti: il calendario degli incontri sarebbe più dilatato per i corsisti, che non dovrebbero più seguire un numero alto di lezioni in presenza e si libererebbe più tempo ed energia per lo studio individuale; i costi si ridurrebbero, poiché ognuno acquisterebbe i propri *learning objects* con la relativa riduzione anche delle spese d'ateneo per la docenza, che negli anni potrebbero essere ulteriormente ammortizzate; ma soprattutto ne beneficerebbe l'organizzazione del curriculo.
I percorsi dei corsisti sarebbero differenti in base alle loro preconoscenze: chi ha già maturato CFU in materie come la glottodidattica o la linguistica generale durante il proprio percorso di studi universitario potrebbe seguire un maggior numero di ore di laboratorio disciplinare, per potenziare la parte applicativa tramite attività di analisi, creazione ed esecuzione di UdA nella LS di specializzazione. Viceversa chi insegna da anni e sa già realizzare lezioni calate nella pratica didattica concreta potrebbe approfondire aree tematiche nuove e aggiornarsi sulle più recenti teorie glottodidattiche.
Lo sbilanciamento della teoria sulla pratica, lamentato dai rispondenti dei nostri questionari, potrebbe così essere superato da uno studio individuale tarato su esigenze e preconoscenze specifiche e l'apprendimento di nuovi saperi verrebbe contestualizzato e consolidato grazie al confronto con gli altri colleghi in formazione. Questa modularità consentirebbe anche di suddividere la pratica laboratoriale in base alla classe di concorso, eliminando le ripetizioni di argomenti segnalate dai corsisti che conseguono la seconda abilitazione, ma soprattutto permetterebbe di far sperimentare ai corsisti un tipo di apprendimento "*flipped*" che potrebbero riutilizzare con le loro classi future.

Bibliografia

– BERGMAN J., SAMS A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, ISTE ASCD, Washington DC.

– BLOOM B.S *et al.* (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook I*, Longman, New York.

– BRUNER J. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.

– BUCCINO G., MEZZADRI M. (2013), "La teoria dell'embodiment e il processo di apprendimento e insegnamento di una lingua", in *Enthymema*, VIII, pp. 5-19.

– DEWEY J. (1902), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago. http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php (ultimo accesso: 10 settembre 2016).

– MAZUR E. (1997), *Peer Instruction: A User's Manual*, Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

– MAZUR E., WATKINS J. (2010), "Just in Time Teaching and Peer Instruction", in SIMKINS S., MAIER M. (eds.), *Just in Time Teaching: Across the Disciplines, and Across the Academy*, Stylus Publishing, Sterling, VA, pp. 39-62.

– SISTI F., (in c.d.s.), "L'esperienza del tirocinio formativo attivo e dei percorsi abilitanti speciali. Risultati del questionario sulla qualità percepita", in *Atti del III Congresso della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE): "Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti", Università della Calabria, 8-10 ottobre 2015*, Guerra, Perugia.

– VYGOTSKIJ L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

APPENDICE – Questionario a risposte aperte – (TFA I ciclo)

Al termine del corso di Didattica delle Lingue straniere quali ritiene siano stati i punti di forza e le criticità?

Segnali gli aspetti più apprezzati:

_____

E le criticità:

_____

Questionario misto – (PAS)

Assolutamente	no			si	
	0	1	2	3	4
1. Il corso è stato impegnativo?	☐	☐	☐	☐	☐
2. Il corso è stato produttivo?	☐	☐	☐	☐	☐
3. Gli argomenti trattati sono stati importanti rispetto alle finalità del Cdl?	☐	☐	☐	☐	☐
4. Sono stati chiari gli obiettivi del corso?	☐	☐	☐	☐	☐
5. Il corso ha fornito qualche insegnamento metodologico?	☐	☐	☐	☐	☐
6. Sono stati chiari gli obiettivi di ogni lezione?	☐	☐	☐	☐	☐
7. Le spiegazioni sono state chiare?	☐	☐	☐	☐	☐
8. Gli argomenti sono stati presentati in modo “motivante”?	☐	☐	☐	☐	☐
9. Sono stati illustrati punti di vista diversi da quello del docente?	☐	☐	☐	☐	☐
10. È stato possibile prendere appunti?	☐	☐	☐	☐	☐
11. Il materiale didattico fornito è stato adeguato?	☐	☐	☐	☐	☐
12. Il materiale didattico è stato facilmente accessibile?	☐	☐	☐	☐	☐
13. Il docente era preparato?	☐	☐	☐	☐	☐
14. Il docente ha rispettato l’orario/era puntuale?	☐	☐	☐	☐	☐
15. Il docente è stato attento alle reazioni degli studenti?	☐	☐	☐	☐	☐
16. Il docente ha risposto alle domande degli studenti?	☐	☐	☐	☐	☐
17. È valsa la pena frequentare il corso?	☐	☐	☐	☐	☐
18. Nel complesso ritiene di essere stato rispettato come persona?	☐	☐	☐	☐	☐
19. Cosa si aspettava di diverso dal corso? _____					
20. Qual è stato l’aspetto più debole del corso? _____					
21. Qual è l’elemento più importante che ritiene di aver appreso nel corso? _____					
22. Cosa suggerisce per migliorare il corso? _____					
23. Assegni un voto da 1 a 10 al corso:					
Percentuale di frequenza al corso:	☐ 25%	☐ 55%	☐ 75%	☐ 100%	

Grazie per la collaborazione!

Foreign Language Learning and Digital Skills: Teacher Training and the Use of Corpora

Giovanna Carloni
University of Urbino, Italy

Abstract
The Italian Ministry of Education (2015) has issued new guidelines, "La Buona Scuola" (Law 107/2015), to reframe the school system and teaching practices. These guidelines highlight the need to foster three main parameters: foreign language learning, digital skills, and hands-on tasks. The present work shows how foreign language teachers can be trained to master the digital skills necessary to implement the direct use of corpora in a foreign language class and as a result how the three parameters mentioned above can be integrated and concurrently fostered in the foreign language classroom through students' direct use of corpora.

1. Corpus linguistics

Corpora are electronic collections of written, oral and multimodal texts produced in real communicative contexts, such as conversations and newspaper articles; corpora are searchable online. For corpus investigation to be statistically relevant, a corpus needs to be representative of the variety of language targeted: "A representative corpus is one sampled in such a way that it contains all the types of text, in the correct proportions, that are needed to make the contents of the corpus an accurate reflection of the whole of the language or variety that it samples" (McEnery, Hardie 2012:250). Corpora can be compiled with entire texts or parts of them; the same parameter is applied to samples. Furthermore, the words contained in a corpus are grammatically annotated through part-of-speech (POS) tags (e.g., noun, adjective, adverb, verb, etc.). Words can also be semantically annotated with tags encoding the semantic category to which each word belongs.
Various types of corpora are available. General reference corpora are usually representative of a broad variety of language – such as British or American English – spoken by a rather large community. These corpora are quite big, such as the British National Corpus (BNC) and the Corpus of Contemporary American English (COCA) featuring respectively 100 million and over 520 million words. Specialized corpora, which are much smaller than reference corpora, are representative of a domain-specific language, such as Business English or Legal English. Monitor corpora, such as COCA, are consistently updated and are thus instrumental in keeping track of the new tendencies and changes occurring in the use of language. Historical corpora are representative of a variety of language pertaining to a specific time period and can be searched to study language variation over time. Learner corpora are compiled with language produced by foreign language learners in various contexts. Monodirectional parallel corpora contain source texts in language A and their translations in language B. On the other hand, bidirectional parallel corpora feature source texts in language A and their translations in language B and *vice versa*. Monodirectional and bidirectional parallel corpora

© Rawpixel.com/ Shutterstock.com, 2016

are investigated through aligned concordance lines, that is the same sentence/paragraph/text section in the source and target language are shown side by side on the screen. Monodirectional and bidirectional corpora are especially useful to carry out translations. If two or more corpora share the same corpus architecture (e.g., one corpus is compiled with business emails in English and another corpus with business emails in Italian), the corpora are labeled as comparable; statistically relevant conclusions can be drawn using corpus findings from comparable corpora.
Through corpus exploration, users can investigate authentic language and detect frequently co-occurring patterns; descriptive grammar is targeted in corpus linguistics. A significant amount of raw corpus data needs to be analyzed to identify statistically relevant collocational patterns and as a result make generalizations. To search corpora, users can adopt either a corpus-based method or a corpus-driven approach. Through a corpus-based method, users investigate corpora to check language hypotheses they have formulated prior to corpus exploration; on the other hand, through a corpus-driven approach, users make hypotheses, draw conclusions, and make generalizations using the data retrieved (Carloni 2016:38-39).
Within a pedagogical framework, either an indirect and a direct use of corpora can be adopted. The first entails using corpus data to create dictionaries, reference grammars, textbooks, and syllabi, where corpus data are mediated by experts; on the other hand, the second expects teachers and/or learners to search corpora hands-on (Römer 2010b:19). Boulton (2012) refers to the two types of corpus use as the hands-off and the hands-on approach respectively.
The affordances of corpora in foreign language learning have been extensively researched (Tribble, Jones 1997; Aston 2001; O'Keeffe, McCarthy, Carter 2007; Yoon 2008; Campoy-Cubillo, Bellés-Fortuño, Gea-Valor 2010; Paquot 2010; Pérez-Paredes, Sánchez-Tornel, Calero, Jiménez 2011; Boulton, Carter-Thomas, Rowley-Jolivet 2012).

2. The direct pedagogical application of corpora: the challenges

In 1996, at the TaLC (Teaching and Language Corpora) Conference at Lancaster University, scholars foresaw a consistently increasing implementation of the direct use of corpora in foreign language classrooms (Granath 2010:47-48). However, the direct pedagogical application of corpora has not been adopted as extensively as expected thus far (Mukherjee 2004, 2006; Römer 2006, 2010a; Boulton 2010; Gilquin, Granger 2010; Römer 2010b; Frankenberg-Garcia 2012).
To foster the direct use of corpora, which entails the adoption of an inductive discovery paradigm in language investigation and interpretation, users need to be able to formulate and reformulate queries, select the suitable corpora for the targeted search, interpret raw corpus data, and as a result draw statistically relevant conclusions. However, a direct application of corpus investigation seems to represent

a challenge for novice corpus users, such as teachers and students, who tend to be overwhelmed by the inductive reasoning corpus investigation implies, the wide array of choices they have to make to search corpora effectively (such as picking the right corpus, formulating queries, and interpreting data), and the high degree of uncertainty tolerance they have to develop to interpret raw corpus data successfully. In this respect, as Granath suggests, searching corpora directly can be confusing for novice corpus users: "Students want simple, straightforward answers, and are disappointed by the 'blurry' responses they get from corpora. [...] Students' lack of familiarity with inductive methods appears to explain why many students [find] this way of working difficult" (Granath 2010:49-62). To promote the direct use of corpora in the classroom successfully, teacher training seems to play a pivotal role. Some studies have described and evaluated the effectiveness of pre-service teacher training courses focusing on the development of the skills necessary to implement the direct use of corpora in class (Breyer 2009; Hüttner, Smit, Mehlmauer-Larcher 2009; Farr 2010; Leńko-Szymańska 2014). In this respect, the most common problems emerging in the adoption of a direct application of corpora in the classroom are a lack of both pedagogically designed, user-friendly corpora and teacher training in basic digital skills (Frankenberg-Garcia 2012:476). Various studies have analyzed the challenges learners face when learning how to use corpora (Bernardini 2000; Frankenberg-Garcia 2005; Bianchi, Manca 2008). In particular, novice corpus users often find it difficult to select the corpora suitable to carry out targeted searches; for example, users may happen to investigate reference corpora to query domain-specific issues (Frankenberg-Garcia 2012:476-477). Formulating corpus queries represents another recurrent challenge for novice users who are likely to misformulate queries by making them either too broad or too specific; furthermore, newcomers to corpora may refrain from reframing queries after experiencing the failure of the first attempt (Frankenberg-Garcia 2012:477). Making hypotheses and drawing conclusions using corpus data is another challenge for novice users who may not be aware that a significant number of co-occurrences is necessary to identify statistically relevant language patterns; likewise, users may overlook the variables represented by corpus size and architecture in the interpretation of results (Frankenberg-Garcia 2012:477). Furthermore, newcomers to corpora may happen to misinterpret the information retrieved because they often overlook the analysis of expanded co-texts (Kennedy, Miceli 2001). Since students are used to finding quick clear-cut answers in reference materials, where data have been previously selected, edited, and interpreted, novice users may find it difficult to get accustomed to evaluating unedited authentic language (Frankenberg-Garcia 2005). Overall, Frankenberg-Garcia (2012:486) summarizes as follows the road map instrumental in fostering the effective implementation of the direct use of corpora in the foreign language classroom:

> a major hurdle on the way to popularizing corpora is that so far little attention has been paid to training newcomers in basic corpus skills. Experts who use corpora routinely usually take these skills for granted, but language teachers who are not yet very familiar with corpora may need help in order to understand how to choose between different types of corpora, how to retrieve information from a corpus and how to evaluate that information.

to promote the direct use of corpora in the classroom successfully, teacher training plays a pivotal role

3. Teacher training and corpus linguistics at University level: a successful combination of theory and practice

A group of second-year postgraduate students, enrolled in a second-level degree course on foreign languages at the University of Urbino, attended a thirty-hour course on corpus linguistics applied to translation. In the course, trainee teachers were gradually introduced to both the main tenets of corpus linguistics theory and direct corpus exploration. As Frankenberg-Garcia (2012:477) suggests, task-based, consciousness-raising corpus activities can be highly beneficial in training teachers since the activities "can help language teachers assess different corpora, develop basic corpus searching strategies, and begin to learn how to interpret corpus data". Thus, in keeping with research, students were usually first introduced to a corpus linguistics concept and soon afterwards were asked

to apply the newly acquired knowledge through hands-on tasks requiring them to search corpora directly. Theory and practice were thus gradually as well as concurrently implemented in the course. Task-based consciousness-raising tasks were devised to help novice users choose corpora suitable for the targeted query; in this respect, as previously mentioned, selecting the right corpus entails users to be aware of the corpus composition (Frankenberg-Garcia 2012:477). Furthermore, to teach trainees gradually how to formulate increasingly more difficult searches, single-word queries were presented first, followed by multiple-word queries along with the use of wildcards and POS tags (Frankenberg-Garcia 2012:480-484), Corpus Query Language (CQL) followed. Reformulating queries and interpreting raw data correctly were also fostered through task-based, consciousness-raising corpus activities; as suggested above, evaluating results, in particular, implies making students aware of both the variables underpinning corpus architecture and the necessity to interpret a suitable amount of co-occurrences to draw statistically relevant conclusions (Frankenberg-Garcia 2012:477). In the course, the principle of collocation underpinning the new unit of meaning in corpus linguistics was introduced first: "The notion of collocation [...] shifts the emphasis from the single word to pairs of words as integrated chunks of meaning and usage" (O'Keeffe *et al.* 2007:61). Lexicogrammar, which conceives "grammar and lexis [...] as [...] part of a single system for constructing meaning" (Jones, Waller 2015:194), was then presented. The concept of collocation, that is the tendency of lexical items to co-occur, and colligation, that is "a co-occurrence relationship between a word and a grammatical category or context" (McEnery, Hardie 2012:240), were provided afterwards. For corpus investigation to be successful, it is pivotal for users to learn how to read effectively concordance lines, that is "a display of every instance of a specified word or other search term in a corpus, together with a given amount of preceding and following context for each result or 'hit'" (McEnery, Hardie 2012:244). Concordance outputs are mainly used in the Key Word in Context (KWIC) format featuring the

©everything possible/Shutterstock.com, 2016

node or search word, that is "the word whose co-occurrence patterns are being studied" (McEnery, Hardie 2012:247), in the central column. Corpus users were trained to scan KWIC concordances vertically to identify statistically relevant co-occurring language patternings first and draw inferences in terms of collocational patterns afterwards (Tognini-Bonelli 2001:3). To browse concordance outputs successfully, users were also trained to read carefully the co-texts, that is the text occurring to the right and to the left of the node word, including expanded co-texts. Novice corpus users carried out hands-on tasks in pairs to collaborate and control better the feeling of being overwhelmed; furthermore, through this activity setup, students could negotiate their decisions.
Keywords, which are lexical items occurring statistically more frequently in the targeted corpus in comparison with a general reference corpus (McEnery, Hardie 2012:244), were then presented. The theory underpinning lexical bundles, that is multi-word units or lexical sequences consisting of frequently co-occurring contiguous items (Biber 2006:133-134), was introduced. Students thus retrieved and evaluated n-grams, that is frequently co-occurring sequences of "n" ("n" stands for the number of items featured in each sequence) contiguous language items, from specialized corpora.
Semantic prosody, which refers to the tendency of a specific language item to co-occur with words conveying either positive or negative connotation (Louw 1993; Stubbs 1995), was explained afterwards; hands-on tasks focusing on domain-specific corpora were provided. During the course, every time a new concept was presented, students were trained to formulate suitable queries connected to the newly introduced principle. Different corpora were used to allow trainees to try out the various types of searches; students began to investigate more user-friendly corpora, such as Cobb's *Compleat Lexical Tutor* (Cobb 2012), and then moved on to those more challenging, such as the BNC and COCA. Students also learned how to search a wide range of corpora using the interface provided in Sketch Engine. Learners were thus trained, as Frankenberg-Garcia (2012:480-484) suggests, to carry out increasingly engaging and challenging searches.
As a result of the carefully designed hands-on task-based activities, trainees learned how to formulate queries using various search tools gradually but effectively.
At the beginning, to help trainees familiarize with corpus investigation, learners were provided with Data-Driven Learning (DDL) activities.
DDL requires learners to apply inductive reasoning to the analysis, classification, and interpretation of corpus data, namely concordance lines which can be edited to different degrees by the instructor, in order to draw generalizations (McEnery, Xiao, Tono 2006:99).
DDL envisages learners as linguistic researchers actively engaged in language discovery processes through hypothesis making and testing operationalized by means of inductive reasoning (Johns 1997; Boulton 2010).
Through course-tailored hands-on DDL activities, trainees experienced inductive and contextualized language awareness; furthermore, students learned how to draw generalizations evaluating corpus results. Moving from teacher-controlled to student-centered DDL hands-on activities, trainees gradually learned how to master the direct investigation of corpora in a foreign language. In this context, it is worth mentioning that while at the micro-level DDL fosters learners' analysis of language data, at the macro level DDL aims to enhance self-directed language development (Johns 1991).
During the course, students realized how the direct use of corpora can be used to investigate various foreign language-related aspects, such as lexicogrammar, sociolinguistics features, subject-specific content, and stylistic analysis. To make corpus investigation relevant to trainees, it is especially important for them to perceive to what extent corpus exploration can be applied to foreign language teaching and learning.

4. The direct application of corpora in the language classroom: some guidelines

Schools have done little experimenting with the direct use of corpora, as corroborated by Tribble's study (2012), which showed that about 80% of the instructors who participated in the survey taught the direct use of corpora at tertiary level.
In middle and high schools, foreign language teachers, who have been previously trained in corpus use, can teach students how to investigate corpora directly moving from teacher-controlled hands-off DDL activities, where paper-based concordances can be edited to various degrees, to student-centered hands-off DDL activities, where more

©racorn/Shutterstock.com, 2016

responsibility and more engaging tasks are given to learners even though still using paper-based concordance lines. Later on, students can switch to more challenging teacher-controlled hands-on DDL activities requiring students to search corpora directly, and finally to student-centered hands-on DDL activities requiring students to be even more autonomous in the formulation of queries and corpus investigation. Middle and high school students can thus be trained to familiarize gradually with inductive and contextualized language awareness; they can learn how to browse concordance outputs and draw generalizations on the grounds of the data retrieved step by step. Moving gradually from teacher-controlled hands-off DDL activities to student-centered hands-on DDL activities, learners can be trained to carry out a direct investigation of corpora in a foreign language effectively. These activities help novice corpus users feel more engaged with the direct use of corpora, and as a result they are less likely to feel overwhelmed or to give up.

Teacher-controlled hands-off DDL activities can be used in various ways. They can be employed to enhance language awareness in terms of collocations and colligations. Furthermore, the activities can be useful to help students learn how to browse concordance lines and infer the meaning of a word from context; in this case, students can be especially motivated to find out the meaning of the targeted word/s they may have encountered previously but whose meaning was not clear to them (Frankenberg-Garcia 2014:98). Likewise, teacher-controlled hands-off DDL activities can be used to help students learn how to use correctly and appropriately words they already know; noticing how certain words behave in specific contexts is likely to lead learners to produce those lexical items correctly and appropriately in oral and written production (Frankenberg-Garcia 2014:99). Inferring meaning from context, a key strategy in foreign language learning, can thus be fostered successfully through corpora while at the same time challenging and motivating students. Teacher-controlled hands-off DDL activities can also be used to help learners identify first and use afterwards idiomatic expressions (Frankenberg-Garcia 2014:100). Hands-off concordance-based activities are also likely to enhance discussion among learners about the cultural content encoded in the co-texts examined (Frankenberg-Garcia 2014:100-101). At the beginning, presenting teacher-controlled hands-off DDL activities on slides projected to the class seems to be instrumental in scaffolding students' discovery processes through collaborative

work (ibid.). Hands-on DDL tasks, which represent a further step in corpus investigation, can then be introduced. For direct corpus investigation to be successful, corpus exploration needs to be meaningful and relevant to students' needs; thus, through various tailor-made hands-on activities, novice users need to learn how to search corpora to find answers to linguistic questions which are important to them (Frankenberg-Garcia 2014:106). Since engaging with corpora is more challenging than looking up words in a dictionary or on the Internet, learners need to perceive clearly to what degree searching corpora can actually be relevant to their needs. The more individualized the use of corpora becomes for students, the more likely they are going to engage in corpus exploration, which is definitely a challenging practice.

5. A direct pedagogical application of corpora and foreign language acquisition

In a learning environment where students are expected both to engage in the direct use of corpora in the foreign language and interact among themselves using the target language to complete the tasks assigned, the foreign language is consistently investigated, discussed, and produced. As a result, through corpus investigation and discussion of the data retrieved, the foreign language is extensively used by students engaged in meaningful activities, which is conducive to foreign language acquisition especially by means of incidental learning (Reppen 2010:4-5). Furthermore, through DDL and the direct use of corpora, students repeatedly focus on specific lexical items and recurrent language patterns along with their co-texts, which triggers noticing pivotal for foreign language acquisition: "if students can notice and find more examples for themselves, they have more chance of acquiring new language" (McCarthy, O'Keeffe, Walsh 2010:36).

6. Conclusion

If foreign language teachers are trained effectively in the direct use of corpora, foreign language learning, digital skills, and hands-on tasks can be successfully combined and implemented in middle and high school language classes. Furthermore, within the applied corpus linguistics framework presented here, learners' direct use of corpora is instrumental in fostering not only foreign language learning but also students' critical thinking and self-directed language development.

I Quaderni della Ricerca

Agili monografie pensate come contributo autorevole al dibattito culturale e pedagogico italiano.

www.laricerca.loescher.it

L&L
Lingua e Lingue

Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere

www.bonaccieditore.it

Bonacci

References

– ASTON G. (ed.) (2001), *Learning with Corpora*, Athelstan, Houston, TX.

– BERNARDINI S. (2000), "Systematising Serendipity: Proposals for Concordancing Large Corpora with Language Learners", in BURNARD L., MCENERY T. (eds.), *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 225-234.

– BIANCHI F., MANCA E. (2008), "Discovering Language through Corpora: The Skills Learners Need and the Difficulties They Encounter", in TAYLOR C. (ed.), *Ecolingua. The Role of E-Corpora in Translation and Language Learning*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/8127/1/TaylorEcolingua.pdf.

– BIBER D. (2006), *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*, John Benjamins, Amsterdam.

– BOULTON A. (2010), "Data-driven Learning: Taking the Computer out of the Equation", in *Language Learning*, vol. 60, n. 3, pp. 534-572.

– BOULTON A. (2012), "Hands-on / Hands-off: Varying Approaches in Data-driven Learning", in THOMAS J., BOULTON A. (eds.), *Input, Process and Product: Developments in Teaching and Language Corpora*, Masaryk University Press, Brno, pp.152-168.

– BOULTON A., CARTER-THOMAS S., ROWLEY-JOLIVET E. (eds.) (2012), *Corpus-informed Research and Learning in ESP: Issues and Applications*, John Benjamins, Amsterdam.

– BREYER Y. (2009), "Learning and Teaching with Corpora: Reflections by Student Teachers", in *Computer Assisted Language Learning*, vol. 22, n. 2, pp. 153-172.

– CAMPOY-CUBILLO M.C., BELLÉS-FORTUÑO B., GEA-VALOR L. (eds.) (2010), *Corpus-based Approaches to English Language Teaching*, Continuum, London.

– CARLONI G. (2016), *Corpus Linguistics and English Teaching Materials*, FrancoAngeli, Milano.

– FARR F. (2010), "How Can Corpora Be Used in Teacher Education?", in O'KEEFFE A., MCCARTHY M. (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics,* Routledge, London and New York, pp. 620-632.

– FRANKENBERG-GARCIA A. (2005), "A Peek into What Today's Language Learners as Researchers Actually Do", in *International Journal of Lexicography*, vol. 18, n. 3, pp. 335-355.

– FRANKENBERG-GARCIA A. (2012), "Raising Teachers' Awareness of Corpora", in *Language Teaching*, vol. 45, pp. 475-489. doi:10.1017/S0261444810000480.

– FRANKENBERG-GARCIA A. (2014), "How Language Learners Can Benefit from Corpora, or Not", in *Recherches en didactique des langues et des cultures: Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 11, n. 1, pp. 93-110.

– GILQUIN G., GRANGER S. (2010), "How Can DDL Be Used in Language Teaching?", in O'KEEFFE A., MCCARTHY M. (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*, Routledge, London and New York, pp. 359-370.

– GRANATH S. (2010), "Who Benefits from Learning How To Use Corpora?", in AIJMER K. (ed.), *Corpora and Language Teaching*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 47-65.

– HÜTTNER J., SMIT U., MEHLMAUER-LARCHER B. (2009), "ESP Teacher Education at the Interface of Theory and Practice: Introducing a Model of Mediated Corpus-based Genre Analysis", in *System*, vol. 37, pp. 99-109.

– JOHNS T. (1991), "From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-driven Learning", in JOHNS T., KING P. (eds.), *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, vol. 4, pp. 27-45.

– JOHNS T. (1997), "Contexts: The Background, Development and Trialling of a Concordance-based CALL Program", in WICHMANN A., FLIGELSTONE S., MCENERY T., KNOWLES G. (eds.), *Teaching and Language Corpora*, Addison Wesley Longman, Harlow, pp. 100-115.

– JONES C., WALLER D. (2015), *Corpus Linguistics for Grammar: A Guide for Research*, Routledge, London and New York.

– KENNEDY C., MICELI T. (2001), "An Evaluation of Intermediate Students' Approaches to Corpus Investigation", in *Language Learning & Technology*, vol. 5, n. 3, pp. 77-90.

– LEŃKO-SZYMAŃSKA A. (2014), "Is This Enough? A Qualitative Evaluation of the Effectiveness of a Teacher-training Course on the Use of Corpora in Language Education", in *ReCALL*, March 2014, pp. 1-19. doi:10.1017/S095834401400010X.

– LOUW B. (1993), "Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies", in BAKER M., FRANCIS G., TOGNINI-BONELLI E. (eds.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*, John Benjamins, Amsterdam.

– MCCARTHY M., O'KEEFFE A., WALSH S. (2010), *Vocabulary Matrix: Understanding, Learning, Teaching*, Heinle, Andover.

– MCENERY T., HARDIE A. (2012), *Corpus Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

– MCENERY T., XIAO R., TONO Y. (2006), *Corpus-based Language Studies: An Advanced Resource Book*, Routledge, London and New York.

– MUKHERJEE J. (2004), "Bridging the Gap between Applied Corpus Linguistics and the Reality of English Language Teaching in Germany", in CONNOR U., UPTON T. (eds.), *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*, Rodopi, Amsterdam and New York, pp. 239-250.

– MUKHERJEE J. (2006), "Corpus Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art and Beyond", in BRAUN S., KHON K., MUKHERJEE J. (eds.), *Corpus Technology and Language Pedagogy: New Resources, New Tools, New Methods*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 5-24.

– O'KEEFFE A., MCCARTHY M., CARTER R. (2007), *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

– PÉREZ-PAREDES P., SÁNCHEZ-TORNEL M., CALERO J.M.A, JIMÉNEZ P.A. (2011), "Tracking Learners' Actual Uses of Corpora: Guided vs Non-guided Corpus Consultation", in *Computer Assisted Language Learning,* vol. 24, n. 3, pp. 233-253.

– PAQUOT M. (2010), *Academic Vocabulary in Learner Writing: From Extraction to Analysis*, Continuum, New York.

– REPPEN R. (2010), *Using Corpora in the Language Classroom*, Cambridge University Press, New York.

– RÖMER U. (2006), "Pedagogical Applications of Corpora: Some Reflections on the Current Scope and a Wish List for Future Developments", in *Zeitschrift fur Anglistik und Amerikanistik*, vol. 54, n. 2, pp. 121-134.

– RÖMER U. (2010a), "Corpus Research and Practice: What Help Do Teachers Need and What Can We Offer?", in AIJMER K. (ed.), *Corpora and Language Teaching*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 83-98.

– RÖMER U. (2010b), "Using General and Specialized Corpora in English Language Teaching: Past, Present and Future", in CAMPOY-CUBILLO M.C., BELLÉS-FORTUÑO B., GEA-VALOR. L. (eds.), *Corpus-based Approaches to English Language Teaching*, Continuum, London, pp. 18-35.

– STUBBS M. (1995), "Collocations and Semantic Profiles: On the Cause of the Trouble with Quantitative Studies", in *Functions of Language*, vol. 2, n. 1, pp. 23-55.

– TOGNINI-BONELLI E. (2001), *Corpus Linguistics at Work*, John Benjamins, Amsterdam.

– TRIBBLE C. (2012), "Teaching and Language Corpora: Quo Vadis?", in *10th International Conference on Teaching and Language Corpora: TaLC10*, Warsaw, 11-14 July.

– TRIBBLE C., JONES G. (1997), *Concordancing in the Classroom: A Resource Guide for Teachers*, Athelstan, Houston, TX.

– YOON H. (2008), "More than a Linguistic Reference: The Influence of Corpus Technology on L2 Academic Writing", in *Language, Learning and Technology*, University Of Hawaii, National Foreign Language Resource Center, Honolulu, HI.

Websites

– COBB T. (2012), *The Compleat Lexical Tutor for Data-driven Learning on the Web* (computer software), http://lextutor.ca (last access: September 10, 2016).

– ITALIAN MINISTRY OF EDUCATION (2015), "La Buona Scuola", https://labuonascuola.gov.it (last access: September 10, 2016).

Aspetti interculturali per l'utilizzo del fumetto nell'insegnamento della lingua italiana come L2 e straniera

Giuseppe Maugeri
Università Ca' Foscari, Venezia

Abstract
In questo articolo delineeremo un modello di insegnamento del fumetto finalizzato a correlare il quadro epistemologico con le modalità di didattizzazione più pertinenti, in modo da rendere evidenti gli aspetti interculturali che emergono dall'associazione tra le tavole d'autore e la cultura italiana, ai fini dello sviluppo comunicativo della lingua.

1. Il fumetto nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera

Parallelamente alla rivalutazione in Italia del fumetto come genere letterario nella scuola secondaria del secondo ciclo (Volpi 1977), si è proceduto alla valorizzazione delle potenzialità di tale forma d'arte nell'ambito della didattica della lingua italiana come lingua seconda e straniera (Luise 2006). L'attenzione della letteratura glottodidattica nei confronti del fumetto è strettamente connessa con le potenzialità didattiche che tale strumento rivela in classe poiché:

a) è materiale autentico;
b) è fonte di motivazione per lo studente;
c) è ludico;
d) è espressione di un genere di letteratura.

Peculiarità del fumetto è che presenta diversi livelli di comprensione, offrendo simultaneamente numerosi spunti grazie alla ricchezza degli elementi linguistici, extralinguistici e socioculturali che possono essere sfruttati se il docente procede a un'attenta selezione del genere e delle tavole su cui intende focalizzarsi. Ciò dà modo al fumetto di essere utilizzato dal docente per insegnare a "fare con la lingua" (Balboni 2014) e ad arricchire lo scambio linguistico con l'ampia sfera dei linguaggi non verbali, in raccordo con il contesto socioculturale in cui si situa la comunicazione (Balboni, Caon 2015).
Poste queste premesse, nei prossimi paragrafi si intende delineare, in un modo che certamente non pretende di essere esaustivo, quali sono le caratteristiche del fumetto per poi procedere a presentare le diverse tecniche per manipolare le tavole a scopi interculturali.

> nel fumetto l'interazione tra codice iconico e grafico permette una profonda analisi comunicativa

2. Generi e potenzialità didattiche del fumetto per la didattica dell'italiano come L2

Il fumetto è un genere letterario in grado di veicolare storie e immagini in un'unica percezione visiva (Bianchi, Farello 2002). L'implicazione più significativa di tale definizione è che a ogni fumetto corrisponde una realtà, un modo di vedere il mondo, di intessere rapporti sociali, di trasmettere emozioni, nozioni e sogni che si alimentano entro una cornice situazionale. Dunque il lettore è proiettato in un ambiente comunicativo dove si veicolano sentimenti e azioni attraverso l'uso di un dispositivo narrativo – parola, immagini, suoni – per raccontare. Emerge dunque un linguaggio ibrido e iconico che sintetizzando l'apporto di più sostanze espressive vuole trasmettere un universo popolato da personaggi e ricco di situazioni (Detti 1984). Il genere del fumetto perciò si distingue

©Lewis Tse Pui Lung/Shutterstock.com, 2016

sulla base di determinati aspetti contenutistici e formali caratteristici e riconoscibili. Per un docente di lingue straniere diventa rilevante essere a conoscenza del genere dei fumetti in modo da pervenire a una selezione attenta di materiale adeguato agli interessi dei discenti.

2.1. I generi del fumetto

Nel passare in rassegna i generi del fumetto terremo in considerazione soltanto quelli che nel nostro paese hanno riscontrato un grande successo grazie a fumettisti italiani che si sono imposti a livello internazionale, a prescindere dunque dal valore educativo che a essi si attribuisce (Beccio 1971). Questo breve excursus terrà in considerazione anche i sottogeneri:

- *genere umoristico*: a questa categoria appartengono quei fumetti che suscitano ilarità. Uno degli esempi più illustri è *Lupo Alberto*, ideato dalla matita di Silver. Le vicende dei protagonisti sono caratterizzate da un ritmo sostenuto e da tempi incalzanti (Mollica 2001);
- *genere di avventura*: in questo genere rientrano le storie di personaggi quali *Corto Maltese*, del fumettista Hugo Pratt, e *Zagor*, pubblicato da Sergio Bonelli. Sottogenere dell'avventura è il western, dove una serie che si è imposta fin dalle origini della sua pubblicazione è *Tex Willer*, di Bonelli e Galleppini. I fumetti menzionati presentano alcune peculiarità, tra cui un'ambientazione specifica che pone al centro l'eroe e vicende nel cui intreccio compaiono personaggi secondari che, a turno, si ripresentano nei diversi episodi;
- *genere spy story*: a quest'ambito appartiene la serie a fumetti *Alan Ford*, ideata dalla matita di Secchi e Raviola. Le storie hanno come protagonisti un gruppo di agenti segreti tra cui appunto la spia che dà il titolo al fumetto;
- *genere horror*: uno dei fumetti più amati e venduti sia in Italia e all'estero è *Dylan Dog* di Sclavi;
- *genere noir*: ideato dalle sorelle Giussani è *Diabolik*, in cui il protagonista è un "eroe negativo".

2.2. Potenzialità didattiche del fumetto

Per la caratteristica di agire su significati condivisi, di mantenere alti l'interesse e la motivazione, di esercitare abilità cognitive come la percezione, la memoria, l'indagine sulle caratteristiche dei personaggi, il fumetto presenta delle peculiarità che possono essere sfruttate nella classe di lingua. Nello specifico, il fumetto:

a) sostiene la motivazione, dal momento che è materiale autentico e incuriosisce lo studente straniero;
b) considera la lingua all'interno di un contesto socioculturale rendendo quindi il suo impiego motivo di interesse nell'utilizzo più autentico della lingua;
c) coinvolge le capacità cognitive, affettive, linguistiche e senso-motorie qualora vengano simulate delle scene *ad hoc*, drammatizzando lingua e contenuti; oppure lasciando gli allievi liberi di attribuire senso e una propria interpretazione alla vicenda analizzata. In questo modo viene promossa l'autonomia dello studente grazie alla realizzazione pratica di un'esplorazione della situazione comunicativa e di un uso autentico della lingua.

Per i motivi precedentemente analizzati, il fumetto si presta a diventare uno strumento comunicativo autonomo; servendosi dell'immagine e della parola declinati a loro volta in una specifica sintassi, ogni genere è in grado di stimolare il linguaggio verbale e non verbale, ossia due piani interconnessi e in continua relazione tra loro in quanto

funzionali l'uno all'altro per comunicare. Questa continua interazione tra codice iconico e grafico permette di articolare più in profondità l'analisi linguistica, determinando una percezione della situazione comunicativa attenta sia alla competenza comunicativa, sia agli aspetti interculturali che si innestano fra i vari personaggi all'interno di un preciso *setting*. L'implicazione più rilevante è che l'insegnamento della lingua italiana come L2 si può servire del fumetto per attuare una didattica orientata all'azione arricchendosi di contenuti e di una prospettiva interculturale che abbraccia la relazione tra credenze, comportamenti, pratiche e prodotti.

2.3. La competenza comunicativa interculturale

Ai fini dell'efficacia comunicativa, un'incomprensione di natura interculturale incide più di un errore linguistico sull'interazione fra partecipanti di diverse culture, con conseguenze pragmatiche di gran lunga più gravi. In questa prospettiva, il fumetto costituisce un valido strumento didattico per attuare delle strategie destinate a favorire la riflessione sulle modalità del contatto tra persone che dispongono di riferimenti culturali differenti. In ragione di tale considerazione, la competenza comunicativa interculturale diventa un obiettivo prioritario di un percorso didattico che mira ad affrontare il problema della comunicazione secondo un punto di vista:

a) legato alla lingua: tale aspetto comprende mosse apparentemente innocue ma che in realtà sono molto complesse sul piano interculturale, ad esempio negare e interrogare;
b) legato alla comunicazione extralinguistica, che interessa anche i gesti, le espressioni del viso che variano da cultura in cultura, causando molte volte equivoci e malintesi insanabili. Altri ambiti oltre la cinesica sono la prossemica (la distanza interpersonale e la postura, per esempio) e l'oggettemica, collegata al valore comunicativo attribuito al vestiario e agli oggetti.

Balboni e Caon (2015) hanno elaborato un modello di competenza interculturale (v. FIG. 1) valido per poter indagare e misurare le diverse competenze e per costruire nei discenti una maggiore consapevolezza sociale del loro agire comunicativo nel contesto in cui si usa l'italiano. In tal modo, la performance comunicativa diventa anche sociale, grazie a un uso pertinente e appropriato sia del codice verbale sia del codice extralinguistico.

3. Tecniche di didattizzazione del fumetto per scopi interculturali

In questo paragrafo presenteremo in maniera sintetica e schematica alcune tecniche didattiche che utilizzano il fumetto utili per far emergere conoscenze ed elementi interculturali.
In primo luogo, dobbiamo sottolineare l'importanza che il docente selezioni il genere di fumetto da presentare in classe agli allievi. Pertanto, il fumetto va scelto in base a determinati criteri quali:

a) la tipologia e l'interesse degli studenti;
b) il livello linguistico degli studenti;
c) la presenza di tavole ricche di input linguistici ed extralinguistici.

Nel fare questa selezione, bisogna inoltre evitare scene con elementi ritenuti tabù in altre culture e scene troppo violente che potrebbero irrigidire gli studenti e creare così imbarazzo. Per quanto riguarda le tecniche da utilizzare in classe, faremo solo pochi esempi (v. TAB. 1),

FIG. 1 – MODELLO DI COMPETENZA COMUNICATIVA INTERCULTURALE (BALBONI, CAON 2015)

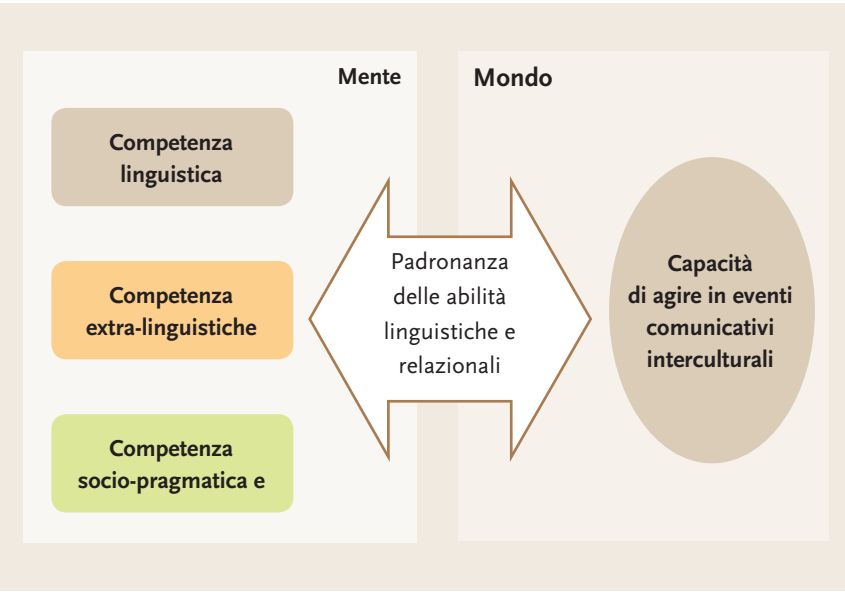


TABELLA 1 – ESEMPI DI TECNICHE DIDATTICHE CON IL FUMETTO

<table>
<tr><th>Fase UdA</th><th>Tecnica</th></tr>
<tr><td>Motivazione</td><td>Presentazione del fumetto, del genere, del protagonista e dei personaggi con delle informazioni volte a contestualizzare il tema. Fornire in questo modo un primo approccio al testo che si affronterà in seguito permette ai discenti di essere consapevoli di che cosa si andrà a esplorare; inoltre, la presentazione dell'argomento consente al docente di elicitare le conoscenze pregresse dello studente sul fumetto. A questo scopo, basterebbero delle domande aperte per invitare l'allievo a parlare delle sue abitudini presenti o passate relative alla lettura di questo genere letterario. Inoltre, domande di questo tipo favorirebbero il confronto tra fumetti appartenenti a culture diverse, consentendo in questo modo all'insegnante di far emergere una moltitudine di abitudini, preferenze, generi letterari con lo scopo di:
a) far sentire lo studente a proprio agio. Parlando di sé e dei suoi hobby, l'allievo conquista un proprio spazio esperienziale, diventa veicolo di informazioni relative alla propria cultura e crea una ponte con le storie di altri compagni che, come lui, hanno condiviso o condividono la passione per il fumetto;
b) evidenziare analogie e differenze relative al genere del fumetto, alle caratteristiche e ai valori di cui ogni eroe è portatore nelle culture dei discenti. Un altro vantaggio è il poter creare interesse e testare le aspettative degli studenti rispetto al fumetto che si è deciso di analizzare.</td></tr>
<tr><td>Globalità</td><td>L'utilizzo di una griglia da completare in cui si mettono a fuoco il chi, cosa, come, quando del testo che è stato ascoltato o letto, facilita l'allievo a:
a) contestualizzare l'episodio inserendolo in una situazione storico-sociale precipua. È il caso per esempio di molte storie di Corto Maltese ambientate in momenti storici come la Prima guerra mondiale, che offrono così numerosi spunti di carattere culturale;
b) fare ipotesi sulla situazione letta o ascoltata ed elicitare le conoscenze pregresse;
c) anticipare il lessico che lo studente ritroverà nel testo;
d) mettere a confronto conoscenze diverse in raccordo con la vicenda esaminata.

La griglia è una tecnica veloce da impostare per il docente ed è precisa nell'aiutare a mettere a fuoco i punti richiesti per lo studente. Il vantaggio più importante è che non richiede al discente una produzione scritta ma un appunto, una parola ripresa dal testo, al limite un disegno.</td></tr>
<tr><td>Motivazione e/o globalità</td><td>Nella prima parte dell'UdA sul fumetto, l'insegnante sceglie le tavole migliori su cui poter lavorare per il conseguimento degli obiettivi della lezione. Di conseguenza potrebbe selezionare una tavola più rappresentativa dell'argomento che si affronterà a lezione chiedendo allo studente che cosa sa in relazione a quel tema. Questa tecnica, che si avvicina per scopi e caratteristiche all'esplorazione della parola chiave, si basa sulla lettura di una didascalia o di una nuvoletta interna a una tavola con lo scopo di elicitare le conoscenze pregresse del discente.</td></tr>
<tr><td>Analisi e/o sintesi</td><td>Una tecnica semplice da realizzare per la fase di analisi consiste nel cancellare con il bianchetto le didascalie/nuvolette: gli allievi devono ricostruire la storia attribuendo a ogni immagine il corretto significato. In tal modo vengono attivate strategie sia metacomunicative sia metalinguistiche (costruire un ritmo narrativo); questa tecnica mira a sviluppare le capacità narrative dello studente.</td></tr>
<tr><td>Analisi</td><td>L'abbinamento che proponiamo in esempio mira ad analizzare le frasi idiomatiche che si sono incontrate durante la lettura del fumetto. Si tratta di una tecnica che permette allo studente di comprendere i modi di dire, informandolo in maniera divertente sul loro significato. In prospettiva interculturale occorre poi chiedere all'allievo se tali espressioni siano presenti anche nella sua L1 e con quale significato.

Es.: Abbinamento per scoprire il significato dei modi di dire
Nel testo ci sono dei modi di dire. Unisci ogni espressione al suo significato.

1. Tagliare la testa al toro — a. rischiare la vita
2. Questa lancia è come una tartaruga — b. lenta
3. Felice di rivederti tutto intero — c. non avere più dubbi
4. Rischiare la pelle — d. essere sano e salvo</td></tr>
<tr><td>Sintesi e/o riflessione</td><td>Con l'utilizzo di questa griglia, il docente guida l'osservazione e la scoperta delle onomatopee rendendole classificabili e riconoscibili in ragione delle loro funzioni interne al fumetto.

Es.: Classificazione delle onomatopee.
Inserisci le onomatopee nella categoria corrispondente.
1. BANG!
2. RATRAATRATT
3. BOOM

<table><tr><th>Volo di aereo</th><th>Sparo di cannone</th><th>Sparo di pistola</th></tr><tr><td></td><td></td><td></td></tr></table>
L'utilizzo di questa tecnica è molto apprezzata dagli studenti poiché, se ben guidati, giungono da soli a far ordine riguardo all'uso delle onomatopee nel fumetto. Una volta classificati i vari suoni sarebbe proficuo domandare agli studenti se i suoni di queste parole suggeriscono nella loro cultura gli stessi oggetti o descrivono le medesime azioni.</td></tr>
</table>

e considereremo quelle più veloci da preparare per gli insegnanti e più facilmente accettate dagli studenti all'interno di ogni fase dell'unità di apprendimento (UdA).

4. Conclusione

Consapevoli del potenziale espressivo e iconico e del valore interdisciplinare e interculturale che un suo corretto utilizzo potrebbe determinare, in questo articolo ci siamo espressi in favore dell'uso didattico del fumetto in classi di italiano L2. Perché l'uso delle strisce sia uno strumento proficuo per lo sviluppo della competenza comunicativa e interculturale, il docente deve avere una preparazione culturale e glottodidattica tale da poter conoscere la storia e le peculiarità stilistiche del fumetto selezionato, individuando al contempo le tavole più pregnanti da un punto di visto linguistico e culturale da proporre in un percorso didattico ai propri allievi. L'utilizzo del fumetto in classe ha delle ricadute positive a livello cognitivo ed emozionale (Bianchi, Farello 2002; Tirocchi, Prattichizzo 2005):

- *Componenti a livello cognitivo:*

a) flessibilità: lo studente ha la possibilità di assumere più punti di vista;
b) originalità: tale capacità consta nel pensare in modi nuovi producendo schemi di lettura della realtà diversi da quelli abituali;
c) elaborazione, ovvero la capacità di aggiungere dettagli a un'idea affinandola con maggiori dettagli e informazioni.

- *Componenti a livello emozionale:*

a) curiosità: il fumetto è un mezzo espressivo che crea aspettativa e desiderio di indagare maggiormente i personaggi e la storia; inoltre esso si configura come attività ludica con valore educativo;
b) immaginazione: il fumetto è capace di colpire la fantasia poiché costruisce una realtà con percezioni e sensazioni diverse e inaspettate;
c) *problem solving*: tale aspetto si realizza quando si chiedono agli studenti alternative alla storia, aggiunte di nuove spiegazioni o dibattiti per la difesa delle proprie opinioni su storia e personaggi per convincere gli altri del proprio punto di vista.

il fumetto
è utile anche
per far emergere
conoscenze ed
elementi interculturali

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher, Torino.
– BALBONI P.E., CAON F., (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BARBIERI D. (1991), *I linguaggi del fumetto*, Bompiani, Milano.
– BECCIO L. (1971), *Il fumetto in Italia*, Sansoni, Firenze.
– BIANCHI F., FARELLO P. (2002), *Lavorare con il fumetto*, Erikson, Trento.
– DETTI E. (1984), *Il fumetto fra cultura e scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
– LUISE M.C. (2006), *Italiano come lingua seconda*, UTET, Torino.
– MOLLICA A. (2001) "L'umorismo figurativo e l'umorismo verbale nella glottodidattica", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 289-297.
– TIROCCHI S., PRATTICHIZZO G. (2005) *Nuvole parlanti*, Carocci, Roma.
– VOLPI D. (1977), *Didattica del fumetto*, La Scuola, Brescia.

Apprendimento linguistico e "Buona Scuola". Un focus sull'italiano L2

Antonio Taglialatela, Giulia Tardi
Università degli Studi di Napoli "Parthenope", Università degli Studi di Firenze

Abstract
Il contributo si articola in due sezioni distinte ma integrate. La prima parte intende delineare lo scenario nazionale attuale in riferimento all'apprendimento e alla didattica delle lingue straniere alla luce del nuovo documento governativo legge 13 luglio 2015, n. 107, procedendo con una disamina delle più recenti indagini linguistiche pubblicate da autorevoli fonti europee e non tralasciando la sempre più netta affermazione della didattica dell'italiano L2. La seconda parte, invece, intende illustrare nel particolare alcune specificità che connotano l'insegnamento dell'italiano lingua seconda (d'ora in poi itaL2), mostrando come la legge 107/2015 crei condizioni favorevoli all'implementazione di pratiche e azioni di facilitazione per l'insegnamento.[1]

1. La "Buona Scuola"

Secondo l'ultimo rapporto Eurydice del 30 novembre 2015 sulle lingue nell'istruzione secondaria, l'eterogeneità linguistica e culturale in Europa esige la promozione dell'apprendimento delle lingue sia in ambito scolastico sia in ambito extra-scolastico. Questo aspetto si rivela essere di notevole importanza non soltanto per la salvaguardia del patrimonio culturale europeo, ma perché delle buone competenze linguistiche rappresentano una necessità sociale ed economica in un'Europa chiamata a divenire una realtà viva e concreta per i suoi cittadini. Recependo le numerose direttive europee in tal senso, nel settembre 2015 è stata approvata in Italia la legge 107/2015, nota come legge della "Buona Scuola", la quale fonda le sue radici su una riforma complessiva del sistema educativo italiano. In particolare, proseguendo l'azione della legge 28 marzo 2003, n. 53, la "Buona Scuola" intende: 1) promuovere la reale attuazione dell'autonomia scolastica in termini di flessibilità, programmi e innovazione; 2) ripensare il ruolo del dirigente scolastico; 3) riorganizzare il sistema di reclutamento dei docenti; 4) incentivare la formazione continua degli insegnanti (si pensi, ad esempio, alla Carta dell'Insegnante); e 5) valutare gli insegnanti stessi in base al loro operato, coinvolgendo genitori e discenti (Langé 2016). A ciò si aggiunge la volontà di includere tra gli obiettivi formativi primari l'alfabetizzazione e il perfezionamento dell'itaL2 da parte di apprendenti stranieri, istituendo una nuova classe di concorso, la A23, approvata a gennaio 2016. Secondo recenti rilevazioni, sono infatti oltre ottocentomila i figli di immigrati che siedono tra i banchi di scuola, per metà nati in Italia, e in genere sufficientemente alfabetizzati, ma per l'altra metà immigrati con lo svantaggio dall'ostacolo dell'italiano, aspetto che inevitabilmente finisce per segnare in maniera negativa tutta la loro carriera scolastica (Pasca 2016).

2. Come si colloca l'Italia in questo scenario?

Secondo gli indicatori dell'Eurobarometro 386 del 2012 sulla conoscenza di una L2 non ufficiale in ambito UE, poco più della metà degli europei (54%) è in grado di sostenere una conversazione in almeno una lingua straniera, un quarto (25%) è in grado di parlare due lingue straniere

1 Antonio Taglialatela ha curato i paragrafi 1-4, Giulia Tardi i paragrafi 5-7. Le conclusioni sono a cura di entrambi gli autori.

e 1 su 10 (10%) dimostra di avere dimestichezza con tre lingue straniere. Le cinque lingue straniere più parlate sono l'inglese (38%), il francese (12%), il tedesco (11%), lo spagnolo (7%) e il russo (5%). Ad esempio, quasi tutti in Lussemburgo (98%), Lettonia (95%), Paesi Bassi (94%), Malta (93%), Slovenia e Lituania (92% ciascuna) e Svezia (91%) sono in grado di parlare una seconda lingua oltre alla propria lingua madre. L'Italia, al contrario, si attesta tra i paesi meno inclini alle lingue straniere (62%), insieme con Ungheria (65%), Gran Bretagna e Portogallo (61% e Irlanda (60%). In compenso, l'Eurobarometro, con un sondaggio condotto su un campione di cittadini di 25 Stati UE, conferma la seconda posizione della lingua italiana (la stessa del 2006) quanto a numero di madrelingua comunitari (13%), preceduta solo dal tedesco (18%), a pari merito con l'inglese (13%), e davanti al francese (12%), ma al quarto posto (18%) per numero totale di parlanti (madrelingua e non). La stessa inchiesta posiziona l'italiano al sesto posto fra gli idiomi più parlati come L2 (3%, corrispondente a 14 milioni di persone), e preceduto da inglese (38%), francese (14%), tedesco (14%), spagnolo (6%) e russo (6%). Inoltre, secondo gli ultimi dati DITALS (Didattica dell'italiano come lingua straniera; 2015), l'italiano risulta parlato come L2 a Malta dal 61% della popolazione, in Slovenia dal 15%, in Croazia dal 14%, in Austria dall'11%, in Romania dall'8%, e in Francia e Grecia dal 6% della popolazione, ed è inoltre una delle lingue ufficiali e nazionali della Svizzera.
Da tempo il sistema d'istruzione italiano è in una fase di profonda riorganizzazione sul piano della preparazione degli insegnanti e del riassetto degli indirizzi scolastici e accademici. Dal 2012 un numero crescente di università italiane ha introdotto nella propria offerta formativa molti corsi di laurea e *post-lauream* in lingua inglese allo scopo di promuovere l'internazionalizzazione e l'occupabilità degli iscritti.
A tal proposito, in base a una ricerca svolta dalla Fondazione CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) è emerso che nel 2012 circa il 70% delle università forniva corsi in inglese con un trend in evidente crescita (Breno, Carfagna, Cavallini 2012). Oltre a ciò, nella scuola superiore l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua inglese è diventato obbligatorio a partire dal 2014 attraverso la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning), e per questo motivo nel 2014 circa duemila insegnanti di scuola superiore in Italia hanno frequentato corsi di aggiornamento professionale volti a migliorare il loro inglese e ad acquisire nuove e più adeguate competenze didattiche.
Malgrado si intercettino segnali di miglioramento, il rapporto OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) *Education at a Glance* del 2015, strumento essenziale che analizza i sistemi di istruzione dei 34 paesi membri e di altri Stati partner, ha espresso un parere critico sul sistema educativo italiano (Taglialatela 2014). L'Italia, per esempio, è l'unico paese ad aver registrato un notevole calo degli investimenti pubblici nell'istruzione tra il 2000 e il 2011 (–5%), e anche secondo la nuova versione del rapporto 2015 si ritrova a essere fanalino di coda in molti dei campi di indagine. I dati che emergono sono, infatti, in perfetta continuità con quelli degli anni passati, e confermano la costante condizione di sottofinanziamento del sistema di istruzione in Italia.

3. Perché apprendere una lingua straniera?

Le lingue straniere funzionano come mezzo di comunicazione interculturale e di reciproca intercomprensione. Imparare

un'altra lingua apre a nuove opportunità e prospettive. Al contrario, restare monolingui equivale a rendere stagnante il proprio sviluppo formativo, a limitare il proprio orizzonte comunicativo e la propria attitudine alla riflessione, e a negare a se stessi la capacità di apprezzare e comprendere appieno il mondo in cui si vive. In media, le persone che utilizzano le lingue straniere al lavoro guadagnano circa l'8% in più, e inoltre molti scienziati ritengono che la conoscenza di un'altra lingua possa stimolare le capacità cerebrali individuali. Uno studio condotto dalla BBC (2014) su parlanti monolingui e bilingui riporta, infatti, che parlare due lingue contribuisce a rallentare il processo degenerativo del cervello con l'avanzare dell'età.
Sebbene oggi l'inglese sia posseduto da due miliardi di persone in tutto il mondo, secondo le ultime stime dell'Education First (EF), una profonda conoscenza di questa lingua rappresenta ancora un limite insormontabile per molti italiani. All'interno dell'*English Proficiency Index* (EPI 2015), l'Italia si classifica ventottesima su 70 paesi la cui lingua madre non è l'inglese, rientrando dunque nella categoria dei paesi con una *moderate proficiency*.
In base al grado di competenza, l'EPI riferisce cinque possibili livelli di competenza: "molto alto", "alto", "medio", "basso", "molto basso". I dati sull'Italia rivelano un posizionamento tendenzialmente stabile, se confrontati con quelli della precedente edizione dell'EPI nel 2014, dove si attestava ventisettesima in un elenco di 63 paesi, e un netto miglioramento rispetto all'edizione del 2013, dove si classificava trentaduesima su 60 paesi, collocandosi perciò tra i

> poco più della meta degli europei è in grado di sostenere una conversazione in almeno una lingua straniera

paesi con una *low proficiency*. Attualmente pare che gli italiani adulti parlino inglese in maniera più o meno accettabile mostrando un graduale progresso negli ultimi anni. A ogni modo, la EF sottolinea che essi restano ancora molto indietro rispetto alla maggior parte degli europei. L'italiano medio non dimostra una padronanza della lingua inglese, o di un'altra lingua, funzionale a una posizione lavorativa, nonostante la conoscenza della lingua inglese da parte degli italiani al di sotto dei 35 anni sia superiore a quella della loro controparte europea più matura. L'inchiesta indica tra le righe che il sistema d'istruzione si sta rivelando, rispetto al passato, più efficace nell'insegnamento delle lingue e dell'inglese in particolare.

4. Una possibile "risoluzione linguistica"

Il Consiglio d'Europa è impegnato a sostenere gli Stati membri, tra cui l'Italia, con i cosiddetti *Language Education Policy Profiles*. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, tali "Profili" non riescono ad armonizzarsi con le politiche locali di ciascuno Stato e con le singole realtà sociolinguistiche e culturali. Al contrario, ogni Stato dovrebbe avere la possibilità di stabilire delle linee guida locali sulle politiche linguistiche a seconda delle proprie esigenze. Allo scopo di perseguire un simile obiettivo, l'Unità di Coordinamento Terminologico del Parlamento Europeo (TermCoord 2015) afferma che "the insights on supporting from the local level (bottom-up) are more important than the official level (top-down)", basando tale assunto sul fatto che le politiche linguistiche vengano principalmente definite dai governi, ma che le istituzioni locali abbiano la facoltà di recepirle e implementarle nella maniera più consona alle proprie esigenze (Taglialatela 2015).
Un ulteriore aspetto rilevante evidenziato da TermCoord è che l'immigrazione verso l'Europa è divenuta un fatto assai critico. In base all'indagine EF, nel 2014 l'immigrazione in Italia ha avuto un incremento del 283% nel corso dell'ultima decade, aprendo inevitabilmente il paese a nuovi scenari. Riguardo all'apprendimento delle lingue straniere, per esempio, accanto all'insegnamento tradizionale di inglese, francese, spagnolo e tedesco, "nuove" lingue come il cinese e l'arabo (e lo stesso itaL2, come nell'art. 7 della legge 107/2015) stanno guadagnando popolarità con l'istituzione di nuove classi di concorso nella scuola pubblica già dal 2014, sebbene, secondo l'Eurostat (2013), tutti o quasi tutti gli alunni della scuola italiana (98-100%) abbiano optato per l'inglese nel 2013.
"La Buona Scuola" indica, tra l'altro, di voler procedere in questa direzione promuovendo anche nella scuola primaria l'insegnamento di una disciplina scientifica in lingua inglese attraverso il CLIL, a cominciare nello specifico dalla classe 4ª.

5. La "Buona Scuola" dell'itaL2

La legge 107/2015 individua tra gli obiettivi formativi prioritari "valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche,

con particolare riferimento all'italiano", recependo la necessità di efficaci metodologie didattiche per far fronte alle problematiche connesse alla crescente presenza di particolari tipologie di "popolazione" scolastica, identificate nel documento con le locuzioni "studenti di cittadinanza o di lingua non italiana", "alunni stranieri" e "stranieri adulti". Gli studenti di origine straniera soffrono, infatti, di una specifica vulnerabilità scolastica, segnalandosi per performance peggiori rispetto agli autoctoni e per una maggiore probabilità di abbandono precoce del percorso di istruzione/formazione.
La scuola italiana si pone di fronte a una sfida impegnativa, sia in termini di capacità di accoglienza e inclusione sia nella definizione di percorsi scolastici che possano promuovere il successo formativo di alunni con background migratorio. La chiave di volta per la messa a punto di azioni che possano portare a vincere questa sfida è l'insegnamento dell'itaL2. L'insegnamento di una L2 rappresenta un campo specifico che può essere avvicinato all'insegnamento di una lingua straniera, ma non identificato con esso: di seguito, per esigenze di economia di questo intervento, sono trattati solo alcuni degli aspetti che connotano l'insegnamento dell'itaL2 cercando di mostrare in che modo "La Buona Scuola" crei condizioni favorevoli all'implementazione di pratiche e azioni per facilitarlo.

6. Specificità dell'insegnamento itaL2

Parlare di didattica dell'itaL2 è compito assai complesso poiché le variabili legate all'acquisizione di una L2 sono condizionate sia da fattori interni, sia da fattori esterni all'apprendente, e presuppongono la capacità da parte del docente di coniugare diversità e unità, dando risposte tanto ai bisogni del singolo discente quanto a quelli connessi con l'acquisizione curricolare comune al gruppo dei pari. La conoscenza della lingua è indispensabile per vivere nel nuovo paese, inserirsi, studiare, e quindi comunicare e interagire in situazioni di vita quotidiana, ma si insegna anche come strumento per studiare e imparare contenuti non linguistici. Essa ha una valenza trasversale nel contesto scolastico perché è il codice attraverso il quale vengono veicolati tutti i contenuti disciplinari (Caon 2006b:103) e quindi concetti, idee e astrazioni. In questa sede vengono delineate solo alcune delle specificità che ne connotano il processo di insegnamento, rimandando per approfondimenti a studiosi quali Balboni (2014; 2015), Caon (2006a; 2006b), Favaro (2000), D'Annunzio, Luise (2008), che le hanno ampiamente trattate, per dimostrare come si possa tradurre la norma in pratica didattica.
Classi ad abilità differenziate. Difficilmente gli studenti

©iofoto/Shutterstock.com, 2016

stranieri sono accomunati dallo stesso livello di conoscenza dell'italiano e questo rende la Classe ad abilità differenziate (d'ora in poi CAD) un contesto fortemente eterogeneo, caratterizzato dalla compresenza di diverse lingue ed etnie di appartenenza in cui la complessità è amplificata dalle differenze linguistiche, culturali, relazionali e di ordine psicologico legate alla condizione di migrante (D'Annunzio, Luise 2008:24; Caon 2006a)
Input. L'esposizione alla lingua italiana è quotidiana e intensa. Nel processo di apprendimento di una L2 si parla di input "misto" e "pluridiretto" (Balboni 2015; Caon 2006a; 2006b):

- "misto" perché l'apprendente si appropria del nuovo codice sia all'interno delle mura scolastiche sia esternamente e spontaneamente nelle occasioni di vita quotidiana, incontro, aggregazione ed esposizione ai media;
- "pluridiretto" perché ogni persona con cui si viene a contatto parla una specifica varietà di italiano.

Lo studente è quindi sottoposto a un grande sforzo cognitivo in ragione della elevata quantità di informazioni alla quale è esposto e alle diverse modalità di comunicazione che incontra. L'immersione in un ambiente italofono fa sì che l'insegnante non abbia il controllo totale di quantità, qualità e progressione degli input. "L'insegnante lavora sugli spezzoni di lingua che il 'caso' mette di fronte all'immigrato e che questi riporta in classe, o meglio, nelle ore di Laboratorio di Italiano L2" (Balboni 2015:228); deve tener conto delle occasioni di apprendimento spontaneo chiarendo le strutture che vengono apprese esternamente alla scuola, anticipandole e stimolando la riflessione su ciò che è stato acquisito anche in maniera inconscia e spontanea (Favaro 2000:18).
Va da sé che il ritmo di apprendimento è fortemente influenzato dalle condizioni di inserimento extrascolastico, dalla disponibilità di "risorse intersoggettive" (amici, parenti, comunità di appartenenza) e "oggettive" (tecnologie, testi, vocabolari, materiali didattici).
La figura del docente. Mentre l'insegnamento di una lingua straniera è solitamente programmato e gestito da un solo insegnante, la L2 viene appresa con modalità eterogenea, ovvero gestita da più docenti (Caon 2006b:101). La L2 serve allo studente per perseguire scopi reali, autentici, e integrarsi in un ambiente in cui tutti parlano la lingua che egli sta imparando. Balboni (2015) sottolinea come questo possa e debba essere sfruttato in modo naturale dall'azione didattica, come anche gli insegnanti di altre discipline possano fornire contributi significativi e quanto sia importante che i docenti di tutte le discipline "facciano lingua", ponendosi come mediatori e guidando gradualmente gli allievi verso l'indipendenza nello studio.

7. Tradurre la norma in pratica didattica

La legge 107/2015 si presta a numerose chiavi di lettura. Ciò che a noi qui interessa è analizzare disposizioni e misure in funzione dell'insegnamento dell'itaL2 e vedere come tradurle in azioni pratiche che possano supportare il processo di insegnamento e apprendimento. Quali implicazioni positive può dunque avere "La Buona Scuola" alla luce degli aspetti e delle criticità che connotano il processo di insegnamento/apprendimento dell'itaL2?
Ripercorriamo le specificità individuate precedentemente alla luce delle nuove disposizioni.
CAD. La Circolare Ministeriale 8 gennaio 2010, n. 2 fissava dei limiti alla presenza di studenti stranieri nelle singole classi, soprattutto di quelli con ridotta conoscenza della lingua italiana, prevedendo che il numero di alunni con cittadinanza non italiana non potesse superare il 30% del totale degli iscritti. Tale limite poteva essere innalzato, nel caso in cui gli studenti stranieri fossero già in possesso di adeguate competenze linguistiche, o ridotto, in presenza di alunni con inadeguata padronanza della lingua italiana e/o in tutti quei casi in cui si riscontrassero particolari livelli di complessità. La legge 107/2015 prevede, al fine di migliorare la qualità didattica, l'apertura pomeridiana delle scuole, la riduzione del numero di alunni per classe e l'articolazione di gruppi di classi. Ciò influisce positivamente sulle CAD consentendo di rendere l'eterogeneità di lingua e cultura di origine più gestibile.
Input. Il potenziamento del tempo scolastico, l'apertura pomeridiana delle scuole, la rimodulazione del monte orario, corsi e laboratori per studenti di cittadinanza o lingua non italiana possono incidere positivamente sia sulla personalizzazione degli interventi educativi sia sulla possibilità di incrementare le occasioni di esposizione alla L2. Attività educative, ricreative, culturali, artistiche e sportive, implementate nei periodi di sospensione dell'attività didattica, moltiplicano i contesti di apprendimento costituendo input linguistici e relazionali, occasioni di contatto, incontro, relazione, scambio, aggregazione e gioco.
Ancora sull'input, e in

particolare sulle risorse oggettive, la legge 107/2015 prevede la "produzione e la diffusione di opere e materiali per la didattica, anche prodotti autonomamente dagli istituti scolastici" e "l'introduzione di tecnologie innovative". Questo permette di integrare l'adozione di testi didattici nei casi in cui sia necessario colmare lacune, supportare particolari necessità dello studente, lavorare su bisogni educativi specifici, fare esercizi di recupero e rinforzo.
La figura del docente. La "valorizzazione della comunità professionale scolastica con lo sviluppo del metodo cooperativo, nel rispetto della libertà di insegnamento, la collaborazione e la progettazione" (legge 107/2015) costituisce l'occasione per andare oltre le consuete conversazioni di raccordo in sala insegnanti e nei consigli di classe (Balboni 2014:174) e per mettere a punto soluzioni sistematiche di "team teaching" (Menegale 2014; Balboni 2014) in cui ciascun insegnante (non solo quello di italiano) integra, nelle proprie ore e nella propria disciplina, l'insegnamento dell'itaL2.
Chi si occupa di insegnamento dell'itaL2 ha già, nel proprio bagaglio, metodologie e pratiche didattiche acquisite e sperimentate nel tempo. Tale patrimonio deve però essere condiviso all'interno del sistema scolastico per riuscire a far fronte al cambiamento, alla complessità e all'eterogeneità con interventi che non siano di emergenza, isolati, sporadici, ma di sistema. Non è pertanto un caso che "La Buona Scuola" sia frutto anche di un lavoro di consultazione, ascolto, partecipazione e di coinvolgimento degli insegnanti.

Conclusioni

Nell'approcciarsi a un documento legislativo come quello della "Buona Scuola", allo scopo di comprenderne la portata, è necessario delineare lo scenario nazionale in cui si colloca, sia a livello quantitativo che qualitativo, e occorre definire le peculiarità e le criticità delle aree che va a regolamentare, come nel caso dell'itaL2. È quanto si è cercato di fare in questo contributo.

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci, Torino.
– BALBONI P.E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– CAON F. (2006a) (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
– CAON F. (2006b), "Una glottodidattica specifica per i migranti", in SANTIPOLO M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, UTET, Torino, pp. 100-139.
– D'ANNUNZIO B., LUISE M.C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
– FAVARO G. (2000) (a cura di), *Imparare l'italiano imparare in italiano. Alunni stranieri e apprendimento della seconda lingua*, Guerini e Associati, Milano.
– LANGÉ G. (2016), "La legge 107/2015 e la metodologia CLIL", paper presentato al convegno *CLIL nei Licei Linguistici: gli esiti delle azioni a supporto*, 18 maggio 2016, Università degli Studi "Parthenope", Napoli.
– MENEGALE M. (2014), "Team teaching e l'italiano dello studio", in BALBONI P.E., MEZZADRI M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher, Torino, pp. 133-137.
– TAGLIALATELA A. (2015), "Fatti linguistici nell'Italia che cambia", in *Europa Vicina*, n. 32, pp. 10-11.

Normative

D.M. n. 435 del 6 giugno 2015.
Legge n. 53 del 28 marzo 2003.
Legge n. 107 del 13 luglio 2015.
MIUR, C.M. n. 2 dell'8 gennaio 2010.

Sitografia

– AGENZIA NAZIONALE INDIRE (2015), *Rapporto Eurydice*, http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=16754 (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– BBC (2014), "Languages of the World: Interesting Facts about Languages", http://www.bbc.co.uk/languages/guide/languages.shtml (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– BRENO E., CARFAGNA M., CAVALLINI M. (2012), *Internazionalizzazione degli atenei: l'offerta didattica in lingua inglese – A.A. 2011/12*, Fondazione CRUI, Roma, http://www2.crui.it/HomePage.aspx?ref=2094 (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– DITALS (2015), "La quarta lingua più studiata al mondo è... una bufala?, http://www.ditals.com/la-quarta-lingua-piu-studiata-al-mondo-e-una-bufala/ (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– EDUCATION FIRST (EF) (2015), *English Proficiency Index* (EPI) 2013, p. 13, http://mediakey1.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-italian.pdf (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– EUROBAROMETRO 386 (2012), *Europeans and their Language*, Commissione Europea, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– EUROSTAT (2013), *Foreign Language Learning Statistics*, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics, 2013 (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– OCSE (2015), *Education at a Glance*, http://www.istruzione.it/allegati/2015/EAG2015_CN_ITA_TRANS.pdf (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– PASCA E. (2016), "Italiano per stranieri, nuova classe di concorso per assumere i professori", in *StranieriInItalia.it*, http://www.stranieriinitalia.it/attualita/attualita/attualita-sp-754/italiano-per-stranieri-una-nuova-classe-di-concorso-per-assumere-professori.html (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– TAGLIALATELA A. (2014), "La lingua inglese nell'Italia del Semestre europeo", in *AtlasOrbis. Periodico di geopolitica, sicurezza e informazione*, Argos, Roma, http://www.atlasorbis.it/la-lingua-inglese-nellitalia-del-semestre-europeo/ (ultimo accesso: 10 settembre 2016).
– TERMCOORD (2015), *Making Language Policy: Luxembourg's Experience*, http://termcoord.eu/2015/09/making-language-policy-luxembourgs-experience/ (ultimo accesso: 10 settembre 2016).

Flipped Teaching: What Is It?

Nancy Bailey
Docente di inglese e formatrice

Abstract
Il *flipped teaching* (la "didattica capovolta") è stata sperimentata anche in Italia ma tanti docenti non sono completamente consapevoli dei vantaggi né delle difficoltà. Si tratta di spostare l'apprendimento tradizionale fuori dall'aula e di utilizzare il tempo in classe con attività di approfondimento e di applicazione dei nuovi concetti già studiati a casa. Questa metodologia è particolarmente efficace in classi non omogenee perché pone lo studente al centro di un percorso di autoapprendimento seguito dall'applicazione pratica in aula.

1. What is it?

The new catchword in educational methodology in Italy is "the flipped classroom" but not all teachers have really understood what flipping a classroom involves. Let's start with the universally accepted definition of flipped learning (Flipped Learning Network 2014):

> Flipped Learning is a pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic, interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter.

The first thing to point out is that there are three terms involved: "the flipped classroom", "flipped learning" and "flipped teaching". Note that flipping your classroom and your teaching does not necessarily lead to flipped *learning*, which is the whole object of flipping and the reason why it is so important to understand all the aspects and issues underlying flipping.
In the *traditional* classroom, teachers prepare their lessons, arrive in class, teach new contents to their classes and perhaps discuss the subject with their students or invite them to apply their new knowledge in an activity in the little time that is left. Teachers then assign homework in which students can verify their new knowledge.
In the *flipped* classroom, teachers prepare a presentation of the new content, typically a video or PowerPoint presentation perhaps with links to Internet sites, which they assign to their students as homework. The students watch the video or study the new materials as homework. When they arrive at the next class, they can immediately be involved in collaborative and cooperative learning tasks, hands-on activities, project-based learning, inquiry-based learning, problem solving, etc., for the practical application of their new knowledge. The teacher circulates, answers questions, clarifies what they haven't understood, guides them in carrying out the activities. Any homework that is assigned concerns applying the new knowledge in more complex, creative tasks.
The first experiments in using this methodology, which he called *Interactive Teaching*, were carried out in the 1990s by Eric Mazur, professor of physics at Harvard University (Mazur Group 2016). However, currently the most famous applications are probably those of the Khan Academy (2016) a non-profit educational organization created in 2006 by educator Salman Khan with the aim of providing a "free, world-class education for anyone, anywhere". Nevertheless, the founders of flipped learning are generally considered to be Jonathan Bergmann and Aaron Sams, authors of *Flip*

Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day (Bergmann, Sams 2012).

2. What are the advantages?

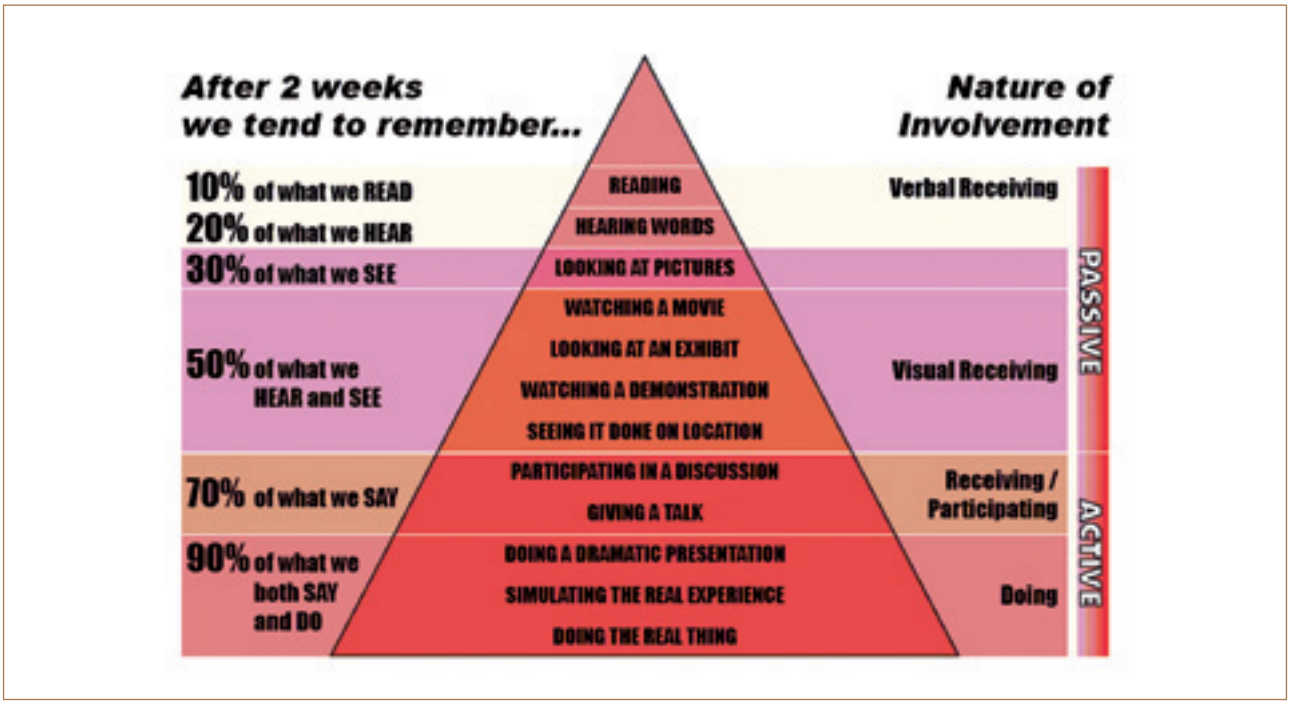
So why are educators so interested in applying this teaching technique? We can start by taking a look at a modified version of Edgar Dale's "Cone of Learning" (see FIG. 1). Although scientifically disputed, this re-elaborated figure attempts to show how the more actively involved the students are, the more they learn. Most teachers with long-term experience would agree with the results of the chart, even though we all know that students learn in different ways. In any case, the point is that since classroom time is limited, if we can move less active learning outside the classroom, classroom time can then be used in active discussion, application and collaborative learning activities in order to expand students' knowledge and develop more complex thinking skills as well as providing them with the opportunity to expand their learning skills.

To further support this hypothesis, we can examine a revised version of Bloom's "Taxonomy of Learning Objectives" in which we can see the modern desire to move from the passive to the active involvement of learners as well as the wish to develop higher order thinking skills, now expressed at the top of the pyramid as "evaluating and creating."

In his most famous TED talk (viewed by over 4 million people https://www.youtube.com/watch?v=gM95HHI4gLk) Salman Khan explains how and why he created the Khan Academy, which offers complete curricula in math and other subjects through a carefully structured series of educational videos. Students can watch them and redo interactive exercises as many times as they like until they feel confident that they have absorbed the contents. The teacher thus gains valuable classroom time which can be used to deepen students' understanding and to guide them towards the application of the concepts they studied at home.

Furthermore, flipping is extremely useful with children with special needs,[1] and particularly relevant to any and all CLIL (Content and Language Integrated Learning) projects, especially if the LS is English,

FIGURE 1 – EDGAR DALE'S "CONE OF LEARNING"



Source: https://literacyteaching.net/tag/edgar-dales-cone-of-learning

1 Numerous articles at www.flippedclassworkshop.com 2016.

because of the vast quantity of online videos and materials already available in Internet.[2]

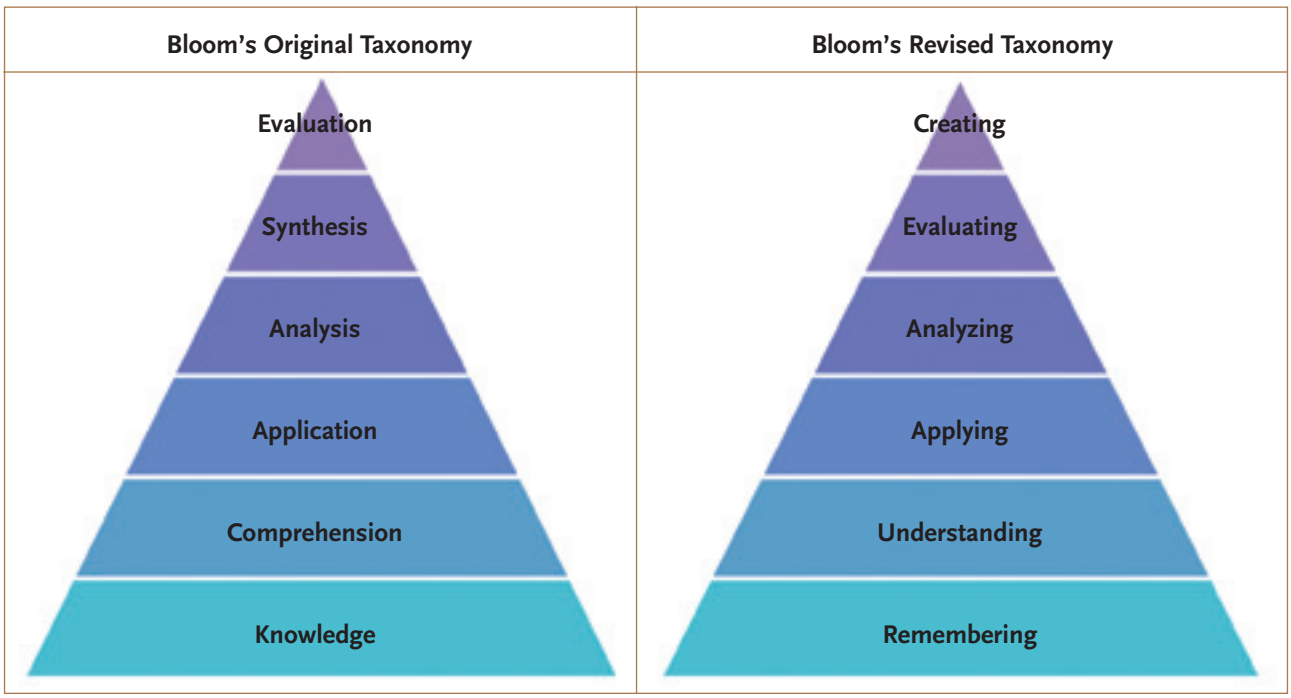
3. What problems does it present?

This all sounds great, but it is not always easily accomplished. John Sowash (2012) made a video of *Five Things I Wish I Knew When I Flipped My Classroom* which are essential for the novice flipper. He invites teachers to carefully consider the following points:

1. it takes more time than you think to pre-record a lecture;
2. use other people's materials: Internet sites, especially the flipped learning networks and YouTube, contain a goldmine of already prepared teaching materials that other teachers have created;
3. expect push-back from students. They will be expected to complete their homework diligently and to work harder in the classroom since the in-class activities involve the application of their new knowledge. It's easier to sit passively and listen to the teacher talking to the class as your mind wanders to other spheres. You also have to determine how you are going to handle the students who did NOT do the work at home;
4. keep your options open, be flexible, start small, short and simple. You don't have to flip every class. Start with just a few the first year. You can re-use materials as you accumulate them and gradually build up your own archive of resources;
5. have a plan for your extra class time. Make sure the activities are hands-on, inquiry-based, leading to expanding the information they absorbed at home.

I would also add a sixth item for Italian teachers, which is to remember that not all students have access to the Internet and computers, so whatever technology you adopt should also be visible on a smartphone. Virtually all young students in Italy have a mobile phone and are constantly communicating with each other through WhatsApp, so videos should be placed on YouTube (or similar) or made available in PDF format in which any Internet links are active. In this way, if your students use WhatsApp, they have no excuse for not watching your videos... If home/phone Internet service is a problem, it is also possible

FIGURE 2 – BLOOM'S "TAXONOMY OF LEARNING OBJECTIVES"



Source: http://educationalelearningresources.yolasite.com/resources/guildresearch_blooms2013%20(1).pdf

2 Explore the www.flippedlearning.org website or, for materials in Italian: www.flippedclassroomrepository.it.

to create an In-Class Flip by setting up various stations around the classroom with different simultaneous on-going activities. One of the stations would have (at least) six tablets containing the video material you want your class to view, which they will do during class-time. The students rotate from one station to another as they complete the activities. This is especially useful with primary school children, though it might only be feasible to set up sporadically. (Detailed explanation of how to achieve this can be found in Gonzalez 2014).

4. How can I implement it in my classroom?

When you are ready to experiment with flipping, you should bear in mind the "Four Pillars" of flipping as outlined on the Flipped Learning website (2014):

F. *Flexible Environment*: you have to rearrange your classroom to allow for group work and independent study. Activities should be scaffolded and will have to be adjusted according to your students' feedback. Your timeline and expectations must also be flexible, and paced to their progress;

L. *Learning Culture*: classroom time is dedicated to a learner-centered model where the students are actively involved in knowledge construction as they participate in and evaluate their learning in a manner that is personally meaningful; they become responsible for their own learning;

I. *Intentional Content*: the teacher needs to define and develop what students should study at home and what should be explored in the classroom in order to effectively adopt student-centered, active learning strategies, differentiating content so that it is accessible to all students;

P. *Professional Educator*: teachers who decide to flip their classes should connect and share with other teachers, accept constructive criticism (also from their students), tolerate controlled chaos in the classroom, supply immediate feedback when needed, record data in order to improve future instruction.

5. Example of a flipped class lesson plan outline

Remember that the in-class activities are essential and must be carefully graduated and planned. An example of a flipped class lesson plan is in the following scheme (see SHEET 1)

6. What technologies are necessary?

Many Italian teachers are afraid of flipping their classes because of the perceived high technology involved, especially if they want to produce a video for their students to watch at home.

First of all, remember that there are hundreds of educational videos in English already freely available in Internet and rapidly increasing ones in Italian. Before making your own video on a topic, explore what other teachers have shared on the web first. Remember that whatever you choose should be short (10 minutes at the very most, 4 or 5 minutes is better). However, making your own videos can actually be very easy. Modern technology is constantly creating more and more user-friendly programs to facilitate this task. Currently, all you need is PowerPoint (or the open source equivalent) and

SHEET 1 – EXAMPLE OF A FLIPPED CLASS LESSON PLAN OUTLINE

This lesson focuses on...

Target:
Previous knowledge:
Objectives:
Before class: View this video and do the following tasks described in this video
During class:

- warm-up: in groups - SHAC session*;
- all together: results;
- divide into pairs and distribute worksheet/quiz/inquiry/survey;
- all together: check answers and then brainstorm other possible responses to the conversation bits;
- in small groups: create...;
- in pairs (different combination from before) explore... (webquest, problem solving task);
- students/groups perform/present to the class... Constructive criticism from the others.

After Class: Follow up activity/expansion to do as homework

* SHAC stands for *Share-Help-Ask-Comment*. This is a fundamental warm-up method to carry out in the first moments of your class after doing the out-of-class activities. Students are divided into groups of 4-5, they *share* their knowledge, impressions, difficulties encountered in their out-of-class activity. They *ask* each other for *help* in understanding (cooperative learning). There is then a short whole class discussion (*commenting*) on their experience, about what they learned, unanswered questions, etc. The teacher answers questions, then introduces the in-class activities.

a voice recorder. You prepare your presentation slides, record your voice explanation, put it together, upload it onto YouTube (or onto your learning platform, if you are using one), and give the students the link.[3]
Detailed step-by-step instructions for any program you want to use can be found by searching on YouTube.[4]
If, on the other hand, you delight in more complex technology, there are innumerable free programs you can use. Take a look at http://www.flippingphysics.com/flipping.html to get an idea of what's available. This link also contains instructions on how to make your own videos. Popular programs include: Moviemaker (PC: http://windows.microsoft.com/it-it/windows/movie-maker) or iMovie (Mac: www.apple.com/mac/imovie), Screencast-o-matic (https://screencast-o-matic.com/home), Jing (www.techsmith.com/jing.html), Animoto (https://animoto.com); there are also great websites listing dozens of useful tools. Other websites allow you to add quizzes to videos to make them more interactive. Four such sites are PlayPosit (www.playposit.com), EDpuzzle (https://edpuzzle.com), Quizlet (https://quizlet.com) and Zaption (www.zaption.com). You can create and share games using Zondle (www.zondle.com), or you can use Google forms (https://docs.google.com/forms) to make questionnaires and surveys; you can create your own app (or the students can!). Or you can create an interactive digital poster using Glogster (www.glogster.com) or Prezi (https://prezi.com).
You can create an interactive Wiki that your students can add to with their individual or group research (www.wikispaces.com). You can provide oral or written feedback to your students using Kaizena (https://kaizena.com). You can create interactive online questionnaires with Tricider (www.tricider.com).
The possibilities are countless and stimulate your own and your students' creativity and inventiveness – and they are fun for you and for the students, a powerful element which, in my opinion, should never be underestimated.
So give it a try and *buon lavoro* to all of you!

3 An example is: Bailey 2016.
4 To make videos from PowerPoint presentations, see Schumacher 2011.

Websites

– BAILEY, N. (2016), "Present Perfect with For and Since for Italians", https://youtu.be/PvwvShZ5MJk (last access: September 10, 2016).
– BERGMANN J., SAMS A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, USA, ISTE-ASCD.
– BERGMANN J., SAMS A. (2014), *The Flipped Classroom: is Flipping for Everyone?*, https://www.youtube.com/watch?v=FAWidtL7pKE (last access: May 30, 2016);
– BERGMANN J., SAMS A., flippedclass.com (last access: September 10, 2016).
– GONZALEZ, J. (2014), "Modifying the Flipped Classroom: The "In-Class" Version", *Edutopia*, http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-in-class-version-jennifer-gonzalez (last access: September 10, 2016).
– FLIPPEDCLASSWORKSHOP.COM 2016, "8 Articles Exploring Benefits of Flipped Classroom for Special Needs Students", http://www.flippedclassroomworkshop.com/benefits-of-flipped-classroom-for-special-needs-students (last access: September 10, 2016).
– FLIPPED LEARNING (2014), "Definition of Flipped Learning", http://www.flippedlearning.org/domain/46 (last access: September 10, 2016).
– FLIPPED LEARNING NETWORK, https://flippedlearning.org/ (last access: September 10, 2016).
– KHAN ACADEMY (2016), https://www.khanacademy.org (last access: September 10, 2016).
– MAZUR GROUP (2016), http://mazur.harvard.edu/emdetails.php (last access: September 10, 2016).
– SCHUMACHER, R. (2011), "Making Videos from PowerPoint Presentations", https://www.youtube.com/watch?v=aNkfZvjPHFE (last access: September 10, 2016).
– SOWASH, J.R. (2012), "5 Things I Wish I Knew When I Flipped My Class.mp4", https://youtu.be/4JPdGlyt6gg (last access: September 10, 2016).

Additional Resources

In Italian

– BAILEY N., SOAVE L. (2015), ANILS, *Sitografia commentata di risorse*, http://www.anils.it/doc/TeachingToolsAnils.pdf (last access: September 10, 2016).
– FLIPNET, http://flipnet.it (last access: September 10, 2016).
– FLIPPED CLASSROOM REPOSITORY, http://www.flippedclassroomrepository.it (last access: May 30, 2016).
– SERENELLI F. (2013), "La didattica 'capovolta'", http://is.pearson.it/magazine/la-didattica-capovolta (last access: September 10, 2016).
– TV SCUOLA, http://www.tvscuola.it (last access: September 10, 2016).

In English:

– BRINKS LOCKWOOD R. (2014), "Flip It!", http://www.press.umich.edu/7110704/flip_it (last access: May 30, 2016).
– EDUCATIONAL TECHNOLOGY AND MOBILE LEARNING, http://www.educatorstechnology.com (last access: September 10, 2016).
– FLIPPED CLASSROOM, http://flippedclassroom.org (last access: September 10, 2016).
– KOSTKA I., BRINKS LOCKWOOD R. (2015), "What's on the Internet for Flipping English Language Instruction?", in *TESL-EJ*, vol. 19, n. 2, http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume19/ej74/ej74int (last access: September 10, 2016).
– TEACHERTUBE, https://www.teachertube.com (last access: September 10, 2016).

Il pluralismo come risorsa per il successo scolastico dei figli dell'immigrazione

Clara Maria Silva, Maria Grasso

Università degli Studi di Firenze

Abstract

La dispersione scolastica mina fortemente le possibilità di riuscita personale, di inserimento lavorativo e di esercizio attivo della cittadinanza. Gli studi e le statistiche rivelano che i soggetti più vulnerabili ed esposti a rischio sono gli studenti figli degli immigrati e con cittadinanza non italiana. Investire sull'acquisizione dell'italiano L2 per la riuscita nello studio è il canale privilegiato per garantire il diritto alla conoscenza e all'emancipazione culturale e sociale di questi giovani italiani del futuro.

1. Il pluralismo, una risorsa per l'Italia del futuro

L'attuale profilo demografico e i costanti flussi migratori in atto consolidano l'identità sempre più multiculturale dell'Italia. L'immigrazione costituisce una risorsa importante per le economie di molti Stati occidentali e anche per il nostro, ma la convivenza di gruppi etnici diversi chiama in causa reazioni e sentimenti contrastanti (IDOS 2015:4; Perillo, Manenti 2016:137).
La fatica degli adattamenti reciproci e il bisogno di condividere le sempre più scarse risorse del welfare sociale rendono complesse le dinamiche dell'incontro. L'uso di categorie come "noi" e "loro" occupa il dibattito pubblico e l'accento cade facilmente sulle difficoltà e sugli ostacoli, più che sulla riflessione e sulla progettualità collegate a una realtà tanto inedita, quanto inevitabile.
Numerosi passi in avanti sono stati compiuti sul piano sociale e amministrativo, ma non mancano derive etnocentriche e tensioni sociali spesso dettate da scarsa consapevolezza e da allarmismi mediatici e populisti. Lottare contro forme regressive di conflitto implica puntare a una prospettiva che riconosca e valorizzi le specificità e la diversità di ciascuno, senza prevaricazioni (Portera 2008). Le esperienze di paesi europei impegnati da anni con l'immigrazione e che hanno privilegiato politiche assimilazioniste e di acculturazione testimoniano tutti i rischi e le debolezze di certe scelte politiche. Le seconde e le terze generazioni di origine migrante rivelano ancora scarsa integrazione e mobilità economico-sociale, con conseguente ostilità verso gli Stati accoglienti. L'assistenza sociale o le semplici misure compensative non sono sufficienti a costruire una cultura della convivenza e del confronto (Cagnato 2008:10). Occorre ripensare i modelli di integrazione e le politiche mantenendo la coesione sociale e costruendo un tessuto di norme e di valori condivisi (ISMU-MIUR 2016:162).
Il pluralismo, come antidoto contro visioni dogmatiche, rappresenta la sfida e l'orizzonte più probabile per evitare la stigmatizzazione della diversità e la degenerazione in incomprensione e scontro. Tale approccio infatti, offre un nuovo sguardo sulla realtà, un modo di porsi in ascolto del mondo e degli altri, per essere "all'altezza del mondo contemporaneo", senza la presunzione di detenere verità assolute (Pannikar 1990:10).
Un progetto di integrazione realmente interculturale, fondato sullo scambio e sul meticciamento, vede nella scuola un laboratorio

> la scuola è luogo privilegiato per un progetto di integrazione interculturale

privilegiato. Essa registra attualmente la presenza del 9,2% di alunni figli dell'immigrazione (ISMU-MIUR 2016:13) e costituisce il luogo naturale dell'incontro e della coabitazione di studenti dalle diverse provenienze socioculturali. Qui si possono coltivare come prassi quotidiana il dialogo e il ricorso a pratiche democratiche, educando autenticamente all'accettazione e al rispetto dell'altro. La scuola ha "il mandato" di formare i futuri cittadini che, indipendentemente dal paese di origine, realizzeranno nel nostro paese i propri progetti di vita (Baldacci, 2012:213-372; Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009:144).
L'impegno al riconoscimento delle diversità e della pluralità, sottolineato anche dalla Direttiva del 27 dicembre 2012 sui "Bisogni educativi speciali" (MIUR 2012), identifica nella scelta interculturale la sua nuova direttrice di senso, in quanto – oggi più che mai – fare intercultura a scuola significa valorizzare ciascuno per le sue peculiarità e la sua identità (Fiorucci 2011:14; Zoletto 2014:2).
Il cambiamento richiesto in tal senso investe più piani: le specificità del soggetto, le discipline, le relazioni. Ogni studente infatti, prima che rappresentare una cultura, è testimone concreto del proprio percorso scolastico e della propria biografia individuale e familiare. La stessa attribuzione dell'etichetta di "straniero" per bambini e ragazzi dalle diversissime esperienze personali, anche nati in Italia, risulta pertanto ambigua e fuorviante. È sempre più necessaria una ridefinizione del concetto di cittadinanza, orientata al riconoscimento del senso di appartenenza e dei diritti, all'effettivo esercizio della partecipazione nei contesti di vita (Silva 2011:19). Superare uno sguardo semplicemente culturalista dell'altro significa restituire umanità alle relazioni e pensare lo studente non solo rispetto alle difficoltà registrate o i percorsi accidentati, ma come un autentico portatore di mondi e di senso, una risorsa e una potenzialità per l'intera comunità scolastica (Zoletto 2014:1-4; MPI - Osservatorio nazionale intercultura e integrazione 2007).
La scuola stessa in questo senso è chiamata a riflettere sulle proprie pratiche, sulla propria identità culturale e valoriale, sul proprio ruolo e sulle responsabilità rispetto al successo scolastico dei propri allievi per favorire azioni di conoscenza e di scambio reciproco, la decostruzione di pregiudizi e stereotipi realizzando curricula interculturali in un clima di rispetto e di legalità (Nanni 1998; Portera 2013; Silva 2013).

2. Alunni con cittadinanza non italiana e risultati scolastici

Nonostante la presenza di alunni CNI (con cittadinanza non italiana) sia una realtà da più di vent'anni e nonostante le importanti iniziative messe in campo dalle istituzioni scolastiche – Commissioni e Protocolli di accoglienza, laboratori linguistici e interculturali – i dati relativi ai loro risultati scolastici, riportati nell'ultimo Rapporto nazionale dell'anno scolastico 2014-2015, denunciano ancora condizioni di difficoltà e di svantaggio rispetto ai coetanei di origine italiana (ISMU-MIUR 2016). Un problema generalizzato in Europa e che assume proporzioni allarmanti in Italia, in particolare per gli studenti CNI, è proprio quello dell'abbandono scolastico, che pone in primo piano lo squilibrio nel settore educativo e formativo, con le conseguenti minori possibilità di emancipazione personale e di inserimento nel mercato del lavoro. Rispetto alla sfida dell'immigrazione al settore dell'istruzione, l'orientamento espresso negli obiettivi del programma Horizon 2020 (Commissione Europea 2010) e confermato nell'*Agenda europea per l'integrazione* (Commissione Europea 2011), è quello di innalzare i livelli di istruzione e di ridurre i tassi di abbandono scolastico al 10%, investendo nei sistemi educativi per fornire agli insegnanti e ai dirigenti scolastici le competenze per accogliere le diversità, per realizzare i principi di parità nel sistema formativo e in generale nel sistema sociale.
Preoccupanti sono ancora le questioni dei ritardi e delle ripetenze, strettamente collegati a conseguenti fenomeni di dispersione.
Considerando infatti come primo indicatore quello della regolarità dei percorsi scolastici, l'aspetto più rilevante è quello del ritardo. Nonostante il *trend* sia stato positivo nel corso degli anni con una costante diminuzione del numero di alunni non italiani in ritardo – dal 40,7% dell'anno scolastico 2010-2011 al 34,4% nell'anno scolastico 2014-2015 – il problema sussiste. Nell'anno scolastico 2014-2015, gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo rappresentano il 13,4% nella primaria (contro l'1,8% degli italiani), il 39,1% nella secondaria di primo grado (contro il 7% degli italiani)

e il 63% nella secondaria di secondo grado (contro il 22,4% degli italiani) (ISMU-MIUR 2016:81-82; v. FIGG. 1, 2 e 3). Il ritardo scolastico è strettamente correlato, contrariamente a quanto suggerito dal D.P.R. 31 agosto 1999, n. 394, art. 45, all'inserimento in classi non corrispondenti all'età anagrafica nella scuola italiana (v. FIG. 2). Un'altra causa del ritardo scolastico è la non ammissione all'anno successivo. Anche in questo caso, si evidenzia una forte disparità fra italiani e stranieri in tutti gli ordini di scuola, e particolarmente nella scuola secondaria di secondo grado (v. FIG. 3), e per gli alunni nati all'estero. Gli studenti ripetenti si concentrano soprattutto nei primi anni di corso, tanto nelle scuole primarie (il 2,9% degli alunni stranieri e lo 0,4% degli italiani al primo anno) quanto nelle secondarie di primo grado (il 9,7% degli stranieri e il 3,2% degli italiani al primo anno) e nelle secondarie di secondo grado (il 18,5% degli stranieri e l'11,3% degli italiani al primo anno; ISMU-MIUR 2016:85). Rispetto al rendimento, i risultati delle prove INVALSI dell'anno scolastico 2014-2015 mostrano livelli più bassi fra gli studenti CNI. I nativi ottengono punteggi superiori in ogni livello scolastico e in entrambe le prove, soprattutto rispetto agli studenti CNI di prima generazione (ISMU-MIUR 2016:107). Un secondo indicatore è l'indirizzo secondario scelto. Gli istituti tecnici rappresentano l'indirizzo maggiormente scelto dagli alunni CNI (38,5%), seguiti dagli istituti professionali (36,9%) e dai licei (24,5%; ISMU-MIUR 2016:87-95; v. FIG. 4). La "professionalizzazione" della scelta degli alunni migranti risulta più evidente se si calcolano gli iscritti ai corsi IeFP (i percorsi di Istruzione e formazione professionale). Negli anni 2014-2015 gli alunni CNI

FIGURA 1 – ALUNNI CON CITTADINANZA ITALIANA E NON ITALIANA IN RITARDO PER ORDINE E SCUOLA, AS 2014-2015

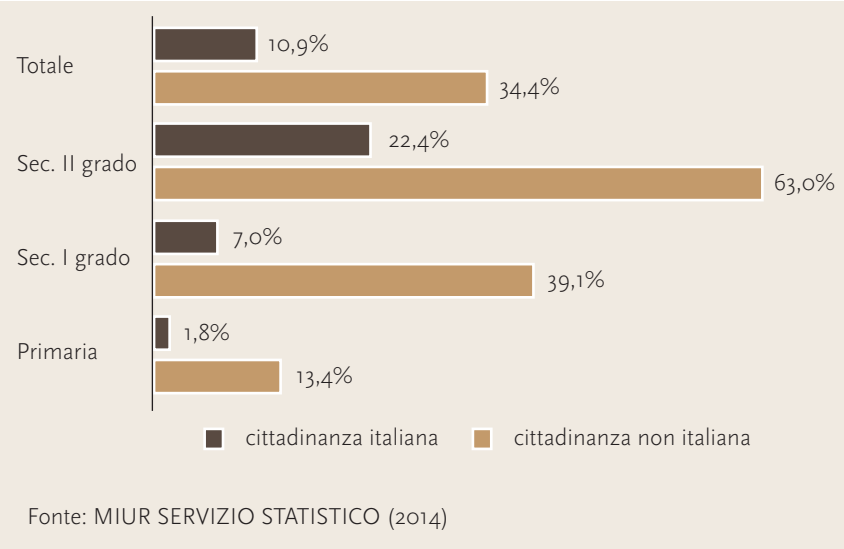


FIGURA 2 – ISMU-MIUR. RAPPORTO NAZIONALE 2014-2015. ALUNNI INSERITI IN RITARDO PER ORDINE DI SCUOLA

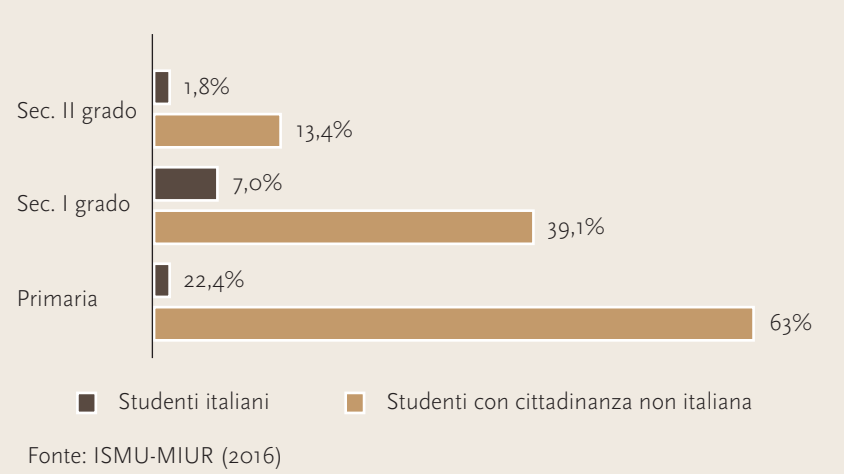
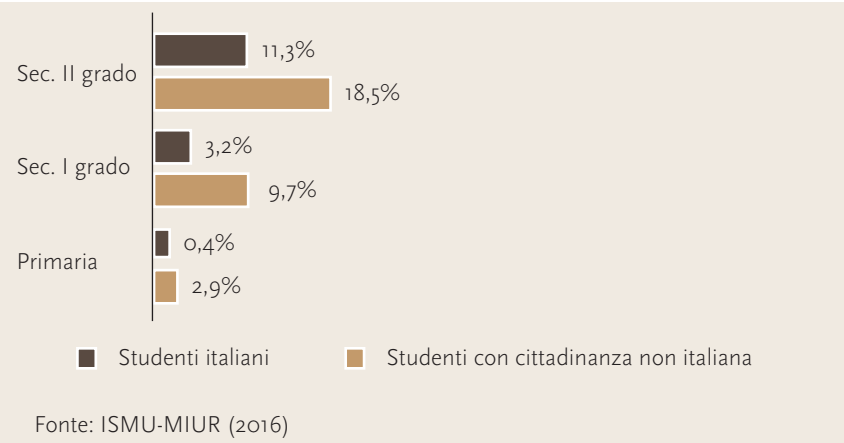
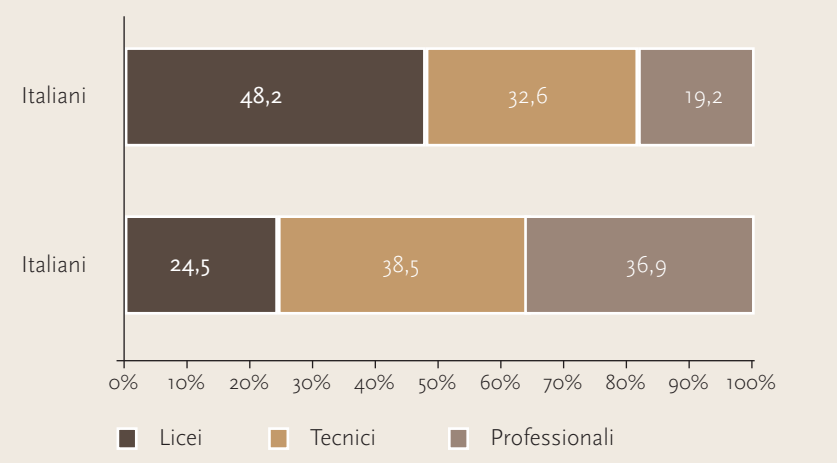


FIGURA 3 – ISMU-MIUR. RAPPORTO NAZIONALE 2014-2015. ALUNNI RIPETENTI PER ORDINE DI SCUOLA



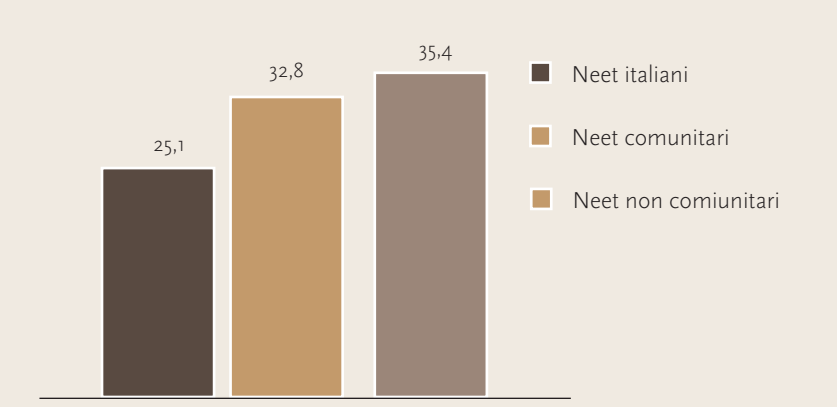
sono il 14,7% del totale, molti dei quali iscritti già dopo la scuola secondaria di primo grado e non per un fallimento come accade agli alunni italiani (ISFOL 2015). Il terzo indicatore di svantaggio è costituito dal dato relativo ai giovani di cittadinanza non italiana NEET (Not in Employment, Education and Training) e Early School Leavers. In Europa e in Italia l'attenzione delle istituzioni è rivolta alla presenza di una percentuale consistente di NEET, una categoria che indica i giovani che non lavorano, non studiano e non sono in formazione nella fascia di età 15-29 anni, e che si presentano a forte rischio di esclusione sociale ed economica. I dati del Ministero del lavoro e delle politiche sociali mostrano l'ingente e preoccupante incidenza di tale stato fra i giovani di origine immigrata nel nostro paese. I NEET italiani rappresentano il 25,1% della popolazione italiana in questa fascia d'età, mentre per i comunitari questa percentuale raggiunge il 32,8% e per i non comunitari il 35,4% (ISMU-MIUR 2016:105). Nell'ampia e diversificata fascia dei NEET (v. FIG. 5) rientrano anche gli Early School Leavers (ESL) (v. FIG. 6), ovvero coloro che non assolvono il diritto-dovere all'istruzione e formazione, cioè chi ha al massimo la licenza media e non frequenta nessuna scuola/corso di istruzione formale. L'abbandono scolastico è molto diffuso in Europa e la percentuale di ESL fra i 18 e i 24 anni di età è doppia tra i giovani nati all'estero rispetto ai nativi. La situazione più grave si riscontra proprio in Italia, con il 35% circa di abbandoni del percorso di istruzione fra gli allievi non nativi in età scolastica. Nel 2014 gli ESL tra i nati all'estero erano il 34,4% contro il 13,6% di italiani e il 27,1% dei giovani comunitari (ISMU-MIUR 2016:154).

FIGURA 4 – ISMU-MIUR. RAPPORTO NAZIONALE 2014-2015. ALUNNI PER CITTADINANZA NEGLI INDIRIZZI DI SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO



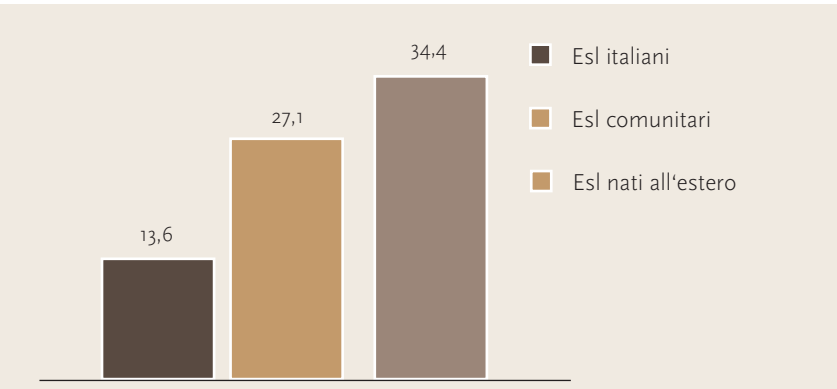
Fonte: ISMU-MIUR (2016)

FIGURA 5 – ISMU-MIUR. RAPPORTO NAZIONALE 2014-2015. GIOVANI DI CITTADINANZA NON ITALIANA NEET



Fonte: ISMU-MIUR (2016)

FIGURA 6 – ISMU-MIUR. RAPPORTO NAZIONALE 2014-2015. GIOVANI DI CITTADINANZA NON ITALIANA EARLY SCHOOL LEAVERS



Fonte: ISMU-MIUR (2016)

3. Insuccesso scolastico e rischio di "integrazione subalterna"

La situazione che si può fotografare in Italia in questo momento è quindi quella di un paese in miglioramento, soprattutto rispetto ai giovani CNI di seconda generazione; i dati rilevati denunciano però ancora che l'uguaglianza di opportunità fra gli studenti è solo apparente.
La società della conoscenza nella quale viviamo (Federighi 2014:2) reclama, infatti, competenze culturali e professionali molto elevate, e la mancanza di requisiti, associata alla spesso frequente povertà di capitale sociale, rischia di incidere pesantemente su percorsi esistenziali e professionali spesso definiti di "integrazione subalterna" (Ambrosini 2001). Il titolo di studio costituisce un importante vettore di mobilità sociale ascendente, i giovani che non lo conseguono rischiano di essere dequalificati e di doversi scontrare con maggiori difficoltà. Spesso i figli sembrano condannati a ripercorrere le orme professionali dei loro genitori, e quindi a essere impiegati in uno dei lavori delle "5 P" (pericolosi, precari, pesanti, poco pagati e penalizzanti socialmente; Biscioni 2012:2). Tale situazione, tollerata dai migranti di prima generazione, spesso per il bene dei figli, risulta spesso insopportabile per i giovani di seconda generazione, socializzati in Italia e con aspettative e standard di benessere in tutto simili a quelli dei coetanei italiani, con conseguenze negative anche sul piano della coesione sociale (Dalla Zuanna *et al.* 2009:120). Quali le cause specifiche e dove intervenire? I motivi che incidono sul successo scolastico sono molteplici e non ascrivibili direttamente a un'unica dimensione. Le capacità e le risorse personali si intersecano infatti con le iniziative e l'organizzazione dei contesti, con lo status socioculturale della famiglia di origine (Besozzi 2002). Di sicuro però, le iniziative intraprese dalla scuola rispetto all'accoglienza e agli apprendimenti giocano un ruolo cruciale per offrire allo studente ciò che la sua condizione sociale e famigliare spesso non gli garantisce. Elemento cruciale è la conoscenza della lingua italiana come chiave di accesso allo studio e strumento per conseguire buoni voti evitando bocciature e perdita di anni scolastici. Il ritardo infatti, collegato spesso all'inserimento in classi non corrispondenti all'età anagrafica, provoca ricadute sul piano psico-sociale (Favaro, Napoli 2004) e mina la motivazione, causando ulteriori potenziali bocciature. Le risorse economiche per proseguire gli studi, spesso scarse, collegate a profili di rendimento generalmente

più bassi inducono, conclusa la scuola secondaria di primo grado, alla scelta di percorsi più brevi e professionalizzanti per recuperare il tempo perduto, o addirittura all'abbandono. Valutazioni inferiori e la situazione socioeconomica della famiglia tendono quindi a dirottare gli studenti CNI verso gli istituti tecnici o professionali, e ciò si configura in molti casi come una segregazione formativa.
La scuola quindi non sempre contribuisce a ridurre il divario iniziale fra italiani e stranieri, anzi a volte sembra ampliarlo (Dalla Zuanna *et al.* 2009:139). Le situazioni di svantaggio (scarsa padronanza linguistica, performance negative, basso capitale sociale e culturale, il vissuto migratorio), e i fattori di contesto (il territorio e le scarse misure di integrazione adottate dalle istituzioni) influenzano e spesso concorrono negativamente al fallimento degli studenti di origine straniera soprattutto di prima generazione (ISMU-MIUR 2016:81). Urgente è quindi un intervento che colmi le mancanze che spesso i ragazzi di origine straniera hanno rispetto agli autoctoni, offrendo maggiori occasioni di socializzazione con gli italiani anche al di fuori della scuola, sostegno nello studio a casa, rafforzamento delle competenze linguistiche (ISTAT 2015).

4. Le competenze in L2 e i laboratori linguistici

Considerando l'uso della lingua come uno dei canali più importanti per la comprensione del mondo e la costruzione di identità e appartenenza in senso realmente democratico, occorre riflettere proprio sul peso che le carenze linguistiche esercitano sulle traiettorie esistenziali degli alunni CNI. La scarsa padronanza degli alunni e delle loro famiglie condiziona infatti anche le performance scolastiche. Il quadro che spesso si delinea è quello che vede i genitori estranei alla reale vita scolastica dei figli. Spesso il loro tempo è del tutto assorbito dal lavoro e non possiedono gli strumenti linguistici e culturali per comprendere i meccanismi di funzionamento del sistema scolastico italiano, per comunicare con gli insegnanti e per sostenere i bambini nello studio a casa. Dall'altra parte gli alunni risultano incapaci di tenere il passo dei programmi di insegnamento-apprendimento, soprattutto se arrivati dall'estero, ma non di rado anche se nati in Italia.
Più l'intervento e l'attenzione alla competenza linguistica sono intensi e tempestivi, più alte sono le probabilità di successo scolastico, non incorrendo in percorsi penalizzati e dagli scarsi risultati (D'Annunzio, Luise 2008; Esser 2006).
Occorre quindi potenziare tutti i dispositivi già utilizzati a scuola, sia nella didattica in classe sia nei laboratori linguistici. Tali interventi implicano alti livelli di consapevolezza e di formazione del corpo docente. Le esperienze finora svolte costituiscono un patrimonio da capitalizzare, ma una cultura dell'intercultura più diffusa e condivisa nella scuola, e non solo circoscritta a realtà di eccellenza nel nostro paese, costituisce ancora un obiettivo prioritario (Favaro 2012). Migliorare l'esistente significa predisporre centri di documentazione per diffondere e tesaurizzare le buone pratiche finora attuate e investire sulla specializzazione e sulla formazione degli insegnanti (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura 2015a).
Essenziale è lo stanziamento di maggiori fondi per un accompagnamento reale e costante dei giovani CNI nei laboratori linguistici, sia per quelli appena arrivati sia per quelli che devono affrontare le insidie della lingua dello studio. Le attività nei laboratori devono integrarsi realmente con le strategie e le priorità del lavoro in classe. Secondo gli indirizzi offerti dalle *Linee guida* 2014 dell'Osservatorio per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura 2015, varie sono le proposte possibili (MIUR 2014; Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura 2015b).
A livello di laboratorio occorre:

- organizzare un contesto che accoglie e riconosca la biografia di ciascuno;
- lavorare per piccoli gruppi;
- per i NAI (Neo arrivati in Italia) predisporre 8-10 ore settimanali di italiano L2 per 3-4 mesi;
- usare materiali e strumenti multimediali per l'auto-apprendimento e l'auto-valutazione;
- sostenere lo studio in orario extrascolastico;
- realizzare corsi estivi e a settembre, anche in collaborazione con gli enti locali.

Nelle classi e negli istituti scolastici si deve:

- riconoscere la specificità e i bisogni di ciascuno;
- valorizzare il plurilinguismo;
- utilizzare strategie di facilitazione allo studio;
- promuovere attività cooperative e il tutoraggio fra pari;
- utilizzare l'organico funzionale e potenziato;
- favorire l'inserimento dei bambini figli di immigrati nella scuola dell'infanzia;

- predisporre la formazione, iniziale e continua, degli insegnanti.

A livello generale fondamentale è:
- riconoscere i diversi bisogni linguistici;
- predisporre piani personalizzati transitori e rendere comuni "delibere di valutazione";
- realizzare laboratori di italiano per lo studio, centrati sulla microlingua delle discipline, che vedano la collaborazione tra insegnanti disciplinari e docenti specializzati in italiano L2, sia per la progettazione che per la valutazione;
- investire sull'acquisizione della competenza in L2 dei genitori.

Un passo in avanti, che speriamo trovi ancora più solida attuazione, è stato compiuto dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, che predispone la presenza di personale aggiuntivo per potenziare le aree di maggiori richieste e bisogno negli istituti. Del tutto innovativa anche l'istituzione di una nuova classe di concorso (A23) per l'insegnamento dell'italiano L2 nelle scuole, che denota attenzione e riconoscimento di questa priorità educativa.

Bibliografia

– AMBROSINI M. (2001), *La fatica di integrarsi*, il Mulino, Bologna.

– BALDACCI M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.

– BESOZZI E. (2002), "L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati di istruzione", in GIOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L. (a cura di), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, pp. 55-91.

– BISCIONI S. (2012), "Gli esiti scolastici delle 'seconde generazioni' nella scuola superiore: riflessioni e proposte", in *Bollettino ITALS*, novembre 2012, http://www.itals.it/gli-esiti-scolastici-delle-%E2%80%9Cseconde-generazioni%E2%80%9D-nella-scuola-superiore-riflessioni-e-proposte (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– CAGNATO F. (2008), *Quale intercultura per una scuola pluralista? Contributi per una riflessione*, http://www.filosofiatv.org/index.php?topic=intercultura (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– COMMISSIONE EUROPEA (2010), *Comunicazione: Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, http://www.parlamento.it/web/docuorc2004.nsf/8fc228fe50daa42bc12576900058cada/26737823c7025a77c12576dd0059a14f/$FILE/COM2010_2020_IT.pdf (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– COMMISSIONE EUROPEA (2011), *Agenda europea per l'integrazione dei cittadini di paesi terzi*, http://eurlex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52012AE0821 (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– D'ANNUNZIO B., LUISE M.C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.

– DALLA ZUANNA G., FARINA P., STROZZA S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*, il Mulino, Bologna.

– ESSER H. (2006), *Migration, Language and Integration*, http://www.gbv.de/dms/zbw/571331912.pdf (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– IDOS (2015), *Dossier Statistico Immigrazione 2015*, Idos, Roma.

– FAVARO G. (2012), *A scuola nessuno è diverso*, Giunti, Firenze.

– FAVARO G., NAPOLI M. (a cura di) (2004), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, Guerini e Associati, Milano.

– FEDERIGHI P. (2014), "Internazionalizzazione e globalizzazione dell'alta formazione", *Pedagogia oggi*, n. 1, pp. 1-4.

– FIORUCCI M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.

– ISFOL – ISTITUTO PER LO SVILUPPO DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEI LAVORATORI (2015), *XIII Rapporto 2015. Sicurezza, qualità, accessibilità a scuola*, http://www.cittadinanzattiva.it/files/primo_piano/scuola/rapporto-scuola-xiii/xiii-rapporto-scuola-abstract.pdf (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– ISMU-MIUR (2016), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014-2015*, Milano, Fondazione ISMU http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– ISTAT 2015, *Integrazione delle seconde generazioni*, http://www.istat.it/it/archivio/182866 (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– MIUR (2012), Direttiva del 27 Dicembre 2012 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, in http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf* (ultimo accesso: 25 maggio 2016).

– MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– MIUR SERVIZIO STATISTICO (2014), *Notiziario. Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano 2014-2015*, http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– MPI - OSSERVATORIO NAZIONALE INTERCULTURA E INTEGRAZIONE (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri*, in http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– NANNI A. (1998), *L'educazione interculturale oggi in Italia*, Emi, Bologna.

– PANNIKAR R. (1990), "The Pluralism of Truth", in *World Faiths Insight*, n. 26, pp. 7-16.

– PERILLO C., MANENTI R. (2016), "Integrazione in Europa. Migranti, formazione e capitale umano", in ISMU-MIUR (2016), pp. 137-162.

– PORTERA A. (2008), *Tesori educativi sommersi. Emigrazioni, identità, bisogni educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano.

– PORTERA A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari.

– OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'INTERCULTURA (2015a), *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura*, http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2015/09/MIUR.AOODGSIP.REGISTRO_UFFICIALEU.0005535.09-09-2015-indicazioni-stranieriOss1.pdf (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– OSSERVATORIO NAZIONALE PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E PER L'INTERCULTURA (2015b), *L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri*, https://www.vivoscuola.it/c/document_library/get_file?uuid=7b65670d-2f6a-40d9-982f-9a3aff8c022a&groupId=10137 (ultimo accesso 10 settembre 2016).

– SILVA C. (2011), *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma.

– SILVA C. (2013), *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*, FrancoAngeli, Milano.

– ZOLETTO D. (2014), "Stranieri in classe. Sul pluralismo 'culturale' a scuola", in *ResetDOC*, www.reset.it/reset-doc/stranieri-in-classesul-pluralismo-culturale-a-scuola (ultimo accesso 10 settembre 2016).

Cambridge English
for Schools

Cambridge English: un mondo di opportunità per docenti e studenti

Cambridge English è il partner ideale per perseguire gli obiettivi di innalzamento dei livelli di competenza linguistica degli studenti, garantire pari opportunità di successo formativo e valorizzare la scuola nel suo insieme.
Scopri le opportunità che possiamo offrire a te, ai tuoi studenti e alla tua scuola su:
www.cambridgeenglish.org/it/teaching-english/miur

Iscriviti ad uno dei nostri seminari di aggiornamento professionale, completamente gratuiti.

Trova il più vicino a te su:

www.cambridgeenglish.org/it/events

www.cambridgeenglish.org/it

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Seminario di formazione *Vie di comunicazione. Le vie di terra*

Castello del Piagnaro, Pontremoli (MS)

Roberto Di Scala

Il Castello del Piagnaro domina il borgo medievale della città di Pontremoli, incastonato nell'estremo lembo settentrionale della Lunigiana, tra Liguria ed Emilia Romagna. Per un'intera giornata, sabato 16 aprile 2016, le stanze dell'imponente maniero, risalente all'XI secolo, hanno ospitato il seminario della sezione ANILS di Massa-Carrara, dal titolo *Vie di comunicazione. Le vie di terra*. Perché le vie di comunicazione di terra? La Lunigiana è da secoli territorio di passaggio di pellegrini provenienti da tutta Europa, e si configura come punto d'incontro e di confronto tra culture diverse. Nell'Anno nazionale dei cammini storici, quale il 2016 è stato proclamato dal MiBACT (Ministero dei beni e delle attività culturali e del turismo) e in un periodo purtroppo segnato da scontri culturali che risuonano sinistramente anche nel cuore d'Europa, si è pensato di valorizzare, pur nei limiti di un singolo incontro, l'aspetto di accoglienza e di benigna compenetrazione che questo angolo di Toscana è riuscita a offrire nel corso del tempo.

Un momento della presentazione del prof. Lapi

Quando si parla di cammini e di confronto con culture altre in Lunigiana, il pensiero corre alla Via Francigena, quel fascio di strade che dal Medioevo in poi unisce idealmente e fisicamente gran parte dell'Europa. I flussi di pellegrini in viaggio verso Roma, assieme a quelli diretti a Santiago de Compostela (l'altra grande direttrice dei cosiddetti cammini di fede), hanno significato e significano tutt'oggi la diffusione dell'idea di cultura a tutto tondo, ossia l'incontro di tradizioni e idee diverse accomunate dalla volontà di accoglienza e di apertura, dalla voglia di conoscenza che deriva dal desiderio di comprendere quanto gli altri possono offrire, in un mutuo scambio di esperienze e di reciproco arricchimento.

La mattinata è stata dedicata ai progetti didattici che alcuni istituti secondari di secondo grado locali stanno portando avanti e che interessano le vie di comunicazione terrestri del

territorio. La Via Francigena ha avuto un ruolo di primo piano grazie agli interventi del corso turistico dell'Istituto di Istruzione Superiore Belmesseri, volto a valorizzare le risorse che essa offre al territorio in termini di turismo sostenibile, e al racconto che di essa hanno fatto gli studenti del Liceo linguistico e delle scienze umane, che ne hanno proposto anche un approfondimento in chiave filosofica. È seguita la presentazione del "Pane di Sigerico" a cura degli studenti del corso alberghiero dell'IIS Pacinotti: si tratta di un pane che, diviso in dodici spicchi, riprende antichi ingredienti per celebrare Sigerico il Serio, arcivescovo di Canterbury, che annotò le tappe del suo viaggio di ritorno da Roma nel X secolo e sulle cui note si basa l'attuale tracciato ufficiale della Via Francigena, scelto dall'Unione Europea quale itinerario storico di rilevanza internazionale.

La Lunigiana, però, offre anche altri sentieri che permettono un maggior contatto con le tradizioni locali. A ricordarlo sono stati gli studenti del corso CAT (Costruzione, ambiente e territorio) – i Geometri dell'IIS Belmesseri, impegnati nella riqualificazione di un percorso extraurbano che permetterà ai numerosi *trekkers* internazionali di scoprire antichi cascinali, ponti in pietra e muretti a secco della tradizione locale.
La sessione pomeridiana è stata interamente dedicata al ruolo della Via Francigena nella cultura locale. Paolo Lapi, docente ed esperto di storia della Lunigiana, ha illustrato le peculiarità di un cammino che, attraverso il tempo, si è caratterizzato sempre più come percorso nevralgico per l'arricchimento del territorio. Menzione, dovuta, è stata fatta al labirinto, il percorso concentrico su lastra di marmo assurto a emblema della Francigena stessa e del significato spirituale del pellegrinaggio, conservato nella chiesa di S. Pietro di Pontremoli. Paolo Lapi ha inoltre sottolineato l'importanza delle *mansiones*, i punti di accoglienza che offrivano rifugio e ristoro ai pellegrini lungo il cammino, illustrando anche il continuo aumentare dei numeri di pellegrini stranieri che ogni anno transitano in Lunigiana, ospiti di moderne *mansiones* come quella presente presso l'Abbazia di San Caprasio di Aulla, che conservano, intatta, l'antica genuinità del sentimento di accoglienza e di scambio.

la Lunigiana
è terra di passaggio
e di incontro tra
culture diverse

Seminario ANILS

Quattrocento anni dalla morte di William Shakespeare (1564-1616)

Firenze

Clara Vella

Il seminario, svoltosi a Firenze il 23 aprile 2016 presso l'Aula Magna dell'Istituto G. Salvemini, ha illustrato la polivalenza e la suggestione della drammaturgia shakespeariana, soffermandosi sulla sua risonanza in tutte le culture europee attraverso i secoli e sugli stimoli che si sono riversati su arti affini, come il rifacimento drammatico, il cinema e la musica.
Chi scrive ha sottolineato nel suo intervento che l'arte shakespeariana non appartiene solo alla cultura anglosassone, ma è arte universale: il dramma di *Hamlet*, *Macbeth*, *King Lear*, *Othello* è il dramma dell'uomo moderno con le sue passioni, ambizioni, paure e sofferenze; Samuel Johnson (1753) scrisse al proposito:

his works may be considered as a map of life, a faithful miniature of human transitions. His heroes are men, that the love and hatred, the hopes and fears are such as are common to other human beings, and not like those which later times have exhibited, peculiar to phantom as that strut upon the stage.

L'intervento di Franco Marucci ha indicato dapprima la varietà europea degli scenari della drammaturgia shakespeariana, per ricordare poi le vicissitudini della sua ricezione e la provocazione esercitata nei confronti di tutte le culture nazionali. Circa i molti rapporti di Shakespeare con la cultura e la lingua italiana, Marucci ha osservato la familiarità che vi era nell'Inghilterra elisabettiana con le cose italiane grazie alla presenza di influenti figure culturali a Londra: senza mai essere stato in Italia, Shakespeare ricreava da fonti a volte remote, attraverso traduzioni francesi o inglesi, ambienti, personaggi, avvenimenti italiani.
Marco Lombardi, con "Shakespeare in Francia, la paura del contagio", ha messo in rilievo come, agli inizi del Seicento, nonostante le compagnie shakespeariane circolassero nel nord della Francia, il Bardo non abbia avuto nessuna influenza sul teatro e sulla cultura francese: l'influenza di Shakespeare si diffonderà in Francia solo nel corso del secolo successivo, grazie soprattutto alle traduzioni che, in realtà sono spesso vere e proprie riscritture. Voltaire

tradurrà il monologo di Amleto in versi alessandrini, mentre Ducis farà di Giulietta un'eroina corneliana. L'influenza del Bardo è percepita nella Francia classica e classicista come una malattia, un contagio dal quale bisogna tentare di preservarsi, ma una volta contaminati, è necessario ricorrere alla medicina delle regole e del decoro per limitare i danni della malattia: così, secondo le norme drammaturgiche care ai francesi, Romeo e Giulietta si sposeranno, Ofelia sopravvivrà, Amleto sarà re di Danimarca, re Lear diventerà "padre borghese" trasformandosi così in un personaggio da melodramma.
Beatrice Innocenti prende in esame *Shakespeare amoureaux*, una *pièce* di Alexandre Duval del 1804. Duval non riscosse successo con quest'opera che, anzi, fu un fiasco; la relatrice esamina in essa il binomio realtà e finzione, considerandola una specie di "fantabiografia" che unisce alcuni dati di verità storica e letteraria con invenzioni frutto di fantasia.
Continuando il suo intervento, Beatrice Innocenti parla del film *Shakespeare in Love* individuando somiglianze con la *pièce* di Duval, anche se né il regista né gli sceneggiatori hanno mai voluto ammettere un legame diretto tra le opere.
Gli interventi sono conclusi da Giordano dell'Armellina, con "La funzione delle canzoni nelle commedie e tragedie di Shakespeare": il relatore riscuote grande successo perché non solo legge e commenta alcune canzoni di Shakespeare, ma canta e accompagna con la chitarra alcune composizioni, esibendosi in "Mistress Mine" (*Dodicesima notte,* atto terzo):

> Shakespeare ha avuto molti rapporti con la cultura e la lingua italiana

O Mistress mine where are you roaming?
Stay and hear, your true love's coming
That can sing both high and low
Trip no further petty sweeting
Journeys end in lovers' meeting
Every wise man's son doth know.

La Mostra del libro didattico 2016

Milano

Rosanna Carlostella, Gianfranco Porcelli

La Mostra del libro didattico ha festeggiato il trentesimo anno di attività. La libreria "Il libro", nella persona di Anna Kircheis, ha messo a disposizione spazi, attrezzature, comunicazione, rete di relazioni e l'entusiasmo necessario per procedere con convinzione in questo impegno. Anche quest'anno l'ANILS è stata partner attiva della manifestazione, con Gianfranco Porcelli come direttore scientifico, e con Rosanna Carlostella che si è occupata a 360 gradi del coordinamento con la libreria e della segreteria degli incontri. La stessa Carlostella ha inoltre coordinato due seminari, uno di italiano per stranieri e uno di tedesco lingua straniera.
Per chi si fosse perso le notizie date sul sito dell'ANILS, il calendario degli incontri è consultabile a al link http://www.il-libro.it/images/stories/Comunicazioni_Homepage/calendarioMostra2016.odt_-_NeoOffice_Writer.pdf.
Il programma, che ha visto due "fuori-mostra", ha presentato undici incontri di Italiano per stranieri (IPS), due di inglese, due di tedesco, uno di francese e uno di spagnolo, sempre come lingua straniera.
Quest'anno l'IPS ha fatto la parte del leone, tenendo conto degli specifici target di apprendenti (migranti, anche poco e non alfabetizzati, studenti e adulti che si preparano alle certificazioni, adulti inseriti nel mondo del lavoro, soggetti in età scolare da integrare linguisticamente) e dedicando particolare attenzione ai discenti sinofoni e di altre lingue non indoeuropee.
Per quanto riguarda le lingue "lontane", Barbara D'Annunzio, sinologa, ha sottolineato che i sinofoni non hanno coscienza alfabetica e avvertono la diversità di percezione tra una lingua alfabetica e una ideografica. Sono state proposte le seguenti soluzioni: favorire gli automatismi, ma anche il raggiungimento dell'autonomia linguistica, a piccolissimi passi per giungere alla comprensione globale dei contenuti; ricorso ai giochi linguistici; concentrazione sulle abilità e la comunicazione utilizzando le regole necessarie per poter parlare; impiego di molti materiali autentici e della didattica situazionale, senza accanirsi sulle difficoltà ortografiche.
Il Centro Studi Italiani ha elaborato un materiale didattico. A1-A2, B1-B2 per studenti sinofoni, frutto di una sperimentazione continua in classe. Particolarmente innovativi la multimedialità e l'apporto tecnologico (piattaforma Edmodo), adatti soprattutto per la "flipped classroom".
Ataya è un materiale semplice e accessibile per migranti e richiedenti asilo non (o scarsamente) alfabetizzati, con un livello di motivazione molto basso. È adattabile per classi eterogenee o gruppi multi-livello. Coinvolge in modo immediato gli apprendenti mediante il principio glottodidattico del "learning by doing" e tiene conto di quotidianità, intercultura e integrazione sociale. La parola diventa immagine e i contenuti sono rappresentati con foto e flashcards, in totale assenza di metalinguaggio.
Si sono occupate di didattica del testo Anna Gallo, Loredana Chiappini e Nunzia De Filippo. La prima ha presentato in modalità laboratoriale l'uso delle letture semplificate in classe, incentrando il proprio intervento

> quest'anno la didattica dell'italiano a stranieri è stato il tema principale della Mostra

©Chinnapong/Shutterstock.com, 2016

sull'importanza di questa attività per diversificare, ripetere, consolidare, arricchire, motivare e per favorire l'apprendimento naturale e personalizzato. Infatti, la lettura viene scelta in base alle competenze pregresse e attuali, ai bisogni e obiettivi di apprendimento e all'interazione tra cultura di partenza e di arrivo. Chiappini e De Filippo hanno rielaborato con spirito innovativo il percorso narrativo dal titolo *Un nuovo giorno in Italia*, improntato sulla metacognizione perché inserisce saperi nuovi in ciò che è noto, dando centralità alle attività di riconoscimento e di riorganizzazione concettuale. Il supporto iconico favorisce la comprensione dei significati e degli aspetti interculturali dei contenuti.
L'editore Loescher con *Al lavoro*! A1 ha pubblicato per la prima volta sul mercato italiano un corso per principianti, utilizzabile direttamente nel contesto lavorativo. Assieme al volume per il livello A2 (in preparazione), il testo colmerà il divario tra un materiale di base generalista e *Obiettivo Professione* B1-B2. In questa "opera prima" è stato realizzato un lavoro di trasposizione lessicale e contestuale per avvicinare la lingua-obiettivo alla realtà dei discenti, aumentando così la loro motivazione. Le unità didattiche sono molto brevi, concepite per 90-120 minuti di lezione, improntate su globalità, analisi, sintesi e induttività guidata nella trasmissione dei contenuti grammaticali e lessicali. L'approccio è estremamente pragmatico e anche in questo caso le illustrazioni veicolano i contenuti.
La didattica della grammatica ha trovato spazio in tre incontri con tre diversi approcci di grammatica pedagogica. L'approccio cognitivo mette al centro la soggettività del parlante e l'uso reale della lingua, consentendo ai discenti di utilizzare l'impianto di regole in classe e in autoapprendimento. Dominique Abry, glottodidatta dell'Università di Grenoble-Alpes, ha rivisitato la *grammaire des premiers temps* (livelli A1-A2, B1-B2) attualizzando il metodo strutturalista secondo le moderne istanze glottodidattiche. Le strutture si sistematizzano in un messaggio e in un contesto. La progressione dei contenuti è concentrica e flessibile. La percezione e la consapevolezza della fono-morfologia sono funzionali all'inferenza, alla comunicazione e al monitoraggio del processo di apprendimento. La valutazione è formativa, e ricopre un ruolo fondamentale l'analisi dell'errore. La modalità contrastiva, in un ambito di personalizzazione didattica, è ritenuta utile per gli studenti con una lingua di partenza vicina al francese.
Gabriella Debetto, autrice di *La lingua italiana e le sue regole* A1-B2, ha messo al centro la riflessione grammaticale perché è tranquillizzante per l'apprendente. Infatti, propone di procedere come

segue: presentare le strutture attraverso il riconoscimento e l'individuazione; ricostruire la regola finalizzandola all'uso; praticare la morfosintassi attraverso esercizi strutturali e funzionali che siano motivanti, attenti al contesto culturale e ricchi nel lessico.
All'insegna della multimedialità e dello sviluppo delle abilità, Andreas De Jong ha proposto di rendere più motivante lo studio della grammatica tedesca attraverso l'ascolto e l'analisi strutturale delle canzoni, coadiuvata da immagini correlate ai contenuti.
Rosanna Chirichella-Caratsch con *Syllabus* 1 A1-A2 per giovani adulti, adulti, studenti liceali e universitari, studenti dei corsi di lingua e cultura italiana, ha organizzato un materiale pratico, nato sul campo, in un corso multimediale che trasmette e applica lessico, strutture grammaticali ed elementi di fonetica; fornisce strategie di lettura e di ascolto privilegiando materiale autentico; sviluppa le abilità di produzione orale e scritta; fa conoscere la civiltà italiana in modalità interattiva e dà spazio al testing attraverso attività di valutazione formativa e sommativa che preparano alle certificazioni.
Elisabetta Difino, co-autrice di *Superklar* e *Superklar Express*, ha didattizzato, in modalità laboratoriale, un'unità didattica parallela nelle due opere, utilizzando video didattici per fissare il lessico e le microfunzioni, nonché per favorire attività di output tra cui la produzione orale guidata.
Ha fatto da cornice a questo laboratorio una riflessione sul profilo di apprendimento degli studenti e sui loro bisogni, nonché sul grado di appropriatezza dei materiali rispetto a queste esigenze.
Cristina Herrero ha svolto un laboratorio di ludodidattica: ha presentato la didattizzazione dei videogiochi Candy Crush per la lingua spagnola ed il parallelismo tra testo cartaceo e piattaforma interattiva multimediale con segnalazione di siti di ludodidattica. Ha infine descritto un'app con giochi di cultura riguardanti i paesi ispanofoni.
Contribuiscono al raggiungimento del successo di apprendimento *Right or Wrong* (Emanuela Siano e David Dickens) e *Imparo facile* (Alessandra Calzi). Il primo tratta degli errori più frequenti in inglese da parte di studenti italofoni fornendo loro, attraverso esercizi variati e divertenti, la possibilità di correggerli in maniera attiva.
Il secondo è un sussidiario facilitato per la scuola primaria che tiene conto del principio della differenza tra la lingua della comunicazione e quella dello studio. I contenuti disciplinari non vengono per nulla sminuiti, ma ne viene resa più efficace la trasmissione e la comprensione attraverso l'accessibilità dei testi, nonché la rielaborazione mediante mappe.
Cristina Pecoraro con *Grammar Puzzle* dà un significativo aiuto agli studenti con DSA.
Si tratta di un materiale integrativo e di compensazione sulla costruzione della frase (affermativa, interrogativa e negativa) nei principali tempi verbali della lingua inglese.

la Mostra del libro didattico, conferma la sinergia tra l'ANILS e la libreria internazionale "Il libro"

Il materiale si caratterizza per brevità, sintesi, chiarezza e le tessere del puzzle sono sempre riconoscibili attraverso specifici colori.
Come già si diceva lo scorso anno a proposito di *Comunicare in italiano*, nelle opere di Gaia e Angelo Chiuchiù si registra un equilibrio stabile tra tradizione e innovazione in glottodidattica.
Il "metodo Chiuchiù", codificato nel volume già citato e applicato in *In Italiano – Il corso vol. I*, realizza la sinergia tra rigore scientifico e metodologico e spontaneità, immediatezza e creatività nel didattizzare ed esprimere l'atto comunicativo per costruire la microfunzione, armonizzando le rigorose istanze strutturaliste, gestaltiane e costruttiviste con la vivacità e i colori della comunicazione.
I materiali basati sul "metodo Chiuchiù" sono da leggersi come un magazzino multifunzionale e multimediale di strumenti ben organizzati ed efficaci, per una proposta glottodidattica attuale che tiene conto delle nuove frontiere relative a personalizzazione didattica, metacognizione e uso delle tecnologie durante il processo di apprendimento.
Un denominatore comune è la presenza ormai pervasiva di materiali ad alto livello tecnologico reperibili online: guide per gli insegnanti, esercizi interattivi e test – con le relative chiavi – trascrizioni degli ascolti, schede di autovalutazione per il portfolio e per il monitoraggio dei processi di apprendimento.
Quanto è stato messo in rilievo a proposito dei lavori di Chiuchiù può essere assunto come "cifra" complessiva dell'intera Mostra del libro didattico, confermando la positività della sinergia tra l'ANILS e una realtà milanese, la libreria internazionale "Il libro", tra le più dinamiche e incisive nel settore.

Seminario ANILS
Dalla didattica per competenze ai compiti di realtà

Potenza

Ione Garrammone

Venerdì 27 maggio 2016, presso l'Aula Magna dell'Istituto Istruzione Superiore F.S. Nitti di Potenza ha avuto luogo un seminario di formazione per docenti e dirigenti scolastici.
Le relatrici del seminario, Anna Maria Crimi e Patrizia Schirosi, hanno illustrato ai numerosi partecipanti i principi e le strategie per attuare una didattica centrata sulle competenze, modalità educativa che trova la sua genesi nella Strategia di Lisbona del 2000 e nelle *Raccomandazioni* del Parlamento e Consiglio europei del 2006.
Si è partiti da una definizione condivisa del termine "competenza", che nella normativa che regola l'obbligo scolastico, derivata dal Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF –European Qualification Framework), viene definita come "la capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia".
Le relatrici hanno evidenziato come la competenza rappresenti un costrutto complesso che comprende non solo le conoscenze (il *sapere*) e le abilità (il *saper fare)*, ma anche il *saper essere* e l'*imparare a imparare*.
Si fa, quindi, riferimento alla *metacognizione*, cioè alla capacità di riflettere sulla propria attività mentale. Questa capacità funziona come un "acceleratore cognitivo", cioè migliora l'efficacia dei processi cognitivi attraverso il monitoraggio e la valutazione costante dell'andamento del pensiero.
Successivamente sono state presentate le caratteristiche e le modalità operative della didattica laboratoriale e della progettazione per competenze attraverso modelli metodologici sperimentati sul campo.
Particolare importanza è stata riservata alla presentazione di *compiti di realtà* realizzati dalle due docenti nelle rispettive scuole e presentati come esempi di buone pratiche.
Le relatrici hanno, infine, trattato il tema della valutazione e della certificazione delle competenze (D.M. 27 gennaio 2010, n. 9, e C.M. 13 febbraio 2015, n. 3) trattando gli indicatori di competenza sul lavoro svolto dagli allievi in termini di: autonomia, relazione, partecipazione, responsabilità, flessibilità e consapevolezza.
Il seminario si è concluso dopo un vivace dibattito ricco di riflessioni e spunti critici che ha coinvolto docenti che operano in diverse realtà del territorio lucano e provenienti da diversi ordini di scuola.

©Mopic/Shutterstock.com, 2016

Seminario ANILS

Linguaggi specialistici e terminologia nella didattica che cambia

Napoli

Antonio Taglialatela

Si è tenuto il 29 aprile 2016 presso l'Aula Magna dell'Università Parthenope di Napoli il seminario di formazione ANILS dal titolo *Linguaggi specialistici e terminologia nella didattica che cambia*. L'incontro, in collaborazione con l'Università Parthenope, ha affrontato attraverso i dettagliati interventi dei relatori la tematica dell'utilizzo della terminologia specialistica in vari settori di studio e di applicazione. Negli ultimi anni è diventato cogente, infatti, sensibilizzare le numerose figure professionali operanti nel campo delle lingue e dell'informazione in merito a un uso effettivamente competente e puntuale della terminologia quale strumento univoco di comunicazione dei saperi tra addetti – e non – di un dato ambito. Cogliendo le implicazioni (anche culturali) che oggigiorno un corretto impiego delle terminologie impone, l'ANILS ha deciso di promuovere una simile iniziativa trovando nell'Università Parthenope un interlocutore particolarmente ricettivo, e riscontrando una vivace partecipazione da parte del personale docente della scuola. Il seminario ha rappresentato altresì l'occasione per costituire la nuova sezione ANILS di Napoli, che ha in tal modo inaugurato l'inizio della propria attività.
Dopo i saluti d'apertura del prof. Antonio Garofalo, direttore del Dipartimento di studi economici e giuridici dell'Università Parthenope, della prof.ssa Carolina Diglio e della prof.ssa Luisa Marci Corona, presidente nazionale dell'ANILS, i lavori si sono avviati con il primo intervento intitolato "Italiano per lo studio: la lingua dei testi scritti" tenuto da Maria Cecilia Luise, docente di Didattica delle lingue moderne dell'Università di Firenze, nonché direttore scientifico della rivista *Scuola e Lingue Moderne* (SeLM), organo ufficiale ANILS. A seguire, Graziano Serragiotto, docente di Didattica delle lingue moderne e direttore del laboratorio ITALS presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ha presentato un contributo dal titolo

©Ron Ellis/Shutterstock.com, 2016

"Le microlingue a scuola". Nella stessa direzione si è orientato l'intervento di Gaia Ierace, rappresentante Loescher, dal titolo "Meeting the Challenge of Teaching Business English in Secondary Education". Si è di seguito passati all'elezione del direttivo ANILS di Napoli, con la presidenza affidata a chi scrive, la vicepresidenza a Antonietta Rauccio e la segreteria a Jacopo Varchetta. I lavori sono proseguiti con la relazione di Augusto Guarino, ordinario di Lingua e letteratura spagnola dell'Università di Napoli L'Orientale e presidente del centro studi sull'America Latina attivato presso lo stesso ateneo, intitolata "In altri termini: una proposta (anche) tecnica di insegnamento della letteratura spagnola nella scuola secondaria". Si è proseguito con il contributo "Lavorare 'ai margini': Didattica delle lingue straniere e linguaggi specialistici nell'era del CLIL" di Bruna Di Sabato, ordinario di Didattica delle lingue moderne dell'Università di Napoli Suor Orsola Benincasa, per terminare con l'intervento di Manuela Cipri, ricercatrice della Sapienza Università di Roma, dal titolo "Approccio eurolinguistico ai linguaggi specialistici".

> un corretto impiego dei linguaggi specialistici ha delle implicazioni anche culturali

Un pomeriggio intenso e ricco di entusiasmo che si è posto come momento di discussione e riflessione sulla rilevanza del ruolo della terminologia nella comunicazione. A conclusione del seminario, la presidente nazionale Marci Corona e il neo-eletto presidente della sezione ANILS di Napoli hanno sottolineato come la terminologia sia in grado di aprire alla complessità del reale, rappresentando di per sé un collegamento tra le conoscenze, e come essa consenta di entrare in contatto con mondi e saperi che sono arte, cultura, tecnica e scienza della vita contemporanea. Ci si è dunque dati appuntamento al prossimo seminario specialistico in autunno.

Gaia Ierace – Paula Grisdale

DOWN TO BUSINESS

Developing a business know how for future generations

- La lingua inglese degli affari viene presentata in una varietà di contesti professionali in modo da preparare gli studenti ad operare in situazioni lavorative reali.
- Grande attenzione alla didattica inclusiva con percorsi facilitati all'interno del volume e con un volumetto opzionale, ***Learning Essential***, che focalizza l'attenzione sugli obiettivi minimi.
- Ricca offerta di **video**; interviste a esperti dei vari settori aziendali e del commercio e documentari originali

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

L'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri: alcuni spunti di riflessione

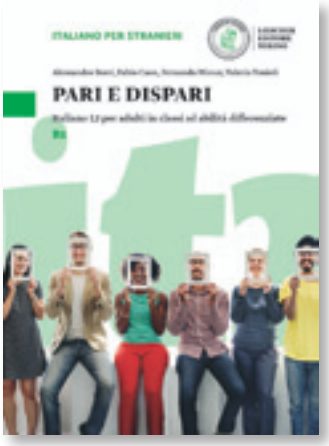
Valerio Giacalone
valegiacalo@yahoo.it

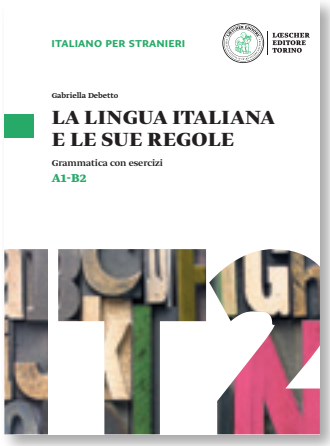
Sono un professore di lingua italiana per stranieri, inglese e tedesco. Insegno da più di vent'anni queste tre lingue in diversi ambiti e diversi livelli nella provincia di Cagliari.
Vorrei raccontare alcune mie esperienze per quanto riguarda la lingua italiana a stranieri, sperando che possano essere in qualche modo spunto di riflessione per i colleghi.
L'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri è una realtà sempre più frequente nelle classi italiane.
I discenti stranieri possono presentare problemi d'integrazione, provengono da diverse realtà sociali e spesso nella stessa classe possiedono diversi gradi di conoscenza della lingua. La loro non omogeneità può a volte rappresentare un ostacolo, ed è sicuramente una sfida didattica per tutti noi insegnanti: anche per questo è importante considerare la classe non come un'entità astratta ma come un insieme di individui, ognuno con la propria identità, cultura e peculiarità.
Desidero aggiungere che l'atteggiamento dell'insegnante rappresenta, in questa tipologia di classe, un forte veicolo di motivazione, di valori e di stimolo per una life-long education.
È vero che chi vive in un paese straniero ha tutto l'interesse ad apprendere la lingua, in quanto essa rappresenta la chiave per integrarsi nella società nella quale agisce: fenomeni quali l'accettazione, il confronto, la conoscenza vengono veicolati soprattutto dalla lingua italiana. Formare i ragazzi e le ragazze significa quindi anche metterli nelle condizioni di apprendere nuove realtà linguistiche e culturali: accettare, per esempio, il diverso in un contesto multietnico e multilinguistico come quello europeo è sicuramente motivo di riflessione e crescita; l'apprendimento linguistico non è mera acquisizione o memorizzazione di strutture o funzioni linguistiche ma anche l'accettazione di modi di pensare, di una Weltanschauung, in una parola di una cultura altra, dove non vi dovrebbe essere scontro culturale o diffidenza bensì arricchimento culturale, veicolato appunto dallo studio linguistico. Come insegnanti di lingue, come veicoli di culture diverse, dovremmo far emergere somiglianze e differenze in un contesto di accettazione e crescita collettiva. Lo studio della lingua è da considerarsi motivo di crescita, spunto di riflessione su di sé e sugli altri. Attraverso la lingua straniera o seconda il discente è stimolato a pensare in modo "transnazionale", cioè è "allenato" alla mobilità e all'elasticità mentale.
Attraverso un confronto tra le lingue, come indicato dalla linguistica contrastiva, ho potuto evidenziare ciò che le diverse lingue hanno e non hanno in comune. Ma i confronti linguistici tra le lingue di diversi paesi possono essere spunto per confronti culturali, politici, economici e anche ecologici.
Ho cercato di far comprendere che l'apprendimento di una lingua altra è innanzitutto gioia di conoscere, di comunicare con una cultura diversa, fondamentale per una crescita personale e collettiva. Secondo la mia esperienza diretta, lo studio di un'altra lingua può aiutare a sconfiggere il sentimento di diffidenza e razzismo che si potrebbe provare quando si viene a contatto con il diverso; al contrario, lo studio di una lingua straniera aumenta atteggiamenti e sentimenti di accoglienza e accettazione, e dunque avrebbe una finalità non di poco conto: quella di stimolare la pacifica convivenza tra i popoli.
Un aspetto di grande importanza è dato dal fatto che noi insegnanti dovremmo riuscire

LŒSCHER, BONACCI, LA LINEA EDU

per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera

Libri e materiali di qualità per una didattica pensata e vissuta in tutti i suoi aspetti, per sostenere il compito prezioso degli insegnanti, per coinvolgere ed appassionare gli studenti nello studio della quarta lingua più studiata al mondo.





italianoperstranieri.loescher.it

www.bonaccieditore.it

©Lightspring/Shutterstock.com, 2016.

a individuare un eventuale atteggiamento ostile alla cultura e alla lingua che si deve insegnare. Un classico esempio che ho vissuto direttamente è l'atteggiamento di ostilità o di stereotipi negativi rispetto all'apprendimento della lingua tedesca: molti studenti delle nuove generazioni ritengono che la lingua tedesca sia una lingua "dura", aggressiva e autoritaria. In questo caso ho dovuto lavorare anche a tale proposito, cercando di spogliare la lingua da questo "valore aggiunto" negativo, complice anche una certa cultura televisiva fatta di preconcetti e stereotipi.
L'atteggiamento che ogni singolo alunno ha nei confronti di una lingua influisce sull'apprendimento della stessa: basta immaginare quale motivazione potrebbe avere uno studente che dovesse apprendere una lingua appartenente, a suo parere, a una sub-cultura ritenuta inferiore; e se non vi è motivazione non ci può essere apprendimento. Alcune lingue possono essere per loro fortuna "auto motivanti". Un esempio è sicuramente la lingua italiana, rappresentata in tutto il mondo da arte, bellezza, design, cultura culinaria, personaggi celebri e dalla sua stessa musicalità; addirittura lo stesso concetto di mafia, di per sé negativo, è riuscito ad avere connotazioni positive "grazie" a una certa cultura cinematografica.
Di conseguenza, per la mia esperienza, è sempre fondamentale per l'insegnante "indagare" su quale sia l'atteggiamento dei discenti nei confronti della cultura e della lingua da apprendere.
Inoltre, noi docenti dovremmo essere in grado di captare segnali di stanchezza, disinteresse o noia: la gestualità, la mimica e la postura sono dei preziosi indicatori che possono essere utilizzati da parte dell'insegnante per comprendere quando la classe richiede una pausa o un rinforzo. Quando mi accorgo, per esempio, che la classe è stanca propongo ciò che definisco "una pausa didattica", con alcune curiosità/aneddoti sulla lingua italiana, chiedendo, per esempio, ai discenti se conoscono la parola più lunga esistente nella lingua italiana, o apro una parentesi, con toni leggeri e inclini a suscitare curiosità, sulla famosa gestualità degli italiani, o spiego l'interessante etimologia del più famoso saluto al mondo: "ciao", suscitando una certa ilarità quando rivelo che deriva dalla parola "schiavo". Gli esempi potrebbero proseguire, ma non voglio indicare la strada da percorrere, bensì desidero solo proporre degli stimoli e riflessioni per i colleghi.
La lingua italiana è sicuramente accogliente nei confronti di neologismi stranieri, a differenza di paesi come Francia o Spagna, dove si cerca di tutelare maggiormente la lingua nazionale creando nuovi termini invece di accettare parole straniere. Valgano per tutti due esempi: il computer in Francia è chiamato ordinateur e l'hot-dog in Spagna è chiamato letteralmente, e con qualche probabile effetto buffo, perro caliente (cane caldo, appunto); al proposito consiglio all'insegnante di lingua italiana di utilizzare il più possibile termini italiani all'interno del dialogo educativo. Un esempio concreto: invece di usare il comune "ok", si potrebbe utilizzare "va bene", "capito", "tutto chiaro"; "buon fine settimana" al posto dell'ormai comune e italianizzato "buon weekend". Gli esempi potrebbero essere innumerevoli.
Per concludere, sarebbe meglio se l'insegnante conoscesse alcune lingue straniere, utili per veicolare inizialmente la lingua italiana o per fare paragoni o esempi. Nel caso in cui si ignorasse completamente un'altra lingua straniera si potrebbe prendere spunto, quando necessario, dalla stessa classe e creare così uno scambio di parole e frasi, diventando da docente discente. Credo fermamente che un vero/bravo insegnante non debba mai creare distanza, ma costruire ponti, che all'interno del dialogo educativo non dovrebbero mai essere percorsi a senso unico, tanto meno quando si tratta di ponti multiculturali.

Esami riconosciuti da oltre

20,000

Organizzazioni in tutto il mondo

Un mondo di opportunità

Cambridge English è l'ente dell'Università di Cambridge che prepara e rilascia le certificazioni più prestigiose per studenti e insegnanti di lingua inglese.
I nostri esami **Cambridge English: Preliminary, First, Advanced** sono riconosciuti oltre che a livello internazionale anche dalle **Università** italiane come prova di conoscenza della lingua inglese.

Scopri di più e inizia a prepararti su:
cambridgeenglish.org/it

THE QUEEN'S AWARDS FOR ENTERPRISE: 2015

Cambridge English

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

LA webTV

Video di tutte le materie per lezioni più coinvolgenti

webtv.loescher.it

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

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

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

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

NOVITÀ

LA PIATTAFORMA AUDIO

webaudio.loescher.it

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