SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 4 - 6 Anno LV 2017

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Laura Pederzoli • Beatrice Zenobi • Ruggiero Pergola • Camilla Spaliviero Giulia Tardi • Giacomo Gardin • Giovanna Carloni*

Le buone pratiche *Marilicia Di Paolo • Adriana D'Alba • Giuseppe Prezzavento Jacopo Varchetta*

Documentazione *Paolo E. Balboni • Marzia Dati • Ione Garrammone*

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 4-6/2017, giugno 2017

Cambridge English

First
for Schools

La certificazione per il livello B2 adatta a ragazzi e ragazze in età scolare.

Un riconoscimento di valore spendibilie nel mondo accademico e professionale, in Italia e all'estero

Cambridge English: un mondo di opportunità

www.cambridgeenglish.org/it/exams-and-qualifications/first-for-schools

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile
Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO

Anno LV 4-6 2017

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:
© germip/Shutterstock.com, 2017

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 giugno 2017 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

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

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

EDITORIALE

2 **Tra classifiche, test e competenze linguistiche**
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Gestire la videoscrittura per la didattica delle lingue in modo inclusivo***
di Laura Pederzoli

10 **Spunti e riflessioni per un'educazione linguistica in chiave interculturale**
di Beatrice Zenobi

16 **Traduzione e ri-traduzione nella didattica delle lingue straniere: il caso del *Nome della rosa****
di Ruggiero Pergola

22 **I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche**
di Camilla Spaliviero

28 **Recensione del libro *Living Roots. Living Routes* a cura di Liliana Landolfi (2015)**
di Giulia Tardi

30 **Recensione del libro *I Bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue* a cura di Michele Daloiso (2016)**
di Giacomo Gardin

32 **Recensione del libro *L'italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livello B1+* di G. Covarino, M. Filippini, A. Gramolini, A. Madia (2016)**
di Giovanna Carloni

LE BUONE PRATICHE

34 **La letteratura di migrazione nella didattica di italiano L2/LS**
di Marilicia Di Paolo

41 **I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: proposte operative**
di Adriana D'Alba

47 **Potenzialità didattiche dell'itinerario turistico nell'insegnamento delle lingue seconde e minoritarie**
di Giuseppe Prezzavento

54 **PECUP e lingue straniere. Una proposta applicativa per le LS negli istituti tecnici**
di Jacopo Varchetta

DOCUMENTAZIONE

60 **Un anno di educazione linguistica in Italia: idee per la biblioteca scolastica o personale**
di Paolo E. Balboni

62 **Convegno mondiale dei dickensiani: *Dickens, Art and Landscape*, Carrara, 19-24 luglio 2017**
di Marzia Dati

64 **Seminario *Competenze e ambienti di apprendimento*, Matera**
di Ione Garrammone

Tra classifiche, test e competenze linguistiche

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Apriamo questo editoriale con un annuncio: dal 23 al 25 novembre prossimi a Milano si svolgerà il Congresso ANILS, in concomitanza con un convegno nazionale i cui temi ruoteranno intorno alla formazione degli insegnanti di lingue e all'educazione degli studenti attraverso le lingue. Sul sito ANILS (www.anils.it) pubblicheremo tutte le informazioni in merito, il programma, la sede; sarà pubblicato anche un *call for papers* per raccogliere proposte di relazioni e interventi da presentare al convegno.
Il sito ANILS continua ad arricchirsi di sezioni e novità: in particolare, come accennato nello scorso editoriale, da qualche settimana Gianfranco Porcelli ha iniziato una rubrica, *L'Emerito*, nella quale pubblica riflessioni e testimonianze su temi che riguardano la didattica delle lingue e l'educazione linguistica.
Riprendiamo proprio dall'*Emerito* una riflessione che vuole collegare quanto scrive Porcelli ("Noi badiamo

al risultato", 4 febbraio 2017, http://www.anils.it/wp/2017/02/04/noi-badiamo-al-risultato/) con notizie che negli ultimi mesi hanno suscitato dibattiti anche accesi.
Ci riferiamo in particolare a due notizie, una che ha ricevuto molta attenzione, l'altra che è passata più in sordina: la prima riporta la lettera aperta promossa dal Gruppo di Firenze "per la scuola della responsabilità e del merito", firmata da 600 docenti universitari e intitolata "Contro il declino dell'italiano a scuola", nella quale si lamenta la preoccupante ignoranza degli studenti che arrivano all'università senza conoscere le regole grammaticali e ortografiche della lingua italiana; la seconda notizia viene riportata dal *Sole 24ore* con questo titolo: "Sorpresa: nelle lingue straniere a scuola l'Italia è tra i migliori in Europa" (3 marzo 2017, http://www.infodata.ilsole24ore.com/2017/03/03/sorpresa-nelle-lingue-straniere-scuola-litalia-migliori-europa/) e fa riferimento ai risultati di un recente rapporto di Eurostat.
Il mondo è improvvisamente cambiato? All'università accede chi non ha studiato e acquisito le regole grammaticali e ortografiche della propria lingua materna, ma in compenso ha scalato le classifiche europee rispetto alle competenze in lingue straniere?
Non entriamo in merito a nessun dibattito, ma sottolineiamo che affidarsi soltanto ai risultati di alcuni test e verifiche e ad alcune classifiche per trarre conclusioni rispetto alla qualità della preparazione linguistica degli studenti non basta per definire i termini della questione e soprattutto per cercarne soluzioni e proporre correttivi.

a novembre,
a Milano,
si svolgerà un
Convegno ANILS

Il rapporto Eurostat misura il numero di lingue presenti nei curricoli scolastici, non i livelli di competenza raggiunti dagli studenti, che con ogni probabilità darebbero un quadro ben diverso del nostro paese; l'università di massa accoglie tutti, non solo i figli delle élite colte dei tempi gentiliani, e riflette quindi in modo diretto l'evoluzione della lingua italiana e delle forme di comunicazione: va di conseguenza ripensata e rimodulata non una scuola che insegni ortografia e congiuntivi, ma che spinga gli studenti alla correttezza formale come risultato della chiarezza e della coerenza dell'espressione scritta e orale del proprio pensiero, nel rispetto delle norme richieste da ogni contesto e da ogni mezzo di comunicazione.
Come scrive Porcelli, «noi badiamo ai risultati: ma a tutti i risultati, non solo ad alcuni».
In questo numero pubblichiamo una miscellanea di saggi che coprono un ventaglio ampio di temi legati all'educazione linguistica e alle lingue straniere, seconde, minoritarie: apre la prima sezione un saggio di Pederzoli che propone una riflessione su come favorire la lettura dei soggetti DSA e descrive alcuni strumenti grafici compensativi; Zenobi ci offre spunti per un'educazione linguistica che realizzi le istanze interculturali in modo interdisciplinare, mentre Pergola ci parla di traduzione e descrive un'interessante esperienza di ri-traduzione di un brano di Umberto Eco che ha condotto in contesto universitario. L'ultimo saggio della sezione "Riflessioni metodologiche" fa anche da ponte con la sezione successiva, in quanto in esso Spaliviero definisce i confini glottodidattici all'interno dei quali si pone l'esperienza didattica finalizzata a motivare gli studenti allo studio della letteratura descritta da D'Alba nel suo contributo, sempre in questo numero.
Ancora la letteratura e gli aspetti interculturali sono oggetto del saggio di Di Paolo, che propone un percorso basato sulla letteratura migrante; Prezzavento invece ci ricorda che anche le lingue minoritarie, in questo caso l'*arbëresh* di Sicilia, sono presenti nella scuola e nella società italiane e che possono essere oggetto di esperienze didattiche miranti alla loro promozione, mantenimento, sviluppo.
Conclude la sezione un saggio (di Varchetta) sull'utilizzo in istituti tecnici di un film per lo sviluppo di competenze linguistiche in spagnolo spendibili nel mondo del lavoro.
Infine, nella consueta sezione "Informazioni e documenti", pubblichiamo una relazione di eventi di formazione svoltisi nei mesi scorsi e la presentazione di un evento internazionale che si svolgerà a luglio a Carrara; è presente inoltre quello che riteniamo un utile strumento per l'autoformazione, fornitoci da Paolo Balboni: l'elenco dei volumi che si occupano di educazione linguistica pubblicati in Italia nel 2016, parte di uno strumento ben più ampio che documenta cinquant'anni di testi e riviste del settore e che è scaricabile dalla rete attraverso i link presenti nel testo.

Gestire la videoscrittura per la didattica delle lingue in modo inclusivo*

Laura Pederzoli
Università degli Studi di Firenze

Abstract
Per un allievo con DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento) il primo ostacolo nella lettura di un testo in lingua straniera è l'aspetto tipografico. PickEditor è una piattaforma online che aiuta a gestire la videoscrittura in modo inclusivo, dando la possibilità di intervenire sulle variabili della struttura del testo. Il suo font, TestMe, è progettato per essere leggibile sia dai DSA sia dai normolettori. Così è possibile predisporre testi che siano idonei alle necessità di ognuno.

1. Inclusione e accessibilità glottodidattica

La politica europea è impegnata da decenni nella divulgazione della competenza plurilingue e nell'uso delle tecnologie nella didattica. In Italia la Legge 8 ottobre 2010 n. 170 sulle "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico" prevede, all'articolo 5, come misure educative e didattiche di supporto per garantire pari opportunità agli allievi con DSA, "l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche, nonché misure dispensative da alcune prestazioni non essenziali ai fini della qualità dei concetti da apprendere". Al contempo indica, "per l'insegnamento delle lingue straniere, l'uso di strumenti compensativi che favoriscano la comunicazione verbale e che assicurino ritmi graduali di apprendimento, prevedendo anche, ove risulti utile, la possibilità dell'esonero". Sebbene questa legge sia talvolta un po' generica dal punto di vista glottodidattico – come fa notare Michele Daloiso (2011) – essa indica comunque la volontà di migliorare la formazione degli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento, tra i quali rientra la dislessia, di cui trattiamo in particolar modo in questo contributo.
Quali strumenti possono essere considerati compensativi e come sceglierli?
Luca Spaziani (2016), non vedente dalla nascita, ritiene che, oggi, le nuove tecnologie siano in grado di rendere inclusive attività prima impossibili da svolgere per le persone con disabilità visiva, uditiva, cognitiva, motoria o con disturbi della comunicazione e di apprendimento. Da assiduo utilizzatore, le ha identificate non solo in quelle cosiddette *assistive* – progettate *ad hoc* – ma in qualsiasi tecnologia e servizio *accessibile*, progettato nell'ottica del *design for all* (progettazione universale utilizzabile da tutti nella maniera più estesa possibile).
Generalmente, gli strumenti consigliati *in primis* per la dislessia sono i sintetizzatori vocali, i sistemi di registrazione-riproduzione, i programmi di videoscrittura con correttore ortografico e i libri digitali con attività e percorsi educativi personalizzati.
In effetti, le case editrici stanno cercando già da tempo di produrre materiali e libri misti che rispondano ai bisogni educativi di differenti tipologie di studenti, ma non è semplice trovare soluzioni adeguate. Siamo sicuri che questo sia il modo migliore per fare didattica inclusiva? Maria Cristina Peccianti (2016) spiega che bisogna stare attenti a personalizzare i progetti di studio perché potrebbero finire per "escludere" taluni alunni dal resto della classe anziché "includerli". Il compito della

* L'articolo è stato approvato in forma anonima da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici.

gli aspetti tipografici sono il primo ostacolo nella lettura di un testo

scuola, invece, è "includere", ossia "tenere dentro", accogliere tutti e fare in modo che ognuno possa avere un ruolo attivo. Ogni classe è composta da individui con bisogni educativi differenti ma che studiano con attività il più possibile omogenee. Un esempio è il progetto Giunti *Star bene a scuola*, che cerca di creare un solo libro accessibile per tutti gli allievi, con percorsi graduali e che stimolano le diverse intelligenze.
Per quanto riguarda la progettazione di materiali glottodidattici accessibili, Daloiso (2014; 2016) sintetizza gli studi del suo gruppo di ricerca DEAL (Dislessia evolutiva e apprendimento delle lingue) e mette in guardia dal considerare idonei dal punto di vista dell'"accessibilità glottodidattica" (paradigma formulato da Daloiso) tutti i manuali per studenti DSA. Secondo Daloiso (2016:211), l'"accessibilità glottodidattica" è

> il processo che conduce alla costruzione di un ambiente di apprendimento linguistico privo di barriere per l'allievo con Bisogni Specifici Speciali. L'accessibilità glottodidattica interessa tutte le fasi dell'insegnamento linguistico, e si realizza attraverso interventi glottodidattici su due livelli: il livello "macro" [...] [e] il livello "micro".

Il livello "micro" si realizza anche "massimizzando l'accesso (e dunque rimuovendo le relative barriere) ai materiali, ai percorsi e alle attività didattiche sul piano fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico" (Daloiso 2014:42).
Per valutare l'"accessibilità glottodidattica" dei materiali di apprendimento, occorre quindi considerare le operazioni cognitive che l'allievo compie quando interagisce con essi attraverso un processo di "riconoscimento" (contatto superficiale con il materiale didattico), "elaborazione" (comprensione e studio del materiale didattico) e "applicazione" (applicazione delle conoscenze, esercitazione delle abilità).

2. Il font è un aspetto importante nella comprensione della lingua

Gli aspetti tipografici possono rappresentare il primo ostacolo nella lettura di un testo, e sono fra gli aspetti più sottovalutati. Ciò fa comprendere quanto sia importante la scelta del font[1] nella videoscrittura, specialmente se si deve insegnare una lingua straniera che necessita dello sviluppo di diverse abilità e presuppone, quindi, un grande sforzo intellettivo per chiunque, a maggior ragione se con problemi di dislessia.
Secondo Daloiso (2014), fra le aree dei manuali di lingua che i DSA faticano a comprendere si trovano proprio gli "aspetti grafico-stilistici": uso di font poco leggibili, inadeguatezza delle dimensioni del carattere, dei grassetti e del colore che non aiutano a identificare le parole chiave; mancanza di immagini, disegni e grafici nelle sezioni grammatica e lessico, dove servirebbero di più. Infine, l'impostazione generale del manuale solitamente non è accessibile perché le sezioni non sono ben evidenziate.
Riguardo al font, Daloiso fa riferimento alla *Guida stilistica della British Dyslexia Association*, che elenca alcuni accorgimenti per scegliere un font – fra quelli esistenti – che possa risultare più leggibile per un DSA. Tuttavia, la riuscita o meno della performance di lettura è soggettiva. Ognuno, normolettore o soggetto con DSA, ha il suo modo di leggere. Utilizzare un font progettato per normolettori e non appositamente per un soggetto con dislessia non è una scelta ottimale nella maggior parte dei casi. Per questo motivo sono stati progettati font per i DSA, ma anche tale opzione rischia di escluderli dal resto di una classe composta da normolettori.
Allora, come è possibile rendere leggibile per tutti un medesimo testo? Sarebbe utile poter condividere lo stesso file su una piattaforma e-learning con tutti i propri studenti, oppure stamparlo per un compito in classe.

3. Favorire la lettura: la sinsemìa

Come avviene il "riconoscimento lessicale" durante il processo di lettura? Com'è possibile aiutare chi ha problemi di dislessia?
Luciano Perondi (2012) descrive l'"ipotesi nuclei visivi" (INV), un modello elaborato con il gruppo di ricerca Exp, nel 2004,

1 Il termine "font" è spesso confuso erroneamente con il termine "carattere". In realtà, quest'ultimo indica solo lo stile grafico di un insieme di lettere dell'alfabeto mentre il font indica il set di una tipologia di carattere registrato su file e solitamente soggetta a copyright.

e nato da un'intuizione di Marco Kisic. Secondo l'INV, all'interno delle parole esistono dei nuclei visivi attrattori (o organizzatori di valore) che ordinano le interconnessioni fra porzioni di lettere. Questi nuclei sono composti, generalmente, da due o tre lettere che, insieme, sono caratterizzanti della parola e che permettono di distinguerla dalle altre. Questi nuclei sono individuati da rapidi movimenti oculari non lineari che intervengono in qualsiasi atto visivo, sia in un'immagine sia in un testo scritto.
Questa visione spaziale della scrittura è descritta con il termine "sinsemìa", coniato nel 2007 da Giovanni Lussu e Antonio Perri, per indicare "il modo in cui i segni stanno assieme nello spazio", con lo scopo di comunicare, contrapponendosi alla "visione lineare e alfabetocentrica della scrittura" (Perondi, Romei 2010).
Luciano Perondi, insieme a Leonardo Romei (2013), definisce la sinsemìa come

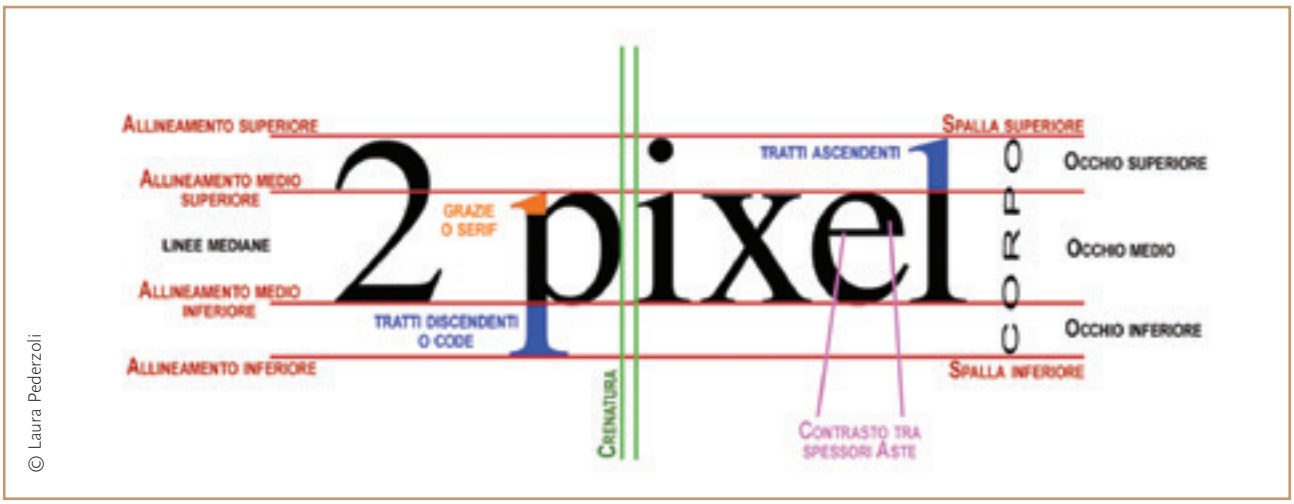
> la disposizione deliberata e consapevole di elementi di scrittura nello spazio con lo scopo di comunicare, attraverso l'articolazione spaziale e le altre variabili visive, in modo ragionevolmente univoco e secondo regolarità. Queste regolarità possono essere valide soltanto per quel testo – ma coerenti, rigorose e interpretabili senza bisogno dell'aiuto dell'autore – oppure definite da precisi schemi e abitudini di fruizione consolidate.

In pratica, la sinsemìa organizza nel testo gli stimoli per favorire la lettura: guida l'attenzione automatica verso gli aspetti rilevanti e permette all'attenzione selettiva di costruire percorsi alternativi.

4. Un font per tutti: TestMe

Giorgio Fioravanti (1984), Michele Spera (2002) e Claudio Tognozzi (2003) – per citare solo alcuni – trattano dettagliatamente la progettazione tipografica e la grafica editoriale ma, per necessità di esemplificazione, basti sapere che le differenze fra i caratteri dipendono dall'"anatomia del carattere": il design di ogni carattere è, infatti, strutturato da "corpo" (dimensione del carattere), "spalla" (il bianco della gabbia in cui sta il carattere), "occhio" (parte visibile del carattere), "grazie" (dette anche "serif", linee ornamentali nelle parti terminali delle aste e degli archi) e "aste" (dette anche linee o tratti ascendenti e discendenti) che formano appunto la gabbia del corpo e l'anatomia del carattere (v. FIG. 1).
Parrebbe quasi impossibile creare un font per migliorare la performance di lettura, in particolare nei casi di dislessia (che non si manifesta nello stesso modo in tutti), che permetta di arrivare a un'unica soluzione per qualsiasi esigenza. Per soddisfare questa necessità, Perondi e Romei hanno progettato il font TestMe, che funziona sia per i DSA sia per i normolettori, considerando le caratteristiche tipografiche e le difficoltà di lettura in un'ottica di progettazione inclusiva anziché esclusiva.
I due autori (Perondi, Romei 2013) spiegano che hanno creato quattro versioni del font, tenendo conto di una serie di parametri che si trovano nei caratteri progettati *ad hoc* per i casi con DSA e che, a parer loro, rischiano di isolarli: infatti, un normolettore legge con difficoltà quando vengono usati tali caratteri.
D'accordo con i più generali studi di grafica editoriale, anche

FIGURA 1 – ANATOMIA DEL CARATTERE



© Laura Pederzoli

secondo Perondi e Romei (2013), le differenze considerabili tra font diversi sono sintetizzabili in pochi parametri, pressappoco i medesimi sin dall'invenzione dei caratteri tipografici per la stampa nella seconda metà del XV secolo: dimensione dell'occhio medio a parità di corpo; lunghezza di ascendenti e discendenti; presenza/assenza delle grazie; spessore delle aste. Inoltre, Perondi e Romei hanno considerato performance di lettura differenti per: velocità (tempo impiegato per leggere una porzione di testo); affaticamento (rallentamento dei riflessi dopo la lettura); comprensione (ciò che il lettore ha capito); accuratezza (errori di lettura compiuti); grado di riconoscimento (capacità di distinguere le singole lettere o glifi).
Pertanto, le soluzioni da adottare per migliorare la performance di lettura dei dislessici sarebbero: l'eliminazione o la riduzione dell'uso del corsivo; la forte differenziazione formale tra le lettere simili, come *I* (i maiuscola) – *l*, *m* – *n* – *u*, *b* – *d* – *p* – *g* – *q*; la differenziazione delle singole lettere che hanno larghezze troppo simili tra loro perché tendono a somigliarsi; ascendenti e discendenti alte, più visibili rispetto all'insieme delle lettere.
Il font TestMe è rilasciato sotto la licenza SIL Open Font License, quindi, oltre a essere scaricabile gratuitamente (https://synsemia.org/typefaces/), permette la modifica di tutti i suoi parametri – con Free Software dedicati come FontLab, RoboFont, Glyph, FontForge – a patto che venga ri-condiviso con la stessa licenza.
Le sue quattro versioni sono le seguenti: TestMe Sans è priva di grazie; TestMe Sans Alternate ha le grazie solo su alcune lettere; TestMe Serif ha le grazie; TestMe Serif Alternate ha le grazie e forme nettamente differenziate.

> il font TestMe
> facilita la lettura
> sia per i DSA
> sia per i normolettori

Il font TestMe si può installare su qualsiasi computer e dispositivo mobile. Su EdiTouch, il primo tablet per l'apprendimento facilitato, è installato di default proprio il font TestMe. Questo tablet, realizzato dalla startup milanese Digitally Different, nata nel 2012 su iniziativa di Marco Iannacone, è rivolto ai soggetti con BES (Bisogni educativi speciali) e con DSA della scuola primaria e secondaria ed è riconosciuto dal servizio sanitario come strumento compensativo utilizzabile a scuola e a casa in linea con la legge 170/2010.

5. Scegliere lo stile: la piattaforma PickEditor

Perondi e Romei, ispirandosi alla sinsemìa, si sono trovati vicini anche ai princìpi del *Design for all*, dell'usabilità e dell'accessibilità, creando un font che evita discriminazioni e fraintendimenti. Ma per migliorare la performance della lettura non basta utilizzare un font facilitante.
Lo studio QRZ di Lucca ha raccolto la sfida realizzando la piattaforma PickEditor, che non solo utilizza il font TestMe, ma permette anche di intervenire sulle variabili della struttura del testo dando, così, la possibilità di gestire la videoscrittura in modo inclusivo.
PickEditor (www.pickeditor.com/) è un progetto sperimentale ancora in fase di studio, è disponibile in lingua italiana e inglese e i suoi strumenti sono semplicissimi da utilizzare.
La prima cosa da fare, appena si accede, è scrivere o incollare il proprio testo nello spazio indicato. Solo dopo sarà possibile modificarlo, valutando, di volta in volta, il risultato che ci sembra migliore in termini di leggibilità. Infatti, non c'è una regola unica per tutti che renda un testo oggettivamente più leggibile di un altro, ma solo scelte soggettive dettate dall'abitudine. In poche parole, si legge meglio ciò a cui siamo abituati. Ad esempio, è limitativo considerare le grazie del carattere come unica variante che influenza la leggibilità. I font si differenziano per tante altre caratteristiche e i dati emersi dalla piattaforma TestMeFont.com – lanciata nel 2013 e sulla quale è stato testato il font TestMe – hanno evidenziato proprio questo. Per tale motivo è stata successivamente progettata la piattaforma PickEditor, che permette di apportare molte più variazioni alla scrittura, cercando di risolvere più problemi che possono compromettere la leggibilità di un testo.
La prima scelta di variazione al testo che si è appena digitato o incollato consiste proprio nello scegliere il font TestMe con le grazie o senza.
Poi, si può intervenire sulle lettere doppie, diversificandole (una con le grazie e l'altra senza) o mantenendole uguali – entrambe con le grazie o senza. Tali scelte, la presenza o meno delle grazie e la possibilità di diversificare le lettere doppie, possono aiutare molto

la performance di lettura e riteniamo importante segnalare che non si trovano in nessun altro editor di scrittura. Secondo Gianluca Lo Presti, psicologo specializzato in psicopatologia dell'apprendimento, è consigliato utilizzare tale opzione con bambini della scuola primaria (Lo Presti 2016). In seguito, è possibile variare lo spazio fra le lettere: la crenatura. Questo strumento è facilmente utilizzabile negli editor per l'editing editoriale come Quark XPress e Adobe InDesign. Se le lettere sono attaccate tra loro, possono creare confusione. Al contrario, se si distanziano troppo, possono confondersi con lo spazio tra le parole. Secondo Lo Presti, fare uso di questo strumento è ideale per i soggetti con dislessia fonologica. Per questo motivo, PickEditor, dà anche la possibilità di intervenire sulla distanza fra le parole; anche questa possibilità non si trova in altri strumenti per la scrittura. Utile, soprattutto, secondo Lo Presti, se si ha a che fare con chi ha una dislessia lessicale. Infine, si può modificare la distanza fra le righe. Generalmente, si parla di interlinea singola, doppia, ecc. e, solitamente, questa è bilanciata con la distanza fra lettere e parole. Lo Presti consiglia di usarla nei casi in cui i lettori saltano il rigo durante la lettura. È pure possibile stabilire la grandezza del corpo del carattere e se usare o meno il grassetto, selezionando le parole o le frasi interessate. Il corsivo non è previsto perché compromette le performance di lettura dal monitor, sul cartaceo e nei soggetti DSA. Le variabili usate nell'esempio di italiano L2, che ho creato senza pretesa esaustiva (v. FIG. 2), sono le seguenti:

- il *font* non ha le grazie;
- il font ha le *doppie* differenti;
- le *lettere* sono spaziate leggermente in eccesso al 102%;
- le *parole* sono distanziate maggiormente, rispetto al normale, al 114%;
- l'*interlinea* è aumentata al 147%;
- il corpo del carattere è *grande* per i titoli e *piccolo* nel resto dell'esercizio;
- i *grassetti* evidenziano solo i connettivi da scegliere e i numeri che elencano gli esercizi.

Inoltre, ho distanziato il titolo dagli esercizi e ogni frase per aiutare la leggibilità e la comprensione del testo che, comunque, è semplificato il più possibile. L'unico allineamento usato è la bandiera a sinistra perché consente una migliore performance di lettura.

Bisognerebbe utilizzare più editor di scrittura – o uno professionale – per ottenere un risultato che si avvicina a questo. PickEditor è un vero e proprio strumento compensativo, rivolto in prevalenza ai soggetti con DSA in età scolastica, e il servizio che offre è gratuito e online quindi sempre accessibile in ogni momento e da qualsiasi dispositivo.
Inoltre, permette di stampare il testo oppure salvarlo in Google Drive, cliccando semplicemente su una delle due icone relative nel suo menù. Salvare il documento in Google Drive, ad esempio, consente di condividerlo con altri utenti Google e di visionare tutti lo stesso file su PickEditor così com'è stato impaginato.
In definitiva, i docenti possono sfruttare PickEditor per creare,

FIGURA 2 – ESERCIZIO DI ITALIANO L2 IMPAGINATO CON PICKEDITOR

salvare, condividere oppure stampare testi adeguati alle caratteristiche degli studenti; gli studenti DSA per adattare in autonomia testi che non comprendono, appagando la loro autostima; le case editrici per offrire materiali digitali dalla gestione fluida.

Bibliografia

– DALOISO, M. (2011), "Le nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Per un'interpretazione glottodidattica della Legge 170/2010", *Scuola e Lingue Moderne* 1-3, 4-5, pp. 4-8 (http://www.midossi.it/DSA/230111Daloiso_Dislessia.LS.Legge.170.pdf).

– DALOISO, M. (a cura di) (2014), *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento. Un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, *Quaderni della Ricerca* 13, Loescher, Torino. (http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_13/).

– DALOISO M. (2016) (a cura di), *I Bisogni Linguistici Specifici*, Erickson, Trento.

– FIORAVANTI, G. (1984), *Grafica e Stampa*, Zanichelli, Bologna.

– PERONDI, L. (2012), *Sinsemie. Scritture nello spazio*, Stampa Alternativa & Graffiti, Viterbo.

– SPAZIANI, L. (2016), *DigitAbili. L'innovazione tecnologica come opportunità per superare l'handicap*, FrancoAngeli, Milano.

– SPERA, M. (2002), *Abecedario del grafico. La progettazione tra creatività e scienza*, Gangemi, Roma.

– TOGNOZZI, C. (2003), *Grafica, impaginazione, stampa. Manuale di tecniche grafiche e di progettazione*, San Marco, Bergamo.

Sitografia

– Legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, G.U. 244, 18/10/2010, http://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.

– LO PRESTI, G. (2016), "Un font modificabile per Dislessia – PickEditor", 2 febbraio, https://gianlucalopresti.net/2016/02/02/un-font-modificabile-per-dislessia-pickeditor/ (ultimo accesso: 1/12/2016).

– PECCIANTI, M.C. (2016), "Più facile: percorsi di didattica inclusiva", *Webinar Giunti Academy*, 18 aprile, Giunti Scuola e T.V.P. Editori, https://youtu.be/TnQfS2RcuNI (ultimo accesso: 1/12/2016).

– PERONDI, L., ROMEI, L. (2010), "Le forme di scrittura 'penalizzate' dalla stampa risorgeranno sui tablet", *Il Sole 24 Ore*, 28 ottobre, http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2010-11-16/letture-recuperare-164729.shtml?uuid=AY39BBkC (ultimo accesso: 1/12/2016).

– PERONDI, L., ROMEI, L. (2013), "DSA: performance di lettura e font", *Pearson iS*, 3 luglio, http://is.pearson.it/dsa/dsa-performance-di-lettura-e-font-alcune-proposte/ (ultimo accesso: 1/12/2016).

IMPARIAMO CON I VIDEO

LOESCHER EDITORE – E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHIORA – webTV

webTV.loescher.it

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

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

Abbonamenti

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

Spunti e riflessioni per un'educazione linguistica in chiave interculturale

Beatrice Zenobi

Abstract

La revisione delle epistemologie disciplinari si rende necessaria per rispondere ai bisogni formativi ed educativi dei cittadini della società globale; essa procede cercando di ricomporre le disgiunzioni fra saperi e adottando logiche di relazione e interconnessione. La riflessione sulle potenzialità interculturali dell'educazione linguistica può essere orientata da alcuni spunti contenutistici che prospettino la lingua come sistema complesso e come testimonianza di scambio.

1. Le ragioni di una revisione epistemologica delle discipline in chiave interculturale

Negli ultimi decenni, parallelamente alla ricerca di risposte valide ai bisogni linguistici degli alunni non italofoni inseriti nella scuola italiana e all'esigenza di garantire loro pari opportunità nello studio, si è avvertita la questione delle conseguenze dei cambiamenti epocali legati alla globalizzazione sui saperi e sul ruolo che essi devono svolgere nella formazione dell'umanità del futuro.

La presenza di studenti stranieri nelle scuole italiane ha messo in evidenza come non solo una vera e propria uniformità linguistica e culturale probabilmente non sia mai esistita, ma anche come i curricoli scolastici non siano più adatti ai bisogni formativi delle nuove generazioni.

Con le migrazioni – conseguenza fra le tante dell'interconnessione di mercati e della mobilitazione del lavoro – la connotazione degli spazi di vita è cambiata completamente, esigendo e creando nuove dinamiche relazionali fra individui, popoli, culture: non è più possibile ragionare per contrapposizione e separazione se si vive tutti in un "unico punto" e si è tutti, fin da piccoli, esposti all'"altrove" (Cipollari 2012:24); piuttosto è necessario riconoscersi vicendevolmente, cercare/creare una nuova visione antropologica, che superi la semplice tolleranza dell'altro, vada oltre la logica egocentrica ed etnocentrica dell'uomo insulare.

Si tratta di lavorare, non solo a livello sociale ed educativo, per costruire e negoziare regole di convivenza che rispettino gli attuali scenari, ma anche per mettere in discussione quei saperi e quelle impostazioni dei curricoli scolastici – in ritardo rispetto al divenire sociale – che rimandano a visioni inadeguate a rispondere alle istanze dell'*homo migrans*, quale soggetto di riferimento della nuova società globale.

Oggi l'errare non riguarda più solo gli stranieri che arrivano nel "nostro" Occidente, ma anche noi stessi, che viaggiamo con svariati mezzi, pure virtuali, siamo in mezzo al flusso di comunicazioni "transcontinentali e transmentali" (Cipollari 2012:22) e di scambio/mutamento di tratti culturali.

Il paradigma dinamico della trasformazione sempre incipiente riguarda ancora di più chi, in futuro, dovrà fare i conti con questioni di carattere mondiale e sarà costretto a prendere decisioni "collettivamente per assicurare una vita *sostenibile* a tutti" (Cipollari 2012:39).

I nuovi scenari esigono dunque un'antropologia generativa di nuovi paradigmi epistemologici, educativi, culturali, che promuovano logiche sistemiche e di condivisione, oltre che di corresponsabilità, che favoriscano l'arte dell'incontro e del dialogo, oltre che il rispetto delle regole comuni.

Dal modello antropologico deriva – in primo luogo – la necessità di esplicitare

caratteristiche talvolta tacite, inconsapevoli, che caratterizzano le epistemologie disciplinari. La riflessione in questo ambito conduce a quegli specifici intenti culturali, politici e sociali che hanno guidato le scelte contenutistiche e metodologiche nell'organizzazione dei canoni delle discipline e nel loro insegnamento, posto che si possa dare per scontata una correlazione diretta fra epistemologie disciplinari e struttura dei curricoli scolastici (Damiano 1988:6).
Questi ultimi, elaborati nel XIX secolo per costruire il cittadino dello stato nazionale, hanno formato e continuano a formare identità patriottiche (si veda Cipollari, Portera 2004), in contrasto con la necessità di costruire le nuove cittadinanze della società planetaria.
Il passo successivo prevede che si operi una serie di scelte intenzionali, per promuovere un progetto educativo che abbia al centro la visione antropologica e valoriale di esseri umani relazionali e corresponsabili, che conquistano la coscienza di specie come orizzonte antropologico, dopo secoli di conflittualità e separazione.

2. La ricomposizione dei saperi e la pedagogia linguistica

Dalle nuove finalità che orientano l'educazione e la formazione deriva, dunque, la necessità di nuove modalità di organizzare i saperi e i modi di conoscere.
Le riflessioni che nel dibattito pedagogico hanno evidenziato la necessità e la fecondità della riflessione interculturale non possono prescindere dal superamento delle logiche di separazione disciplinari, messe già in discussione in ambito educativo dalla tradizione della didattica laboratoriale e per progetti, dagli approcci interdisciplinari e transdisciplinari, dai percorsi tematici, dall'insegnamento per problemi e così via.
La ricomposizione è auspicabile se, attraverso le discipline – quali modalità attraverso le quali è strutturata, organizzata la scienza e di conseguenza l'educazione – possiamo riconoscere, vivere, affrontare le problematiche del mondo: la radicalizzazione di squilibri esistenti a seguito della globalizzazione, le emergenze ecologiche, la cattiva distribuzione delle risorse, le guerre e il terrorismo, le sempre più numerose e diversificate opportunità di comunicare e interagire, la ricerca di nuove regole di convivenza, ecc. Le sfide della contemporaneità sono molteplici, mostrano una crisi di sistema sulla quale tutti dobbiamo confrontarci e dalla quale consegue la necessità di formulare e affrontare nuovi problemi concreti, di rilevanza globale, secondo prospettive integrate e ampie, tramite logiche inedite rispetto ai modi consolidati di pensare e agire orientati da logiche parcellizzate (Di Gregorio, Di Sapio, Martinenghi 2003:155-156).
È doveroso rendersi conto che le discipline sono visioni parziali, incomplete e relative, modalità arbitrarie di organizzare la conoscenza (Morin 2014:12), che porta in sé il rischio di errore e di illusione, poiché ogni conoscenza, a cominciare dalla conoscenza percettiva fino alla conoscenza tramite parole, idee, teorie, credenze, è nello stesso tempo una traduzione e una ricostruzione del reale.

> i tradizionali curricoli scolastici non siano più adatti ai bisogni formativi delle nuove generazioni

La conoscenza riguarda sempre lo stesso oggetto, la realtà di cui siamo parte, a cui dare un senso, anche se molteplici possono essere gli sguardi, i linguaggi e i metodi, le finalità e le giustificazioni con cui leggerla e narrarla, immaginarla, con cui si concorre anche all'educazione e alla formazione.
Dall'Ottocento in poi le logiche di lettura della realtà hanno seguito visioni meccanicistiche, lineari e causali, quelle del progresso migliorativo sempre garantito, interpretazioni binarie di separazione e riduzione.
La disgiunzione più evidente, quella fra le componenti scientifica e umanistica della cultura, – "le due culture" (Snow 2005) – ha comportato numerose conseguenze, fra cui il fatto che l'apporto delle scienze fosse recepito in maniera semplificata nella cultura umanistica, mentre la capacità di conoscere il soggetto che conosce, la riflessività delle scienze stesse, specificità della cultura umanistica, non sono accolte nel mondo scientifico.
La spaccatura si avverte in ambito educativo, come nel sentire di alcuni studiosi e nei luoghi comuni della gente; essa risulta particolarmente evidente in Italia, dove la scienza e la tecnologia sono state a lungo considerate inferiori rispetto alla filosofia, alla letteratura e all'arte (Beccastrini, Nannicini 2012:82).
Da tale separazione deriva una incultura generalizzata, perché la conoscenza rimane compartimentata (Morin 2014:41), anche se progredisce

verso ambiti lontani dalla percezione comune, mentre l'insegnamento per discipline attraverso la comprensione, memorizzazione ed esposizione produce solo conoscenze in termini di patrimonio trasmesso/posseduto, non certo quelle competenze e consapevolezze necessarie agli studenti di oggi, utili per sperimentare un nuovo modello di individuo, di relazioni e di società: in questo scenario la crisi culturale si riflette sull'insegnamento e sull'educazione.
Eppure sono numerose e proficue le esplorazioni di aree interdisciplinari. Ad esempio, le prospettive neuroscientifiche hanno permesso di valorizzare l'esperienza artistica ed estetica, la pretesa di universalità delle spiegazioni scientifiche ha perso terreno di fronte ad altre modalità di lettura e interpretazione proprie di altre culture (Di Sapio 2013:16); i diversi e produttivi tentativi di ricomporre le fratture disciplinari vanno riportati nella formazione culturale, affinché la concezione dei saperi come strutture reticolari e dinamiche, la comprensione come fenomeno processuale legato al contesto e alla complessità, oltre che alle capacità di analisi (Morin 2014:56), influenzino anche l'insegnamento; in sintesi: "urge un nuovo immaginario pedagogico partendo da un diverso rapporto tra scienza e letteratura" (Cipollari 2013:25).
Appare inoltre utile ricordare come i diversi sguardi – principalmente umanistico e scientifico – siano accomunati da analogie nei processi intuitivi e immaginativi, di scoperta, ricerca, creatività (Beccastrini, Nannicini 2012:23-27).
Se la ricomposizione dei saperi è utile e funzionale per guardare in modo diverso, integrato, alla conoscenza, le finalità educative e formative rimandano anche a un imperativo etico: ricomporre e mettere in relazione i saperi serve anche per favorire la responsabilizzazione e il sentimento di empatia, indispensabili per la (ri) conquista della coscienza di specie, visto che la logica positivista di separazione e iperspecializzazione, basata sulle contrapposizione, è anche una logica che esenta dal ponderare le conseguenze del proprio agire.
Come in altre discipline, anche l'educazione linguistica (per la sua definizione, si veda Balboni 2012:12) può considerare le finalità interculturali, ritenendo la lingua uno strumento flessibile, potente e aperto, sempre capace di adeguarsi alle nuove esigenze comunicative, basato sulla pluralità e sul sentimento critico, adatto a ricercare un contatto fra "mito e scienza, lessico mitopoietico e linguaggio scientifico" (Cipollari 2013:27).
Con lo strutturalismo novecentesco i fenomeni linguistici cessano di essere ritenuti corretti/scorretti rispetto ai modelli formali di derivazione classica, ma si interpretano e si descrivono quali prodotti delle pressioni sociali e storiche, generate anche dal concretizzarsi in forme e suoni nelle produzioni dei parlanti; emerge perciò la loro relazione con il cambiamento (Compagnoni 1988:27):

> si può dire [pertanto] che la storia sociale, la politica, la scientifica, l'artistica, sono cause esterne mediate di cambiamento, in quanto introducono nella lingua elementi di instabilità attraverso una richiesta pressante e costante di adeguamento a nuove realtà di comunicazione. Allo stesso modo, il pensiero di ogni singolo parlante, in interazione con la cultura in evoluzione di cui fa parte è una causa esterna mediata di cambiamento in quanto deve realizzare forme linguistiche adeguate a sempre nuovi bisogni comunicativi.

Mutando la finalità – non si mira più a sviluppare una lingua artisticamente elaborata e abilità estetico-formali – l'insegnamento linguistico si apre alla concezione chomskiana di creatività (Compagnoni 1988:28-29), per cui l'atto comunicativo è creativo in sé, in quanto non basato sulla mera riproduzione meccanica, ma sulla capacità di produrre e comprendere un numero infinito di frasi; inoltre, in considerazione dell'uso reale, la comunicazione si fonda su infinite possibilità linguistiche e comunicative necessarie e utili per ottenere l'efficacia comunicativa (GISCEL 1975:viii).
Nella classe multiculturale e multietnica la riflessione in ambito linguistico conduce a superare la riduttiva dicotomia italiano lingua madre/ italiano L2, per valorizzare le potenzialità comunicative date da diversi registri, stili, dalla varietà sintattica e lessicale, da molteplici codici e linguaggi, da una creatività comunicativa in senso lato (Coruzzi, Ramazzotti 2007:12; Compagnoni 1988:36).
A conferma di tutto ciò, la pedagogia linguistica (per altri filoni pedagogici, oltre al "linguistico", si può fare riferimento a Campani 2000:29-65, Damiano 1998:21-39, Aluffi Pentini 2002:15-16) evidenzia le proprie potenzialità interculturali: seppure nell'orientamento cognitivista si sostenga come il linguaggio non rappresenti completamente l'esperienza della cultura (Damiano 1998:38), la "via linguistica" appare privilegiata

poiché si avvicina alla tensione progettuale dell'educazione interculturale, quando si considerano la pervasività della lingua in ogni esperienza culturale, la mediazione insita in tutti i fenomeni di traduzione, la funzione metalinguistica per cui la lingua non è solo mezzo per raccontare e categorizzare ma anche per interrogare se stessa e gli altri codici, strumento per trasformare "anche gli altri mediatori in oggetti del mondo reale, in 'cose' materiali da manipolare a volontà" (Damiano 2000:76).
A supporto di ulteriori riflessioni, ci sono i tanti rimandi al complesso rapporto lingua/cultura, in particolare l'ipotesi Sapir-Whorf (Anolli 2004:178-179) che illustra la reciproca influenza fra lingua, sviluppo cognitivo e strutturazione identitaria-culturale: se imparare un'altra lingua significa anche acquisire un ulteriore punto di vista, il plurilinguismo (quale valore in sé, non in funzione delle lingue che costituiscono il profilo del parlante) può essere considerato esperienza diretta di intercultura, funzionale alla creazione di menti multiculturali (Anolli 2011:7-54).

3. Educazione linguistica in ottica interculturale: alcuni spunti di riflessione

Il curricolo di educazione linguistica, orientato dall'obiettivo formativo di educare alla cittadinanza del mondo, considera la lingua come sistema complesso per individuare quali contenuti possano essere adeguati alla dimensione interculturale; il tutto nella consapevolezza di interrogativi quali quelli legati alla modalità di intendere e presentare gli aspetti logico-strutturali, più astratti e normativi della lingua (Compagnoni 1988:34), e che la formulazione di un curricolo comporta un'articolata progettazione anche in merito a scelte metodologiche e valutative.
L'interconnessione "orizzontale" fra saperi si può verificare nell'educazione linguistica a partire dagli scambi di diversa natura con varie discipline in ambito lessicale, morfosintattico e semantico; tali scambi possono essere testimonianza di una relazione fra ambiti disciplinari volta a creare "una *forma mentis* attiva e reattiva che porti a leggere e interpretare il mondo nel quale viviamo in una convivialità condivisa" (Cipollari 2012:26). L'interconnessione "verticale" ricompone invece la separazione fra letteratura e linguistica ed evita distinzioni rigide fra generi linguistico-letterari; inoltre, se come già menzionato, l'insegnamento si avvale della molteplicità di linguaggi e significati, si può contare sulla pluralità di lingue e dialetti, e utilizzare varie forme di scrittura – prosa, poesia, teatro, cinema – per allargarsi alla filosofia, all'economia, alle scienze (Cipollari 2013:27).
Poiché "la letteratura lavora l'immaginario, la lingua, la mente del lettore, la storia delle culture e delle civiltà" (Gnisci 2010:54), una ricognizione delle potenzialità interculturali dell'educazione linguistica può considerare l'apporto del "lavoro letterario" nella formazione dello spirito della specie, ma anche attraverso le forme linguistiche – principalmente la narrazione e la poesia – attraverso cui esso si manifesta: l'opera di eminenti autori, come ad esempio Calvino e Rodari (si vedano Beccastrini, Nannicini 2012; Bucciantini 2007), si affianca a quella di scrittori migranti e translingui (Di Sapio 2008) che hanno vivificato e arricchito la lingua italiana, manipolandola secondo prospettive inconsuete (Di Sapio 2006), e attraversa la zona della traduzione, quale rete di comunicazione e senso specificatamente umani, che aiuta "a tenere insieme la lingua (italiana) e la letteratura (mondiale), che nel 90% dei casi significa oggi: le opere

letterarie tradotte in italiano da tutte le lingue e i tempi del mondo" (Gnisci 2012:11).
L'intercomprensione può essere esaminata quale manifestazione del plurilinguismo ricettivo: essa funziona attraverso il trasferimento di conoscenze, abilità, competenze da una lingua all'altra, poiché l'apprendimento delle lingue avviene sempre attraverso procedimenti, diversi da persona a persona, di interazione e interconnessione, non di mero accumulo e giustapposizione (Balboni 2011).
Per riflettere sulla lingua quale prodotto storico condiviso, si possono considerare i cambiamenti nel tempo e nello spazio delle lingue: si può partire da espressioni idiomatiche e modi di dire per indagare le ragioni storiche e culturali che le hanno prodotte, per constatare – attraverso il confronto – che traduzioni letterali possono rimandare a pratiche culturali diverse, si possono analizzare gli stereotipi sedimentati in tali espressioni, si può cercare di comprendere il periodo storico in cui esse sono state utilizzate (Marongiu 2000), quali sono state le loro funzioni e quali influenze sociali hanno esercitato; si possono considerare le testimonianze di prestiti e debiti culturali attraverso scambi, prestiti, calchi, eredità linguistiche, ecc.: essi rappresentano fenomeni di rinnovamento e manifestazione di mescolanza, a dimostrazione dell'inesistenza di lingue pure (Fucecchi 1998:47-57); oltre all'aspetto lessicale, l'attenzione può essere rivolta alla morfosintassi, al fine di ragionare sulle diverse modalità di codificare la realtà e cercare quell'arricchimento cognitivo derivante dal confronto (Corno 2000:220) e che permette di collocare l'atto linguistico nella cornice culturale che lo genera (Celentin 2016:2), connota, contiene.
Estendendo il discorso alle diverse modalità di comunicazione (considerando anche la comunicazione animale, quella non verbale, mimico-gestuale, quella orale e scritta), per riflettere sull'aspetto strutturale della comunicazione stessa (Giornelli, Maioli 2003), potrà essere utile riflettere su condizioni e situazioni in cui determinati elementi o tratti culturali non sono condivisibili e perciò la comunicazione stessa risulta inefficace: quando gli individui non

hanno in comune gli stessi sfondi culturali (Infantino 1996:217), occorre mettere in gioco apertura e disponibilità che connotino positivamente le impasse comunicative attraverso l'ascolto attivo (Sclavi 2004:185-193) e la messa in campo di abilità relazionali (Balboni, Caon 2015:147, 32-37) basate sulla collaborazione e sulla comune responsabilità nel garantire il buon esito della comunicazione.
Una riflessione sull'educazione linguistica dovrà anche interessare l'educazione ai media per valutare l'impatto e l'utilità di strumenti di comunicazione sempre più sofisticati, ormai talmente diffusi da definirsi artefatti, prolungamenti percettivi e cognitivi che possono favorire la partecipazione attiva e la trasformazione della conoscenza, che strutturano la realtà, la comunicazione stessa e l'immaginario (Medi 2007:9-12).
A partire dalle riflessioni che possono scaturire da questi spunti iniziali si può auspicare la costruzione di un curricolo – complesso di contenuti, metodologie didattiche, organizzative, scelte valutative, in relazione alle finalità enunciate – che, nella sua concretizzazione, potrà affrontare le questioni pregnanti qui enunciate, lasciandone magari aperte altre (Compagnoni 1988:33), in una progettazione che dovrà mantenersi sempre aperta.

Bibliografia

– ALUFFI PENTINI A. (2002), *Laboratorio interculturale. Accoglienza, comunicazione e confronto in contesti multiculturali*, Junior, Bergamo.
– ANOLLI L. (2004), *Psicologia della cultura*, Il Mulino, Bologna.
– ANOLLI L. (2011), *La sfida della mente multiculturale. Nuove forme di convivenza*, Raffaello Cortina, Milano.
– BALBONI P.E. (2011), "Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica", in *Redinter-Intercompreensão* 1, pp. 71-84.
– BALBONI P.E. (2012), "Educazione linguistica. Coordinate epistemologiche ed etiche per una nuova rivista" in *EL.LE* (1) 1, marzo, pp. 9-23.
– BALBONI P.E., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BECCASTRINI S., NANNICINI M.P. (2012), *Matematica e letteratura. Oltre le due culture*, Erickson, Trento.
– BUCCIANTINI M. (2007), *Italo Calvino e la scienza*, Donzelli, Roma.
– CAMPANI G. (2000), "L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei", in SUSI F. (a cura di), *Come si è ristretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa,* Armando, Roma, pp. 29-66.
– CELENTIN P. (2016), "Didattica della lingua straniera e intercultura: il valore dei modelli", in *Scuola e Lingue Moderne* 4-6, pp. 20-25.
– CIPOLLARI G. (2012), "La didattica", in GNISCI A., CIPOLLARI G. (a cura di), *Una ricerca a prova d'aula. Per una revisione transculturale di italiano e di letteratura*, La Meridiana, Bari, pp. 21-62.
– CIPOLLARI G. (2013), "La letteratura e la scienza", in *Strumenti CRES* 60, febbraio, pp. 25-28.
– CIPOLLARI G., PORTERA A. (2004) (a cura di), *Cultura, culture, intercultura. Analisi in chiave interculturale dei libri di testo della scuola primaria,* IRRE Marche – Regione Marche, Ancona.
– COMPAGNONI E. (1988), "Analisi di curricoli di educazione linguistica", in DAMIANO E. (a cura di), *Epistemologia e didattica. Analisi di curricoli per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, pp. 21-46.
– CORNO D. (2000), "Didattica dell'italiano. Insegnare la grammatica", in BERTOCCHI D., BRASCA L., CITTERIO S., CORNO D., RAVIZZA G. (a cura di), *Insegnare l'italiano. Un curricolo di educazione linguistica*, RCS, Milano, pp. 174-231.
– CORUZZI C., RAMAZZOTTI L. (2007), *Insegnare con i concetti la lingua italiana*, FrancoAngeli, Milano.
– DAMIANO E. (1988), "Introduzione", in DAMIANO E. (a cura di), *Epistemologia e didattica. Analisi di curricoli per la scuola elementare*, La Scuola, Brescia, pp. 5-20.
– DAMIANO E. (1998), "L'Educazione interculturale come innovazione scolastica" in DAMIANO E. (a cura di), *Homo Migrans. Discipline e concetti per un curricolo di educazione interculturale a prova di scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-51.
– DAMIANO E. (2000), "La lingua nel sistema dei mediatori didattici", in CAMPONOVO F., MORETTI A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, *Quaderni del Giscel* nuova serie 1, La Nuova Italia, Firenze, pp. 55-76.
– DI GREGORIO R., DI SAPIO A., MARTINENGHI C. (2003), *Arcipelago mangrovia: narrativa caraibica e intercultura,* EMI, Bologna.
– DI SAPIO A. (2006), "Nuovi spazi letterari", in *Strumenti CRES* 44, dicembre, pp. 10-14.
– DI SAPIO A. (2008), "Testi di supporto", in *Strumenti CRES* 49, luglio-agosto, pp. 37-39.
– DI SAPIO A. (2013), "Scienziati e umanisti: incomprensioni e aperture", in *Strumenti CRES* 60, febbraio, pp. 13-18.
– FUCECCHI A. (1998), *Didattica interculturale della lingua e della letteratura,* EMI, Bologna.
– GIORNELLI G., MAIOLI A. (2003), *Educazione linguistica interculturale. Esplorare le basi della comunicazione non verbale, orale e scritta*, Erickson, Trento.
– GNISCI A. (2010), "Traducendo il mondo", in AA.VV. *L'educazione letteraria e giuridica per una cittadinanza mondiale. Atti del III seminario di Educazione Interculturale*, FOCSIV, Roma, pp. 54-75.
– GNISCI A. (2012), "Introduzione", in GNISCI A., CIPOLLARI G. (a cura di), *Una ricerca a prova d'aula. Per una revisione transculturale di italiano e di letteratura*, La Meridiana, Bari, pp. 7-17.
– INFANTINO A. (1996), "La comunicazione interculturale", in NIGRIS E. (a cura di), *Educazione Interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, 198-246.
– MARONGIU P. (2000), *Breve storia della lingua italiana per parole*, Le Monnier, Firenze.
– MEDI M. (2007), *Il cinema per educare all'intercultura*, EMI, Bologna.
– MORIN E. (2014), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano.
– SCLAVI M. (2004) "Ascolto attivo ed esplorazione di mondi possibili", in FAVARO G., LUATTI G. (a cura di), *Intercultura dalla A alla Z*, FrancoAngeli, Milano, pp. 185-193.
– SNOW C.P. (2005), *Le due culture*, Marsilio, Venezia.

Sitografia

– GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica,* http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica (ultimo accesso: 20/02/2017).

Traduzione e ri-traduzione nella didattica delle lingue straniere: il caso del *Nome della rosa*[*]

Ruggiero Pergola
Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

Abstract

La traduzione continua ad avere un ruolo secondario nell'insegnamento delle lingue straniere, nonostante glottodidattica più recente ne sostenga l'utilità come strumento di apprendimento. L'intento di questo contributo è di valorizzare la pratica della traduzione a partire da un caso di studio, nel quale si analizzeranno le "ri-traduzioni" in italiano, eseguite da studenti universitari, di un brano della versione inglese del romanzo *Il nome della rosa* di Umberto Eco e se ne ricostruirà il processo traduttivo per discuterne problemi e soluzioni.

1. Traduzione e lingue straniere

Nella tradizione accademica italiana la didattica della traduzione tende a rivestire un ruolo di secondaria importanza nel quadro generale dell'apprendimento di una lingua straniera. Nonostante comincino a essere riconsiderati, dopo un lungo periodo di oscurantismo, peso e centralità della traduzione nella didattica delle lingue moderne (Malmkjær 1998; Cook 2010; Borello, Luise 2011), resta tuttora diffuso, infatti, il pregiudizio secondo cui il saper tradurre costituirebbe "un corollario 'naturale' della conoscenza linguistica (se sai la lingua straniera, sei capace di tradurre) e non richieda, perciò, una programmazione didattica mirata e sistematica" (Mazzotta 2007:134). Tale condizione rappresenta forse una spia della limitata attenzione scientifica riservata dalla glottodidattica al fenomeno della traduzione. Che la traduzione fosse un'arte serissima, autentica chiave di volta nell'avanzamento della ricerca scientifica e della trasmissione del sapere, e quindi degna di essere praticata e raffinata nel tempo, lo sapevamo bene già i Latini (Pergola 2016 cfr. anche Steiner 1998, Baker 2008, Venuti 1998 e 2012). A lungo però si è ritenuta la traduzione un'operazione esclusivamente linguistica, che consisterebbe nel mero trasferimento di significato da una lingua in un'altra: una convinzione che ha avuto notevoli ripercussioni sulla messa a punto di efficaci modelli didattici per insegnare a tradurre (Vermeer 1998:60-61). L'affermarsi dei *Translation Studies* ha contribuito a ridefinire il concetto di traduzione, inquadrandolo nel fenomeno più ampio della comunicazione interculturale, ovvero un processo che implica un trasferimento di tipo sia linguistico sia culturale (Bassnett 2002). Le parole "colazione" e "breakfast", infatti, benché siano equivalenti accettabili dal punto di vista linguistico, sono insufficienti dal punto di vista culturale. È ormai chiaro che la formazione di un buon traduttore, deve quindi mirare, per cominciare, all'incremento della competenza comunicativa, di cui fanno parte non solo la competenza linguistica – ma anche e soprattutto le competenze extralinguistiche socio-pragmatica e (inter) culturale (Balboni 2012:26). L'antologia curata da Bassnett e Lefevere (1990) costituisce il testo in cui si realizza quel *cultural turn* auspicato da Mary Snell-Hornby (1990), dove per la prima volta viene dato grande rilievo al ruolo della cultura nei processi traduttivi e alle relazioni che intercorrono fra *Translation Studies* e *Cultural Studies*. In glottodidattica, le attuali tendenze sottolineano come lo sviluppo di competenze extralinguistiche richieda in aula continue sollecitazioni mirate a una sensibilizzazione

[*] L'articolo è stato approvato in forma anonima da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici.

ai problemi culturali (Balboni, Caon 2015; Di Sabato, Di Martino 2011; Di Sabato, Mazzotta, Di Martino, Pergola 2012).
Recentemente Cook (2010), che ha messo a punto un metodo denominato "Translation in Language Teaching" (TILT), ha invece evidenziato come "being able to translate is a major component of bilingual communicative competence" (Cook 2010:XX).
Tra le diverse definizioni di traduzione, ce n'è una radicalmente alternativa proposta da Umberto Eco (2003:58) e basata su quello che egli chiama "principio di reversibilità":

> Il testo B nella lingua Beta è la traduzione del testo A nella lingua Alfa se, ritraducendo B nella lingua Alfa, il testo A2 che si ottiene ha in qualche modo lo stesso senso del testo A.

Tale principio consente non solo di chiarire meglio in che cosa consista una traduzione, ma anche di distinguere la traduzione propriamente detta da altri fenomeni semiotici sovente ricondotti sotto il termine ombrello di "traduzione".

2. Traduzione come negoziazione

Nella pratica quotidiana, al di là delle alternative offerte dalla teoria, qualunque soluzione traduttiva viene adottata sempre e comunque all'insegna della negoziazione, processo durante il quale si valuterà caso per caso che cosa preservare inalterato del testo di partenza, che cosa lasciar cadere senza che ne venga compromesso il senso complessivo e come fare a restituire l'effetto a cui mirava il testo originale. Il traduttore si pone dunque come negoziatore tra più parti (Eco 2003:18):

> da una parte c'è il testo fonte, coi suoi diritti autonomi, e talora la figura dell'autore empirico – ancora vivente – con le sue eventuali pretese di controllo, e tutta la cultura in cui il testo nasce; dall'altra c'è il testo d'arrivo, e la cultura in cui appare, con il sistema di aspettative dei suoi probabili lettori, e persino talvolta l'industria editoriale.

È evidente che tutto ciò avviene solo se alla base dell'intero processo e prima dell'atto stesso del tradurre c'è stato un atto interpretativo. Ogni traduzione, pertanto, va sempre preceduta da un'interpretazione.
Può forse sorprendere che in traduttologia non esistano criteri oggettivi e universali che permettano di valutare in termini assoluti l'esattezza di una traduzione: per ogni problema traduttivo ci sono sempre, infatti, più soluzioni, che possono essere – in misura maggiore o minore – tutte valide. Se non è possibile dire quante e quali siano le traduzioni corrette di un testo – perché sono sempre più di una – si può però indicare quali siano quelle errate secondo norme ispirate al buonsenso.
Quanto alla teoria della traduzione, bisogna chiarire che essa non fornisce la "ricetta" definitiva per realizzare traduzioni impeccabili, perché tale risultato si raggiunge con una lunga e costante pratica sul campo. Ma una lettura attenta e approfondita del testo di partenza, una conoscenza preliminare dell'argomento, arricchita da ricerche documentate, e una consapevolezza dei problemi, anche di natura teorica, coinvolti nel processo traduttivo rappresentano di sicuro i passi fondamentali da compiere prima di intraprendere qualunque attività di traduzione.
In molti corsi universitari di traduzione, tuttavia, si dedica ancora uno spazio insufficiente all'apprendimento di questi saperi e saper fare propedeutici e indispensabili, sicché molto spesso persino lo studente alle prime armi si ritrova a dover tradurre – magari proprio in occasione degli esami scritti – brani *dalla* e, cosa peggiore, *nella* lingua straniera, in poche ore e senza aver precedentemente acquisito le abilità necessarie al tradurre.

3. Quando il testo di arrivo diventa di partenza

Nello svolgimento di un modulo di seminari sulla teoria della traduzione applicata alla prassi traduttiva, che tengo con gli studenti del Corso di laurea magistrale in Traduzione specialistica dell'Università di Bari, sono solito realizzare una serie di attività pratiche, per verificare sia le conoscenze teoriche sia le abilità traduttive possedute dagli studenti e che consistono nella prima fase nel ricostruire il processo traduttivo *a posteriori*, nella seconda fase nel richiamare l'attenzione della classe su alcuni degli aspetti teorici che vanno affrontati e discussi.
La scelta dei testi da tradurre ricade in genere sulle opere di saggistica e narrativa di Umberto Eco, perché si tratta di testi complessi che impongono riflessioni linguistiche approfondite. L'esercitazione presenta però un risvolto anche pratico, cioè illustrare il principio di reversibilità con esempi concreti. Faccio quindi in modo che il testo di partenza adoperato nella prova di traduzione sia di fatto il testo di arrivo per la comunità reale a cui è destinato: si tratta, infatti, della traduzione inglese di un romanzo originariamente scritto in italiano. Tra i testi che ho selezionato negli anni, quello che è stato oggetto dell'attività che mi accingo ad analizzare è un

passaggio del *Nome della rosa* di Umberto Eco, nella traduzione inglese di William Weaver. Avendo cura di tenere celate agli studenti le informazioni sul vero testo di partenza, ho chiesto loro di dividersi in coppie e di tradurre (ma in effetti, senza che lo sapessero, di ri-tradurre) il brano in italiano, con l'ausilio di tutti gli strumenti a loro disposizione, dai dizionari a Internet, e in un arco di tempo di due ore. Per comodità del lettore, riporto il brano del romanzo prima nella traduzione inglese di Weaver, poi nella stesura originale di Eco (il brano originale di Eco dovrebbe costituire il punto di arrivo ideale della traduzione fatta dagli studenti, e verrà infatti consegnato loro alla conclusione dell'attività).

Bodies inhabited in every part by the Spirit, illuminated by revelation, faces overcome with amazement, eyes shining with enthusiasm, cheeks flushed with love, pupils dilated with joy: this one thunderstruck by a pleasurable consternation, that one pierced by a consternated pleasure, some transfigured by wonder, some rejuvenated by bliss, there they all were, singing with the expression of their faces, the drapery of their tunics, the position and tension of their limbs, singing a new song, lips parted in a smile of perennial praise. And beneath the feet of the ancients, and arched over them and over the throne and over the tetramorphic group, arranged in symmetrical bands, barely distinguishable one from another because the artist's skill had made them all so mutually proportionate, united in their variety and varied to their unity, unique in their diversity and diverse in their apt assembly, in wondrous congruency of the parts with the delightful sweetness of hues, miracle of consonance and concord of voices among themselves dissimilar, a company arrayed like the strings of the zither, consentient and conspiring continued cognition through deep and interior force suited to perform univocally in the same alternating play of the equivocal, decoration and collage of creatures beyond reduction to vicissitudes and to vicissitudes reduced, work of amorous connecting sustained by a law at once heavenly and worldly (bond and stable nexus of peace, love, virtue, regimen, power, order, origin, life, light, splendor, species, and figure), numerous and resplendent equality through the shining of the form over the proportionate parts of the material — there, all the flowers and leaves and vines and bushes and corymbs were entwined, of all the grasses that adorn the gardens of earth and heaven, violet, cystus, thyme, lily, privet, narcissus, taro, acanthus, mallow, myrrh, and Mecca balsam. (Eco 1983:42)

Corpi e membra abitati dallo Spirito, illuminati dalla rivelazione, sconvolti i volti dallo stupore, esaltati gli sguardi dall'entusiasmo, infiammate le gote dall'amore, dilatate le pupille dalla beatitudine, folgorato l'uno da una dilettosa costernazione, trafitto l'altro da un costernato diletto, chi trasfigurato dalla meraviglia, chi ringiovanito dal gaudio, eccoli tutti cantare con l'espressione dei visi, col panneggio delle tuniche, col piglio e la tensione degli arti, un cantico nuovo, le labbra semiaperte in un sorriso di lode perenne. E sotto i piedi dei vegliardi, e inarcati sopra di essi e sopra il trono e sopra il gruppo tetramorfo, disposti in bande simmetriche, a fatica distinguibili l'uno dall'altro tanto la sapienza dell'arte li aveva resi tutti mutuamente proporzionati, uguali nella varietà e variegati nell'unità, unici nella diversità e diversi nella loro atta coadunazione, in mirabile congruenza delle parti con dilettevole soavità di tinte, miracolo di consonanza e concordia di voci tra sé dissimili, compagine disposta a modo delle corde della cetra, consenziente e cospirante continuata cognazione per profonda e interna forza atta a operare l'univoco nel gioco stesso alterno degli equivoci, ornato e collazione di creature irreducibili a vicenda e a vicenda ridotte, opera di amorosa connessione retta da una regola celeste e mondana a un tempo (vincolo e stabile nesso di pace, amore, virtù, regime, potestà, ordine, origine, vita, luce, splendore, specie e figura), equalità numerosa risplendente per il rilucere della forma sopra le parti proporzionate della materia – ecco che si intrecciavano tutti i fiori e le foglie e i viticci e i cespi e i corimbi di tutte le erbe di cui si adornano i giardini della terra e del cielo, la viola, il citiso, la serpilla, il giglio, il ligustro, il narciso, la colocasia, l'acanto, il malobatro, la mirra e gli opobalsami. (Eco 1980:50)

Il testo presenta una serie di difficoltà di natura:

- sintattica: "there they all were, singing with the expression of their faces, the drapery of their tunics, the position and tension of their limbs, singing a new song"; il lunghissimo inciso che si apre dopo "E sotto i piedi dei vegliardi [...]" e si chiude prima di "– ecco che si intrecciavano [...]";
- retorica: "this one thunderstruck by a pleasurable consternation, that one pierced by a consternated pleasure";
- lessicale: "violet, cystus, thyme, lily, privet, narcissus, taro, acanthus, mallow, myrrh, and Mecca balsam".

Nonostante tali difficoltà, i risultati delle traduzioni sono stati più che soddisfacenti, come si evince dagli stralci, riportati qui sotto, degli elaborati di alcuni studenti, che appaiono molto vicini al testo originario di Eco (si noti che nessuno studente aveva scoperto il testo originale, per cui il frutto delle traduzioni va considerato genuino):

Studente 1: Corpi abitati in ogni parte dallo Spirito, illuminati dalla rivelazione, volti sopraffatti dallo stupore, occhi che brillano di entusiasmo, gote rosse d'amore, pupille dilatate dalla gioia, questo sbalordito da una piacevole

costernazione, quello trafitto da un costernato piacere, alcuni trasfigurati dalla meraviglia, alcuni ringiovaniti dalla beatitudine, lì erano tutti, a cantare con l'espressione dei loro volti, il panneggio delle loro tuniche, con la posizione e la tensione dei loro arti, mentre cantavano una nuova canzone, le labbra si aprivano in un sorriso di eterna gloria.

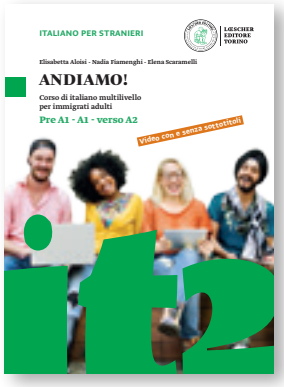
Studente 2: Corpi pervasi in ogni parte dallo Spirito, illuminati dalla rivelazione, visi sopraffatti dallo stupore, occhi che splendono di entusiasmo, guance arrossate per amore, pupille dilatate dalla gioia: questo sbalordito da una paura piacevole, quello attraversato da un piacere spaventoso, alcuni trasformati dalla meraviglia, alcuni ringiovaniti dalla felicità, lì dove erano tutti, cantando con l'espressione delle loro facce, il drappeggio delle loro tuniche, la posizione e la tensione delle membra, cantando una nuova canzone, le labbra separate in un sorriso di gloria eterna.

Studente 3: Corpi traboccanti di Spirito, illuminati dalla Rivelazione, volti sopraffatti dallo stupore, occhi risplendenti per l'entusiasmo, gote riempite d'amore, pupille dilatate dalla gioia: costui stupefatto per la piacevole costernazione, quell'altro trafitto da un costernato piacere, alcuni trasfigurati dalla meraviglia, altri ringiovaniti dalla beatitudine, erano tutti quanti lì, cantavano con l'espressione dei loro volti, con il drappeggio delle loro tuniche, la posizione e la tensione delle loro membra, cantavano un nuovo canto, con le labbra che si aprivano in un sorriso di eterna lode.

Sorvolando su saltuarie improprietà riscontrate in alcune traduzioni, che spaziano da semplici refusi a rare e a volte gravi lacune grammaticali, si può confermare che tra i problemi maggiori denunciati dagli studenti vi sono quelli riconducibili al piano lessicale. L'ultimo passaggio, che tradisce la passione di Eco per le liste, rappresenta in effetti una sfida notevole per lo studente, il quale si ritrova a doversi destreggiare tra una serie di termini botanici non sempre trasparenti persino per il lettore di medio-alta istruzione. In alcuni casi non ci sono stati grandi dubbi nel rendere in italiano alcune di queste specie vegetali, mentre in altri si sono aperte sottili questioni lessicologiche. Vediamo quindi alcune delle soluzioni proposte dagli studenti su questo punto:

- *violet*: violetta/viola;
- *cystus*: cisto/cystus;
- *thyme*: timo;
- *lily*: giglio/lillà;
- *privet*: ligustro/privet;
- *narcissus*: narciso;
- *taro*: taro;
- *acanthus*: acanto;
- *mallow*: malva;
- *myrrh*: mirra;
- *Mecca balsam*: balsamo/balsamina della Mecca.

Lavorando col testo italiano di Eco sotto gli occhi ci si rende subito conto che, al di là dell'esatta corrispondenza o meno tra il termine inglese di partenza e il termine italiano scelto nella traduzione, nessuno degli studenti è giunto a soluzioni terminologiche ricercate, come "citiso", "serpilla", "colocasia", "malobatro", "opobalsami", troppo sofisticate anche per i dizionari enciclopedici online. Si potrebbe aggiungere, inoltre, che il termine "cystus" non esiste in inglese (probabilmente inventato da Weaver per assonanza col corrispettivo italiano) e che la serpilla, la colocasia e il malobatro non sono esattamente il timo, il taro e la malva (anche Eco 2003:100-101). La domanda da porsi, allora, è come si possa decidere se, per esempio, "Mecca balsam" corrisponde effettivamente al balsamo/balsamina della Mecca o agli opobalsami, visto che i dizionari bilingui non forniscono soluzioni sicure. Proprio gli "opobalsami" ci obbligano a una breve rassegna di repertori specialistici (dizionari monolingui e bilingui, enciclopedie, ecc.), che esemplifica il percorso ideale che dovrebbe compiere un buon



LŒSCHER e BONACCI

per l'insegnamento dell'italiano L2

www.loescher.it

www.bonaccieditore.it

traduttore per giungere alla corretta soluzione traduttiva. Il punto di partenza delle ricerche sui repertori potrebbe consistere nel farsi un'idea precisa di che cosa s'intenda in italiano per "balsamo", e magari per "balsamo della Mecca", e qui l'enciclopedia *Treccani* fornisce un primo, prezioso aiuto:

BALSAMO Nome di liquidi che scolano, spontaneamente o in seguito a incisione, da alcune piante e che all'aria divengono vischiosi o anche solidi. Sono soluzioni o emulsioni di resina inoli essenziali contenenti acido benzoico e cinnamico, dotati di gradevole odore aromatico, insolubili in acqua, solubili (almeno in parte) in alcol, etere, oli eterei e così via. B. naturali sono: il benzoino, lo storace, i b. del Perù e di Tolù. Talora si comprendono fra i b. anche prodotti naturali formati da soluzioni, in oli essenziali, di sole sostanze resinose (propriamente oleoresine). [...] B. DELLA MECCA (o giudaico) Oleoresina da alberi della famiglia delle Burseracee dell'Arabia, della Palestina, della Somalia; liquido torbido di colore grigiastro, dall'odore di rosmarino, usato in passato come corroborante; mescolato al crisma, durante la consacrazione di questo il giovedì santo, sta a simboleggiare, forse, il profumo delle buone opere. (http://www.treccani.it/enciclopedia/balsamo/)

Un controllo analogo su un'altra importante enciclopedia, questa volta di lingua inglese, la *Britannica*, si dimostra altrettanto utile:

BALSAM Aromatic resinous substance that flows from a plant, either spontaneously or from an incision; it consists of a resin dispersed in benzoic or cinnamic acid esters and is used chiefly in medicinal preparations. Certain of the more aromatic varieties of balsam have been incorporated into incense. Balsams are sometimes difficult to distinguish

© myICP, 2017

from oleoresins, which are resins dissolved in essential oils, but usually the oleoresins are slightly more fluid. Balsam of Peru, a fragrant, thick, deep brown or black fluid used in perfumery, is a true balsam, the product of a lofty leguminous tree, *Myroxylon pereirae*, growing in a limited area in El Salvador and introduced into Sri Lanka. It is mentioned in pharmacopoeias but has no medicinal value. Balsam of Tolu (Colombia), a brown balsam thicker than balsam of Peru, is used in perfumery and as a constituent in cough syrups and lozenges. It becomes solid on keeping. It also is a product of equatorial America. Canada balsam and Mecca balsam, or balm of Gilead, are not true balsams. (https://www.britannica.com/topic/balsam)

L'ultima parte della voce stabilisce che "Mecca balsam" e "balm of Gilead" sono sinonimi in inglese. Un dettaglio solo in apparenza marginale, ma in realtà utile per il prossimo passo. Cercando infatti "balm of Gilead" sul *Merriam-Webster* abbiamo la conferma definitiva:

BALM OF GILEAD
(ALSO *MECCA BALSAM*)
Definition
1: an agency that soothes, relieves, or heals
2: a small evergreen African and Asian tree (*Commiphora opobalsamum* syn. *C. meccanensis* of the family Burseraceae) with aromatic leaves; also: a fragrant oleoresin from this tree
3: any of several poplars having resinous buds: as
   a: a hybrid North American tree (*Populus gileadensis*) with broadly cordate leaves that are pubescent especially on the underside
   b: BALSAM POPLAR
Origin
Gilead, region of ancient Palestine known for its balm.
(https://www.merriam-webster.com/dictionary/balm%20of%20Gilead)

Ne concludiamo, pertanto, che "Balm of Gilead"/"Mecca balsam" (ovvero *Commiphora opobalsamum*/*Commiphora meccanensis*) corrisponde esattamente al balsamo della Mecca o opobalsamo. Questi sono i passaggi che andrebbero compiuti per risolvere questioni traduttologiche.
Terminata l'attività, è rimasta in molti studenti la curiosità per l'argomento del testo, in parte ancora oscuro, e perciò li ho coinvolti in un *brainstorming* finale, chiedendo loro di ipotizzare a cosa facesse riferimento la descrizione appena letta; le risposte sono

state varie ma tutte plausibili e in fondo non molto distanti dall'effettivo oggetto che ha ispirato Eco, perché hanno spaziato dall'opera d'arte a un quadro di argomento religioso. Si trattava infatti del timpano della chiesa abbaziale di Saint-Pierre de Moissac.

4. Conclusioni

Il modulo di seminari appena descritto, ha lo scopo di verificare, e poi di affinare, sia le conoscenze teoriche sia le abilità traduttive possedute dagli studenti all'interno dell'insegnamento delle lingue straniere. Conoscenze teoriche e abilità traduttive che sono di fatto due facce della stessa medaglia. Da un lato c'è infatti la teoria della traduzione, che ha il compito – oggi come ieri – di identificare, dare ordine e riflettere su una serie di problematiche, elaborando un bagaglio concettuale che deve entrare a far parte della sfera di interesse della glottodidattica; per lo studente che si accinge a un percorso di apprendimento della traduzione, la teoria rappresenta la bussola che lo guida nell'impresa, aiutandolo a scoprirne la complessità e a evitarne le insidie.
Dall'altro c'è la pratica della traduzione, che, attraverso una continua comparazione di testi autentici scritti in codici linguistici diversi, favorisce una riflessione sulla lingua che porta a una sempre maggiore sensibilità e consapevolezza linguistiche sia nella lingua materna sia in quella straniera. Le esercitazioni svolte mirano a sensibilizzare gli studenti sulle problematiche esposte in precedenza, e risultati positivi in questo senso, non sono mancati.
La traduzione, in definitiva, va pienamente riabilitata come strumento di apprendimento nella didattica delle lingue: sebbene si tratti di un esercizio complesso che richiede abilità e competenze sofisticate, costituisce una sfida altamente stimolante per lo studente e può rientrare a pieno titolo tra le attività di una didattica ispirata agli approcci per compiti. Come ha scritto Cook "for most contemporary language learners, translation should be a major aim and means of language learning, and a major measure of success." (Cook 2010: XV).
Le esercitazioni descritte si inseriscono in questo solco; sebbene risulti difficile misurare concretamente gli obiettivi glottodidattici raggiunti nel medio e lungo termine – servirebbe infatti uno studio longitudinale – la speranza è che, proprio a partire da una consultazione ponderata di dizionari ed enciclopedie, si sviluppi negli studenti quella sensibilità linguistica necessaria per questo difficile mestiere.

Bibliografia

– BAKER M. (ed.) (2008), *The Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, London. Seconda edizione.
– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino. Terza edizione.
– BALBONI P.E., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
– BASSNETT S. (2002), *Translation Studies*, Routledge, London and New York. Terza edizione
– BASSNETT S., LEFEVERE A. (eds.) (1990), *Translation, History and Culture*, Pinter, London.
– BORELLO E., LUISE M.C. (eds.) (2011), *Gli italiani e le lingue straniere*, UTET, Torino.
– COOK G. (2010), *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford University Press, Oxford.
– DI SABATO B., DI MARTINO E. (2011), *Testi in viaggio: incontri fra lingue e culture attraversamenti di generi e di senso traduzione*, UTET, Torino.
– DI SABATO B., MAZZOTTA P., DI MARTINO E., PERGOLA R. (2012), *Apprendere a tradurre, tradurre per apprendere: la traduzione come obiettivo e strumento di apprendimento in ambito microlinguistico*, Pensa MultiMedia, Lecce.
– ECO U. (1980), *Il nome della rosa*, Bompiani, Milano.
– ECO U. (1983), *The Name of the Rose*, Harcourt, New York; Secker & Warburg, London. Traduzione di William Weaver.
– ECO U. (2003), *Dire quasi la stessa cosa: esperienze di traduzione*, Bompiani, Milano.
– MALMKJÆR K. (ed.) (1998), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, St. Jerome, Manchester.
– MALMKJÆR K. (ed.) (2004), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
– MAZZOTTA P. (2007), "Riflessioni glottodidattiche sulla traduzione delle microlingue", in MONTELLA C., MARCHESINI G. (eds.), *I saperi del tradurre: analogie, affinità, confronti*, FrancoAngeli, Milano, pp. 133-145.
– PERGOLA R. (2016), *I luoghi del tradurre nel Medioevo: la trasmissione della scienza greca e araba nel mondo latino*, Pensa Multimedia, Lecce.
– PYM A., MALMKJÆR K., GUTIÉRREZ-COLÓN PLANA M. (2013), *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
– SNELL-HORNBY M. (1990), "Linguistic Transcoding or Cultural Transfer? A Critique of Translation Theory in Germany", in BASSNETT S., LEFEVERE A. (eds.), *Translation, History and Culture*, Pinter, London, pp. 79-86.
– STEINER G. (1998), After Babel: Aspects of Language and Translation, Oxford University Press, Oxford. Terza edizione.
– VENUTI L. (1998), The Translator's Invisibility: A History of Translation, Routledge, London. Seconda edizione.
– VENUTI L. (ed.) (2012), The Translation Studies Reader, Routledge, London. Terza edizione.
– VERMEER H.J. (1998), "Didactics of Translation", in BAKER M. (ed.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, London and New York, pp. 60-63.

I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche

Camilla Spaliviero

Abstract

L'attuale stato di criticità dell'educazione letteraria richiede alla glottodidattica una riflessione sulla necessità di rinnovare la proposta letteraria a partire da interessi, bisogni e inclinazioni motivazionali degli studenti, protagonisti di una realtà sempre più multimediale. Una possibile soluzione corrisponde all'allargamento del canone alle più recenti forme di fruizione estetica giovanili, per "costruire dei ponti" tra i consumi extrascolastici e le proposte scolastiche.
La nostra riflessione è collegata al saggio operativo di D'Alba pubblicato in questa rivista nella sezione "Le buone pratiche", che presenta una unità di acquisizione sulla didattica della letteratura mediante l'uso del film, sperimentata in una classe di studenti spagnoli di *Bachillerato*.

1. Lo stato di criticità dell'educazione letteraria

Come riportano diversi studiosi (già dalla fine degli anni Ottanta: Balboni 1984; Colombo, Sommadossi 1985; Armellini 1987; nel Duemila: Luperini 2002; 2005; Schaeffer 2011; Rigo 2014), l'insegnamento e lo studio della letteratura vivono una situazione problematica per il distanziamento da parte delle giovani generazioni dalle opere letterarie canoniche, di cui la scuola offre una fruizione per lo più "tradizionale", ovvero nelle loro versioni scritte e stampate. Rispetto al passato, in cui il tasso di analfabetismo era maggiore e la produzione di materiale a stampa era inferiore, perciò chi non leggeva era escluso dall'accesso elitario alla cultura, oggi il numero dei potenziali lettori è cresciuto e le pubblicazioni aumentano, ma il libro non è più l'unico strumento culturale (e – nella nostra prospettiva – didattico), poiché è stato progressivamente affiancato da nuovi mezzi di comunicazione e di consumo estetico – come la televisione e il computer, con i film, la pubblicità, le canzoni, ecc. – prediletti dai giovani. Gli studenti di oggi, infatti, vivono una realtà dominata dall'enorme quantità di informazioni fruite in maniera rapida e coinvolgente, dalla varietà delle fonti disponibili e dalla comunicazione multimodale, telematica e sincronizzata (Caon 2005a; Caon, Serragiotto 2012). Dal punto di vista didattico, una tra le ragioni più importanti che, secondo l'opinione di più di un autore (Balboni 1984; 1989; Armellini 1985; 1987; Luperini 2002), hanno condotto allo stato di criticità dell'educazione letteraria è la concezione anacronistica sia della letteratura relazionata al concetto di canone e identificata con la storia della letteratura, sia della modalità didattica di presentazione ai discenti, spesso basata su una concezione trasmissiva e monodirezionale delle conoscenze.
Quali sono, perciò, le soluzioni possibili per favorire il riavvicinamento tra l'educazione letteraria e la cultura giovanile? Da un lato, in linea con i principi della glottodidattica umanistica, appare fondamentale rinnovare la proposta letteraria considerando le inclinazioni motivazionali, gli interessi e i bisogni formativi dei discenti, abitanti di una nuova realtà multimediale, interattiva e simultanea che cambia il loro modo di essere e di imparare (Serres 2013). Dall'altro, è necessario non perdere di vista l'obiettivo delle nostre riflessioni, ovvero mirare a rendere consapevoli gli studenti del ruolo formativo della letteratura e guidarli alla scoperta del piacere che la sua fruizione comporta, evidenziandone la "peculiarità" e l'"inimitabilità" (Asor Rosa 1990:33).

2. L'allargamento del canone letterario

Per ragioni di economia del nostro contributo, in questa sede affrontiamo esclusivamente la proposta di allargamento del canone letterario come potenziale misura per superare le criticità summenzionate. Brioschi, Di Girolamo e Fusillo (2003:44) lo definiscono come un repertorio di "classici" che "una determinata società considera fondamentali per la propria cultura e tradizione, ed esemplari sotto ogni punto di vista".
Il canone letterario, perciò, ha un carattere altamente:

a. elitario, in quanto è frutto di una selezione dei testi letterari da parte dell'autorità prestabilita e include solo le opere ritenute adatte a esprimere i valori del medesimo ente al potere;
b. rappresentativo, poiché si origina dalla necessità umana di autodefinirsi e di conservare la propria identità;
c. fisso e immutabile, perché corrisponde a un insieme predefinito di opere elevate a testimonianza dell'immaginario socio-culturale dominante di una data epoca storica.

Tale nozione è stata al centro di un acceso dibattito nel corso del XX secolo, accusata di essere il prodotto culturale dell'egemonia maschilista e occidentale. Di conseguenza, dato che ciò che definisce il canone è quello che vi è sia incluso sia escluso (Schaeffer 2011), le culture minoritarie (femministe e di origine extraeuropea) hanno da un lato

> le giovani generazioni vivono un distanziamento dalle opere letterarie canoniche

costituito progressivamente un proprio anticanone e dall'altro chiesto una revisione del canone in una prospettiva più aperta e integrata (per approfondimenti: Onofri 2001 e – sulla rilettura del canone letterario in una prospettiva interculturale – Caon, Spaliviero 2015).
In tale ottica, affinché il canone si possa trasformare in uno strumento più duttile e inclusivo delle nuove forme di espressione letteraria favorite dalla cultura giovanile, la sua estensione può riguardare:

a. i film, le canzoni, la pubblicità, ovvero tutte le forme di comunicazione audiovisiva e multimediale che, in aggiunta al tradizionale codice scritto, rappresentano modalità "alternative" di espressione letteraria;[1]
b. i romanzi (rosa, polizieschi, di fantascienza, ecc.) e i fumetti, che appartengono all'ampia categoria di "paraletteratura", vale a dire l'insieme di opere appartenenti a generi letterari popolari di consumo, a cui è dato uno spazio generalmente marginale all'interno dei libri di testo scolastici.[2]

Già alla fine degli anni Settanta, nel contesto della nascita della letteratura cosiddetta "di massa" e alla luce dei cambiamenti socio-culturali in atto, Petronio (1979:xv) sosteneva che è necessario

> capire che questa sovversione di tutti i valori necessariamente ha sovvertito e sovverte anche i valori letterari. Ha prodotto e produce un pubblico continuamente nuovo, che al libro, al quadro, alla musica, chiede qualcosa che prima non veniva chiesto, o che veniva chiesto su basi di cultura e di gusto completamente diverse. [...] [B]isogna, prima di tutto, assumere di fronte ai fatti nuovi di letteratura e di arte [...] un atteggiamento comprensivo e aperto. Bisogna dunque rinnovare i metodi critici, ma, prima ancora, noi stessi.

Stabilire un rapporto di interazione tra l'educazione letteraria e i nuovi gusti estetici degli studenti, alla ricerca di percorsi "alternativi" e potenzialmente motivanti per realizzare le finalità originarie dell'educazione letteraria stessa, diventa, dunque, una via esplorabile da parte dei docenti di lingue.

3. Motivare gli studenti attraverso il materiale autentico

Con l'espressione "materiale autentico" si intende uno strumento realizzato per madrelingua nativi e, quindi, non creato a fini didattici (Wilkins 1976).
In base a tale definizione, anche le opere canoniche sono testi "autentici", poiché non sono state scritte in origine per un pubblico straniero e in una prospettiva didattica.

1 Sull'adattamento tra letteratura e cinema cfr., ad esempio, Cortellazzo, Tomasi 1998; Manzoli 2003; sull'uso della canzone come risorsa per l'educazione letteraria cfr., ad esempio, Balboni 2004; Dall'Armellina 2004; Caon 2005b; 2011.

2 Per un approfondimento sulla "paraletteratura" cfr., ad esempio, Petronio 1979 e Brioschi, Di Girolamo, Fusillo 2003.

In questa sede, tuttavia, consideriamo i testi letterari tradizionali all'interno dei libri di testo scolastici, quindi proposti per essere insegnati a un pubblico di studenti madrelingua e stranieri. Con "autentici", quindi, ci riferiamo solo ai materiali che non sono tradizionalmente impiegati per l'insegnamento della letteratura (come i film, le canzoni, le pubblicità, la paraletteratura), perché non appartenenti al canone tradizionale.
Nella nostra prospettiva di una didattica fondata sull'approccio comunicativo, per cui la nozione di competenza non si limita a "sapere la lingua" ma riguarda anche le capacità di "sapere fare lingua" e di "sapere fare con la lingua" in differenti contesti linguistico-comunicativi, il materiale autentico acquista notevole considerazione, poiché è un valido rappresentante sia della lingua sia della cultura oggetto di studio, presentate all'interno di situazioni comunicative reali e quotidiane.
Riprendendo e integrando quanto afferma Caon (2011), l'uso del materiale autentico presenta dei vantaggi a livello motivazionale, linguistico, culturale e letterario.
Innanzitutto, dal punto di vista motivazionale, se il suo utilizzo può contribuire a predisporre positivamente gli studenti all'apprendimento, non si può affermare che il materiale autentico sia una risorsa per aumentare la motivazione *tout court*, poiché un suo impiego ripetuto rischia di essere altrettanto demotivante.
A tal proposito, con le sue ricerche in ambito neurobiologico, Schumann (1997) stabilisce che è necessario che si generino processi emotivi affinché si attivino processi cognitivi e quindi riconosce all'emozione una funzione essenziale per l'acquisizione profonda, stabile e duratura. In particolare, attraverso il modello dello *stimulus appraisal*, il neurolinguista afferma che, quando percepisce degli input esterni, il cervello opera un *appraisal*, ovvero una "valutazione" che è allo stesso tempo "apprezzamento" sulla base di una serie di parametri, tra cui la novità; in base all'esito sceglie se accettare o rifiutare l'input e, di conseguenza, se procedere o meno alla fissazione

Veronica Villa

LORELEY

Letteratura e cultura in lingua tedesca

NUOVA EDIZIONE DI *ZWISCHEN HEUTE UND MORGEN*

Storia della letteratura con impostazione cronologica e taglio tradizionale, dotata di un'ampia selezione di brani antologici e un ricco corredo di percorsi culturali e linguistici.
Fornisce numerosi aiuti alla comprensione e all'interpretazione di ogni brano.
Originali sono i documentari video legati ai contenuti, che rendono ancora più motivante il lavoro sul testo letterario.

CON DOCUMENTARI ORIGINALI DI LETTERATURA
LANDESKUNDE
GOETHE-ZERTIFIKAT B1
COMPITI DI REALTÀ
FLIPPED CLASSROOM

dello *stimulus* nella memoria.
Se il materiale autentico può risvegliare la curiosità degli studenti, in quanto diverso dagli strumenti di studio tradizionali, predisponendoli efficacemente all'apprendimento, è altrettanto fondamentale che esso sia proposto attraverso una metodologia variata, a sostegno della novità che lo caratterizza (Balboni 2006).
Dal punto di vista linguistico e culturale, il materiale autentico è una risorsa che permette di studiare la lingua "in contesto", offrendo allo stesso tempo una grande varietà di input di tipo sociale e culturale.
Parallelamente agli elementi grammaticali e lessicali su cui si può orientare l'azione didattica, infatti, il materiale autentico può essere una ricca fonte di espressioni colloquiali, modi di dire, regionalismi, gergalismi, frasi fatte che informano sulla provenienza geografica, sociale e culturale e che permettono di esercitarsi sia sulle caratteristiche della lingua orale e scritta, sia sui diversi registri linguistici. Nel caso di materiale autentico audio e multimediale, si possono introdurre delle riflessioni a livello fonologico; se è video, è possibile soffermarsi anche sui linguaggi extralinguistici che riguardano la distanza interpersonale (prossemica), i gesti e i movimenti corporei (cinesica), l'uso simbolico di oggetti e vestiti (oggettemica e vestemica).
Infine, l'uso del materiale autentico può presentare dei vantaggi a livello letterario, per ragioni sia contenutistiche sia formali. Tale potenzialità può sembrare ovvia se si considera il materiale cartaceo

il materiale autentico è un valido rappresentante sia della lingua sia della cultura oggetto di studio, presentate all'interno di situazioni comunicative reali

della paraletteratura, ma è possibile affermare anche che, più in generale, tutti i tipi di materiale autentico (video, audio e multimediale[3]) presentano un'attenzione specifica rivolta alla forma, al di là dei registri linguistici utilizzati e dei parametri stilistici prescelti.
Facendo riferimento alla canzone ma esprimendo delle considerazioni sui vantaggi letterari che, a nostro avviso, possono estendersi alla totalità dei materiali autentici, Caon (2011:28) afferma, infatti, che

> il contenuto [...] si integra comunque con delle scelte linguistiche che comportano degli effetti di senso. Lo stesso utilizzare una lingua standard, o popolare, piuttosto che letteraria rappresenta comunque una cifra stilistica che va considerata con attenzione nel momento in cui si sposta il focus dalla fruizione estetica allo studio linguistico e culturale.

A livello contenutistico, inoltre, il materiale autentico può essere ispirato proprio da opere letterarie, da cui si è originato attraverso il processo di "transcodificazione", vale a dire "la trasposizione di un'opera dal codice linguistico-letterario a un altro e viceversa" (Freddi 2003:71).
Rientrano in tale gruppo gli adattamenti cinematografici e televisivi a partire dai testi letterari (come *Il gattopardo* di Visconti dall'opera di Tomasi di Lampedusa e le diverse versioni televisive de *I promessi sposi* di Manzoni) e le canzoni riconducibili ai diversi modelli di interazione tra poesia e canzone (per approfondimenti: Caon, Spaliviero 2015), come "Il poeta si diverte" del gruppo Ridillo, a partire dalla poesia "E lasciatemi divertire" di Palazzeschi, che rappresenta un esempio di poesia musicata e cantata.
Il legame tra la realtà quotidiana e la dimensione letteraria, la polisemia dei significati, l'uso di linguaggi simbolici, la ricercatezza formale che possono caratterizzare il materiale autentico favoriscono la possibilità di compiere un'analisi su più livelli (contenutistico, retorico e prosodico), rendendolo stimolante anche per le finalità didattiche letterarie.
Ciò nonostante, a fronte delle potenzialità, è indispensabile rammentare che l'uso del materiale autentico può presentare anche delle criticità, ossia la compresenza di registri e di livelli stilistici diversi, potenzialmente svantaggiosa in termini di comprensibilità, e la necessità di una sua scelta accurata e del conseguente adattamento da parte dell'insegnante per l'assenza di gradualità che lo caratterizza.
Una volta considerati gli aspetti sia vantaggiosi, sia svantaggiosi, relativi all'impiego del materiale autentico, è utile ricordare come sia determinante il ruolo del docente nel rendere efficace tale potenziale risorsa.

3 Per un approfondimento sulla tipologia dei materiali autentici: Begotti 2006.

4. Lo studio della letteratura attraverso il materiale autentico

Nei paragrafi precedenti abbiamo presentato l'allargamento del canone e la proposta dell'uso del materiale autentico come una delle possibili vie d'uscita alla situazione di criticità dell'educazione letteraria.
Il materiale autentico, dunque, non rappresenta il fine – che invece è lo studio del testo letterario – bensì il punto di partenza per avviare allo studio contenutistico e formale delle opere, poste le potenzialità motivazionali, linguistiche, culturali e letterarie che lo caratterizzano.
Invece di proporre *ex abrupto* l'analisi tradizionale dei testi letterari agli studenti, infatti, il docente può utilizzare canzoni, film o spezzoni di film, pubblicità, fumetti o bestseller contemporanei con la funzione di "ponte" (Caon 2005b), per collegare i *background* degli studenti ai contenuti della lezione.
Grazie alla guida dell'insegnante, a partire dall'esame delle caratteristiche formali che contraddistinguono i materiali autentici dal punto di vista linguistico e letterario, i discenti possono prendere consapevolezza della sensibilità estetica che hanno già acquisito inconsapevolmente nel corso del loro ascolto, visione o lettura e fare esperienza delle corrispondenze esistenti con i testi letterari.
Solo una volta create le condizioni per trasferire le competenze linguistiche e letterarie impiegate nel lavoro sul materiale autentico e aver favorito, così, la nascita di un atteggiamento motivato e curioso nell'affrontare un testo più complesso, l'insegnante può

© Ollyy/Shutterstock.com, 2017

presentare l'opera tradizionale.
Il materiale autentico, così, non rischia di essere percepito come il "sostituto" dello studio letterario in una prospettiva oppositiva, ma si configura, invece, come mezzo per giungere alla piena fruizione del testo tradizionale in un'ottica integrata e interdisciplinare.
In questo modo, "l'accostamento tra autori e prodotti diversi per epoca, linguaggio, livello stilistico", non più solo "istintivo" ma guidato consapevolmente dal docente, può dare vita a "una nuova dimensione dell'immaginario collettivo, aperta a inedite e brucianti esperienze estetiche" (Armellini 1985:94).
Centrale risulta, in tale senso, il ruolo del docente, che svolge la funzione di mediatore tra le richieste della realtà scolastica che rappresenta e i gusti giovanili che contraddistinguono la realtà extrascolastica degli studenti.
La selezione dei materiali da proporre come "ponte", infatti, deve essere pensata con attenzione e cura, poiché se, da una parte, devono soddisfare le inclinazioni dei discenti, dall'altra devono garantire la realizzazione degli obiettivi letterari previsti dal programma.
Pertanto, l'insegnante deve cercare di assumere un atteggiamento il più possibile aperto, curioso e rispettoso dei gusti estetici giovanili, creando dei percorsi integrati e coinvolgendo attivamente gli studenti a diversi livelli, a seconda delle caratteristiche specifiche della classe.
Ad esempio, riferendosi all'atteggiamento che il docente dovrebbe assumere nei confronti dell'uso del materiale audio della canzone

in prospettiva linguistica e letteraria, scrive Armellini (1985:99):

> il docente [...] non dovrà rinunciare a Rimbaud per Vasco Rossi, o strumentalizzare l'uno per demistificare l'altro, ma saper prendere le distanze da entrambi, relativizzando sia la cultura "legittima" di cui è erede, sia la cultura "barbara" delle masse giovanili: il problema didattico consisterà nel mettere in grado gli studenti di valutare autonomamente che cosa prendere e che cosa lasciare di ciascuna.

Il percorso congiunto di materiali autentici e opere canoniche, difatti, deve permettere ai discenti di sviluppare le competenze trasversali per formulare un giudizio personale critico nei confronti sia dei prodotti culturali della loro epoca sia delle opere canoniche tradizionali.
Se pensato come strumento aperto, modificabile e vicino alle esigenze della cultura giovanile, il canone può diventare uno degli strumenti che aiutano i discenti a orientarsi nell'ampia offerta letteraria, nei termini sia di scelta dei materiali sia delle loro modalità di fruizione.
Come afferma Balboni (2004:14), il compito dell'educazione letteraria è, così, rinnovato, poiché essa

> deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, deve lavorare non solo alla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel *mare magno* della letteratura.

La scuola, infatti, ha il compito formativo di guidare gli studenti a scoprire e a definire i propri gusti individuali e a scegliere consapevolmente i testi costituenti il loro personale repertorio letterario. Scrive a tal riguardo Calvino (1995:9):

> non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore. Tranne che a scuola: la scuola deve farti conoscere bene o male un certo numero di classici tra i quali (o in riferimento ai quali) tu potrai in seguito riconoscere i "tuoi" classici. La scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta; ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola.

Bibliografia

- ARMELLINI G. (1985), "Cultura di massa, 'cultura giovanile', educazione letteraria", in COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Mondadori, Milano, pp. 94-116.
- ARMELLINI G. (1987), *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Bologna.
- ASOR ROSA A. (1990), "Elogio della lettura", in SIMONE R. (a cura di), *Un mondo da leggere*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), pp. 23-35.
- BALBONI P.E. (1984), "L'insegnamento della letteratura", in *Nuova Secondaria* 6, pp. 80-82; 8, pp. 84-86; 9, pp. 84-86.
- BALBONI P.E. (1989), *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, La Scuola, Brescia.
- BALBONI P.E. (a cura di) (2004), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino.
- BALBONI P.E. (2006), *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Guerra, Perugia.
- BRIOSCHI F., DI GIROLAMO C., FUSILLO M. (2003), *Introduzione alla letteratura*, Carocci, Roma.
- CALVINO I. (1995), *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano.
- CAON F. (2005a), "Per una didattica umanistico-affettiva della letteratura", in PAVAN E. (a cura di), *Il "lettore" di italiano all'estero. Formazione linguistica e glottodidattica*, Bonacci, Roma, pp. 112-131.
- CAON F. (2005b), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F. (2011), *L'italiano parla Mogol*, Guerra, Perugia.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) (2012), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET Università, Torino.
- CAON F., SPALIVIERO C. (2015), *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Bonacci-Loescher, Torino.
- COLOMBO A., SOMMADOSSI C. (a cura di) (1985), *Educazione letteraria*, Bruno Mondadori, Milano.
- CORTELLAZZO S., TOMASI D. (1998), *Letteratura e cinema*, Laterza, Roma-Bari.
- DALL'ARMELLINA G. (2004), "Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe", in BALBONI P.E. (a cura di), *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, UTET, Torino, pp. 125-138.
- FREDDI G. (2003), *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti & Corvi, Milano.
- LUPERINI R. (2002), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
- LUPERINI R. (2005), "L'educazione letteraria", in LAVINIO C. (a cura di), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 35-42.
- MANZOLI G. (2003), *Cinema e letteratura*, Carocci, Roma.
- ONOFRI M. (2001), *Il canone letterario*, Laterza, Roma-Bari.
- PETRONIO G. (a cura di) (1979), *Letteratura di massa. Letteratura di consumo. Guida storica e critica*, Laterza, Roma-Bari.
- RIGO R. (2014), *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Anicia, Roma.
- SCHAEFFER J.-M. (2011), *Pétite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Editions Thierry Marchaisse, Vincennes.
- SCHUMANN J. (1997), *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.
- SERRES M. (2013), *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino.
- WILKINS D.A. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

Sitografia

- BEGOTTI P. (2006), *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, Laboratorio Itals, Venezia, http://www.unive.it/itals (ultimo accesso: 05/01/2017).

Living Roots. Living Routes

a cura di Liliana Landolfi, Il Torcoliere, Napoli 2015

Recensione di Giulia Tardi
Università di Firenze

Il volume, curato da Liliana Landolfi, raccoglie i saggi di studiosi italiani intervenuti al convegno scientifico internazionale *Living Roots. Living Routes*, tenutosi all'Università di Napoli "L'Orientale" nel 2014 con una duplice finalità: ricordare le radici (*roots*) della didattica delle lingue e della psicolinguistica italiane ed esaminare percorsi (*routes*) e sviluppi contemporanei.
Ci soffermeremo su alcuni dei contributi dedicati a Renzo Titone, Wanda d'Addio Colosimo e Giovanni Freddi, maestri fondatori della glottodidattica italiana, nomi che ciascuno di noi ha incontrato durante la propria formazione.
In apertura Paolo Balboni ricostruisce, attraverso le tematiche dominanti, il quadro teorico degli anni Cinquanta e Sessanta in Europa e America, sul quale i tre studiosi andranno a costruire il proprio discorso scientifico. Passa successivamente a presentare i filoni degli studi sistematici degli anni Settanta, quelli in cui i tre studiosi entrano nel sistema universitario italiano, che saranno essenziali per la loro ricerca e quindi per la storia disciplinare della glottodidattica. Balboni mostra come il quadro di straordinaria innovazione e apertura al nuovo che emerge sia fondamentale per comprendere il contesto al cui interno matura la rivoluzione di fini, contenuti e mezzi dell'insegnamento delle lingue moderne.
La testimonianza di Gianfranco Porcelli su Titone sottolinea come le lingue avessero una posizione ancillare nelle università italiane e come la glottodidattica, la didattica delle lingue moderne, la psicolinguistica, la linguistica (generale e applicata) semplicemente non esistessero nel panorama universitario, attribuendo a Titone e Freddi il merito di aver creduto che certe discipline avessero una dignità accademica al pari di altre la cui presenza era consolidata da tempo.
Serena Ambroso si sofferma su d'Addio Colosimo, figura innovatrice della didattica della lingua inglese e in generale delle lingue straniere in Italia.
Invitata a rappresentare l'Italia al Consiglio d'Europa, negli anni in cui l'istituzione era impegnata nel trovare un denominatore comune applicabile in tutti i contesti linguistici degli stati membri, partecipa attivamente a un confronto internazionale di idee su temi confluiti successivamente nel QCER e nel Portfolio Europeo delle Lingue, e riporta in Italia principi metodologici innovativi con un capillare e costante lavoro nella formazione degli insegnanti.
Bona Cambiaghi tratteggia

© abstract/Shutterstock.com, 2017

la figura di Freddi evidenziando come egli abbia consacrato – con il volume *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica* (1999) – la didattica delle lingue non come una disciplina monolitica ma come una "costellazione disciplinare". Paola Desideri mostra come Freddi sia stato da un lato promotore dell'autonomia scientifica della glottodidattica e dall'altro della sua costitutiva dimensione interdisciplinare, senza con questo isolarla ma riflettendo sulle molteplici articolazioni e valenze e facendo riferimento agli apporti innovativi delle scienze della comunicazione e di quelle semio-linguistiche. Il lavoro di Freddi ha sempre teso a definire lo statuto scientifico della glottodidattica, a delimitarne i confini, modellarne la pertinenza, indicarne i contenuti, con il presupposto di fondo di considerare tutte le lingue (L1, L2, LS, classiche ed etniche) non come indipendenti ma facenti parte di un firmamento in cui tutti gli idiomi sono in rapporti di dialogicità, polifonia e interdipendenza.
Il contributo di Patrizia Mazzotta si focalizza sulla ludicità nella didattica delle lingue, attribuendo all'opera di Freddi il merito di aver stabilito un chiaro modello psicologico e glottodidattico con esaustive coordinate teoriche e operative. Interessante infine il contributo di Liliana Landolfi sulla possibilità di utilizzare il processo di digitalizzazione e l'accessibilità multimediale ai materiali del convegno (animazioni, testimonianze video, codici QR, ecc.) per scopi didattico-pedagogici, prima, durante e al termine dell'evento. Il volume permette di ricostruire e comprendere il lavoro di riflessione e di traduzione didattica che ha caratterizzato la nascita della glottodidattica italiana, mostrando una ricerca che si è aperta in varie direzioni con forza, creatività e modernità; offre a vecchie e nuove generazioni di docenti un'occasione di confronto con i fondatori storici di didattica delle lingue e psicolinguistica, e di raccordo tra le origini di queste discipline e i giorni nostri.

I Bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue

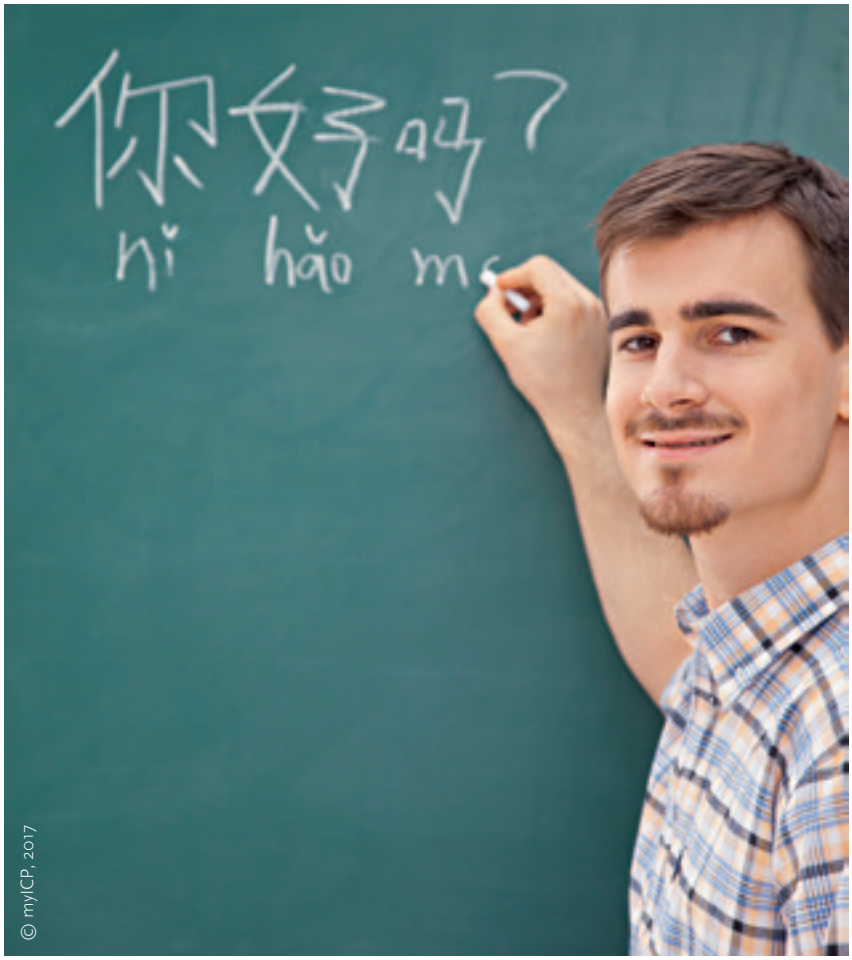
a cura di Michele Daloiso, Erickson, Trento, 2016

Recensione di Giacomo Gardin

Si presenta in queste righe l'opera fondante della collana *Bisogni Linguistici Specifici – Teorie, modelli e strumenti per la didattica delle lingue*, edita da Erickson con la collaborazione del Gruppo di Ricerca DEAL (Differenze evolutive e apprendimento/insegnamento delle lingue, www.gruppodeal.it), la quale mira a fornire riferimenti teorici, metodologici e operativi a tutti coloro che lavorano nell'ambito dell'educazione linguistica rivolta a studenti con Bisogni linguistici specifici (d'ora in avanti BiLS).
In questo volume l'autore supera definitivamente la categoria dei bisogni speciali (BES) per focalizzarsi sulla nozione di BiLS, intesi come le difficoltà specifiche degli alunni nelle discipline di area linguistica causate da disturbi di natura evolutiva che colpiscono le aree del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento. La nozione era già stata formalizzata in precedenza all'interno di una monografia dello stesso autore (M. Daloiso, *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Utet, Torino, 2015), recensita nel Bollettino ITALS del settembre 2016, all'indirizzo www.itals.it/content/m-daloiso-curatore-i-bisogni-linguistici-specifici-inquadramento-teorico-intervento-clinico); di più, quest'opera fornisce al lettore un quadro d'insieme di natura interdisciplinare, andando al di là dello sguardo da semplice glottodidatta e integrandolo con punti di vista di altre scienze direttamente interessate (ad esempio la logopedia, la psicologia clinica, la pedagogia speciale, la linguistica clinica e la neuropsichiatria infantile).
La particolarità e la rilevanza de *I Bisogni linguistici specifici* è data proprio dall'interdisciplinarità, che lo rende un contributo completo, innovativo e fondamentale nell'ambito della glottodidattica speciale.

> il volume ha un taglio interdisciplinare e propone un inquadramento teorico, clinico e didattico

L'opera curata da Michele Daloiso, frutto della collaborazione con i maggiori esperti italiani e internazionali, propone un inquadramento interdisciplinare teorico, clinico e didattico ed è destinata sia agli specialisti clinici, sia a coloro che operano nell'ambito dell'educazione linguistica (docenti curricolari e di sostegno, tutor dell'apprendimento e educatori).
L'opera è divisa in tre parti distinte e con un focus specifico. All'interno delle stesse, ogni capitolo è stato realizzato da uno o più esperti coinvolti nel progetto.
La prima parte si propone di delineare un inquadramento teorico generale. Dopo l'introduzione della nozione di BiLS (cap. 1), volta a definirne la rilevanza scientifica e didattica per chi si occupa di apprendimento/insegnamento linguistico, si passa all'analisi dei contributi provenienti dalla ricerca negli ambiti della pedagogia speciale, della psicologia clinica e



© myICP, 2017

della linguistica clinica (rispettivamente, capp. 2-3-4). L'apporto dato dalla ricerca in queste scienze si ritiene fondamentale in quanto permette di comprendere maggiormente i BiLS, vedendoli da prospettive differenti.
La seconda parte offre al lettore una panoramica generale riguardo all'intervento clinico e costituisce una novità assoluta, in quanto non era mai stata inclusa nelle opere di natura glottodidattica. In questo modo viene sottolineata l'importanza della conoscenza delle procedure cliniche anche da parte di chi opera sul versante didattico, al fine di una più ampia comprensione degli alunni con BiLS. Nello specifico, la seconda parte del volume tratta temi quali la valutazione clinica della lingua materna (cap. 5) e l'intervento clinico nei disturbi del linguaggio e della comunicazione (cap. 6), sempre rivolti alla L1. Fanno parte di questa sezione altre tematiche contraddistinte da una marcata complessità, quali l'intervento clinico e la valutazione delle difficoltà di comprensione in apprendenti plurilingue (cap. 6) e l'interazione tra pratiche cliniche e didattiche in prospettiva cross-linguistica (cap. 7).
La terza e ultima parte dell'opera è dedicata all'educazione linguistica e propone alcune riflessioni riguardanti gli interventi glottodidattici volti a sostenere l'alunno con BiLS nel processo di apprendimento linguistico. I primi due capitoli che la compongono (capp. 9-10) affrontano tematiche che possono essere definite trasversali rispetto alla didattica di tutte le lingue incluse nel curricolo scolastico, e per questo risultano rilevanti sul piano generale. I contributi si focalizzano rispettivamente sul recupero delle competenze trasversali (cap. 9), con una riflessione che parte dal quadro teorico dell'accessibilità glottodidattica, e sull'analisi dei bisogni, la programmazione glottodidattica e la valutazione degli alunni con BiLS (cap. 10).
Seguono quindi quattro capitoli, ciascuno dei quali incentrato su una diversa lingua del curricolo scolastico, che propongono riflessioni sulla specificità di ogni particolare contesto dal punto di vista metodologico e pratico. Rispettivamente, si parla di interventi specifici per la L1 (cap. 11), per le lingue straniere (cap. 12), per le lingue classiche (cap. 13) e per l'italiano L2 (cap. 14).
Va segnalato come il lettore venga accompagnato attraverso il libro grazie a continui rimandi (segnalati da frecce poste a lato del testo) che indicano concetti e temi trattati o approfonditi in altri capitoli o paragrafi. Inoltre, viene fornita una ricca bibliografia al termine di ogni contributo.
Il volume di Daloiso, caratterizzato da grande varietà di tematiche e ricchezza di contenuti, invita ad adottare una prospettiva multidisciplinare e offre al lettore preziosi strumenti teorici e operativi che lo possono guidare nella costruzione di un ambiente educativo accessibile, inclusivo e rispettoso delle differenze individuali degli alunni. L'interdisciplinarità che lo caratterizza è testimone dell'avanzamento della ricerca in questo campo e fornisce le basi metodologiche indispensabili per coloro che si occupano di insegnamento linguistico rivolto ad alunni con BiLS.

L'italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livello B1+

di G. Covarino, M. Filippini, A. Gramolini, A. Madia, Hoepli, Milano 2016

Recensione di Giovanna Carloni
Università di Urbino

Il testo *L'italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livello B1+*, realizzato da Giulia Covarino, Michela Filippini, Alessandra Gramolini e Angela Madia, è rivolto a religiosi e religiose che affrontano lo studio dell'italiano come lingua seconda o straniera con l'obiettivo di raggiungere un livello di competenza socio-linguistica adeguato per affrontare gli studi universitari presso atenei italiani e/o assolvere ai compiti che sono chiamati a svolgere all'interno della Chiesa e della società italiana.
La peculiarità del manuale emerge innanzitutto nelle tipologie testuali affrontate; il testo propone infatti, tra gli altri, testi biblici, preghiere e testi accademici appartenenti a vari ambiti scientifico-disciplinari. Ciò che rende il manuale particolarmente adatto al tipo di apprendente a cui si rivolge sono, inoltre, le tematiche affrontate, quali il sistema universitario italiano e il rapporto dei giovani con la Chiesa, e la tipologia di attività proposte, come i *role play* che, in linea con l'approccio comunicativo adottato nel testo, portano gli apprendenti a simulare situazioni e scambi conversazionali simili a quelli che dovranno affrontare quotidianamente, ad esempio, nelle comunità parrocchiali, in vari contesti sociali e in ambito accademico.
Il manuale si articola in sei unità. Ogni unità, di cui vengono esplicitati gli obiettivi comunicativi, grammaticali, lessicali e culturali, è corredata da sezioni dedicate alla pronuncia e all'ortografia, dossier ed eserciziari. Sono anche disponibili risorse online. Nel dettaglio, la prima unità, *La formazione in Italia*, guida il discente a comprendere il sistema universitario italiano mentre la seconda, *La Chiesa di ieri, di oggi e di domani*, analizza il rapporto tra gli italiani e la Chiesa. La terza unità, *I media: come cambia la comunicazione*, si concentra sull'interrelazione tra tecnologia e comunicazione a livello sociale e in ambito religioso. La quarta unità, *La società italiana*, presenta la realtà socioeconomica italiana, offre il ritratto della famiglia italiana contemporanea e descrive il rapporto dei giovani con la Chiesa. La quinta, *Emigrazione e immigrazione*, si focalizza sui fenomeni migratori, passati e presenti, di cui è stato protagonista il nostro paese. La sesta unità, *L'Italia: storia, lingua e cultura*, si occupa della questione relativa ai rapporti tra Stato e Chiesa e del fenomeno mafia. È importante sottolineare come la scelta dei temi trattati nelle varie unità consenta di sensibilizzare gli apprendenti ad aspetti particolarmente salienti della cultura italiana contemporanea.
In generale, il manuale *L'italiano della Chiesa. Corso di lingua e cultura per religiosi cattolici. Livello B1+* si delinea come una risorsa particolarmente utile per apprendenti religiosi che si apprestano a studiare la lingua e la cultura italiana a livello intermedio in Italia e all'estero.

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

Adotta nella tua scuola gli esami di inglese più riconosciuti nel mondo.

COME SI DIVENTA CAMBRIDGE ENGLISH PREPARATION CENTRE?

Basta presentare le iscrizioni dei candidati agli esami su carta intestata presso un Centro Esami autorizzato, il quale si occuperà di tutta la parte amministrativa.

QUALI SONO I BENEFICI PER LE SCUOLE?

- Partecipazione al Preparation Centre Award (premiazione annuale a Cambridge)
- Certificato ufficiale per la scuola (min. 15 candidati)
- Utilizzo del logo digitale (min.50 candidati)
- Accesso al Preparation Centre Portal per i risultati degli esami
- Materiale gratuito di supporto per gli insegnanti
- Poster per le scuole
- Newsletter dedicata

Cambridge English
for Schools

Richiedi maggiori informazioni nella pagina contatti del nostro sito cambridgeenglish.org/it

COME PREPARARSI AGLI ESAMI CAMBRIDGE ENGLISH?

A disposizione per i docenti una gamma di risorse e materiale gratuito come sample papers, worksheets, vocabulary lists ed exam guides www.cambridgeenglish.org/learning-english

Attività Digitali

Virtually Anywhere, è una serie di podcast audio creati per migliorare l'ascolto e la comprensione della lingua. Sette episodi con attività e guide dedicate ai livelli B1–B2 www.cambridgeenglish.org/virtually-anywhere. Uno strumento per avere indicazioni delle abilità nello scrivere in lingua e suggerimenti su come migliorarsi invece è Cambridge English Write & Improve www.cambridgeenglish.org/write-and-improve

Giochi

Imparare giocando a tutte le età e a diversi livelli. Abbiamo sviluppato giochi che spaziano dal livello A1 al C1 per migliorarsi sempre, divertendosi. www.cambridgeenglish.org/games

Materiale di preparazione ufficiale Cambridge English

Cambridge English Language Assessment in collaborazione con Cambridge University Press ha sviluppato una ricca serie di materiali ufficiali di preparazione per sostenere gli insegnanti a preparare con successo i propri candidati.
www.cambridgeenglish.org/official-preparation-materials

La letteratura di migrazione nella didattica di italiano L2/LS

Marilicia Di Paolo

Abstract

L'intento di questo articolo è quello di mettere in luce le caratteristiche di un'educazione volta all'interculturalità e i principali aspetti della didattica della letteratura in chiave interculturale che, nell'ambito dell'insegnamento di una LS/L2, ha assunto sempre più importanza grazie al suo valore pedagogico, gli obiettivi che persegue, le competenze che promuove, i contenuti e il canone dei testi che predilige. Tra i vari aspetti, si sottolinea il vantaggio che deriva dall'utilizzo di questo tipo di materiale: lo sviluppo di capacità introspettive, come l'autoanalisi di schemi mentali e modelli culturali radicati nell'immaginario collettivo. Lavorare su concetti quali identità, interculturalità e integrazione presuppone anzitutto un atteggiamento di apertura nei confronti dell'alterità e la disponibilità a rivedere il proprio modo di interpretare la realtà circostante.

1. L'uso di testi letterari nella didattica di italiano L2/LS

Nella pratica didattica odierna, l'educazione interculturale[1] riveste un'importanza determinante. Nata dall'esigenza di educare al rispetto e alla valorizzazione delle diversità culturali, costituisce una risorsa che mira a valorizzare la cultura di origine e le persone nella loro singolarità e globalità, evitando di imporre un'immagine che differisca da quella che hanno di sé, col fine di promuovere lo sviluppo di competenze quali: la conoscenza di sé, le abilità relazionali, la consapevolezza delle proprie cornici culturali, la sensibilità ricettiva rispetto all'altro e la conseguente destrutturazione dei propri pregiudizi. È in questo contesto didattico, fortemente incentrato su un approccio di tipo antropologico, che si inserisce la dimensione "alta" della cultura, quella ad esempio del testo letterario.

La proposta di testi letterari nell'insegnamento dell'italiano LS/L2 è da anni oggetto di riflessione da parte di studiosi (Spera 2011). Spesso il suo utilizzo è relegato agli ultimi livelli, quando, cioè, si ritiene siano state acquisite le competenze linguistiche e le abilità sufficienti per comprendere gli stili elaborati del testo letterario. Uno dei motivi è che l'uso di testi letterari è sentito da alcuni docenti come un ritorno a metodi antiquati, quando i testi letterari erano gli unici materiali a essere usati nell'insegnamento delle lingue straniere, prima che subentrassero i metodi strutturali. Un secondo motivo per cui il testo letterario viene ignorato nella prassi didattica è ricollegabile alle caratteristiche della lingua letteraria: la sua specificità, il suo distacco dalla lingua comune e, di conseguenza, la bassa frequenza delle forme linguistiche utilizzate. Secondo Milena Bini (2000:12):

> L'insegnamento comunicativo di una L2, infatti, che si prefigge come obiettivo prioritario il conseguimento della capacità di usare la lingua in modo appropriato nelle diverse situazioni comunicative – il che implica l'apprendimento delle varietà di lingua – nella prassi didattica privilegia invece le forme più frequenti perché utilizzabili in molteplici contesti comunicativi.

In realtà, è proprio il suo distacco dalla lingua d'uso quotidiano a rendere la lingua letteraria funzionale allo scopo. L'impiego di tali

1 In Italia l'educazione interculturale compare per la prima volta nella normativa nei primi anni Novanta e viene definita nella Circolare Ministeriale n. 73, 2 marzo 1994, dal titolo *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale*: "È da sottolineare che l'educazione interculturale non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all'antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell'identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà. [...] L'educazione interculturale si esplica nell'attività quotidiana dei docenti, sulla base di una rinnovata professionalità e si sviluppa in un impegno progettuale e organizzativo fondato sulla collaborazione e sulla partecipazione".

testi va inteso come una fase necessaria nell'acquisizione della competenza comunicativa, per sviluppare la capacità di comprendere diversi tipi di lingua scritta e orale e di esprimersi in quella lingua in situazioni di comunicazione diverse. L'opera letteraria può offrire, quindi, numerosi spunti di riflessione per approfondire e sperimentare in maniera coinvolgente, quindi attiva e partecipata, elementi linguistici estrapolati dal testo e calati nella quotidianità. L'apprendente di italiano L2 diventa, in tal senso, partecipe della stessa cultura italiana, affrontando, attraverso l'esperienza inter-personale e il confronto interculturale avviati dal testo letterario, un processo di integrazione socioculturale. L'utilizzo di un'opera letteraria aiuterà quindi l'apprendente a sviluppare una maggiore consapevolezza critica e culturale che lo facilita nella comprensione della realtà sociale circostante, nel confronto e nell'interazione.
Se gli apprendenti hanno già esperienza di letture di testi letterari nella loro lingua materna, lo studio di quelli italiani potrà rappresentare l'occasione per una comparazione tra le due culture e per la condivisione di idee, un mezzo per sviluppare lo spirito critico e la consapevolezza emotiva, un veicolo idoneo all'accesso di fenomeni culturali e sociali dell'Italia.
A questo discorso di carattere generale va ora aggiunta una nuova prospettiva dalla quale guardare l'insegnamento letterario, ovvero considerando la sua componente interculturale. Nonostante la scuola italiana sia frequentata da una popolazione multietnica, la lezione di letteratura sia in lingua materna sia in LS è, per la maggior parte dei casi,

> nonostante la scuola italiana sia multietnica, la lezione di letteratura è, per la maggior parte dei casi, monoculturale

strettamente monoculturale, orientata cioè alla lingua e alla cultura della nazione dove si usa la lingua target. Questo modello tradizionale non tiene conto dei cambiamenti sociali in atto, che hanno dato origine a una nuova definizione di cultura, intesa in senso più dinamico e mutevole e che hanno dato spazio al fenomeno dell'"ibridazione" nella formazione delle identità individuali e collettive. Di conseguenza, la letteratura oggi deve essere considerata un mezzo per formare apprendenti in senso cosmopolita e globale, permettendo loro di raggiungere una maggiore consapevolezza critica e una più alta comprensione degli appartenenti alla cultura straniera, delle espressioni culturali, delle forme di vita, dei legami sociali, dei modi di comportamento. Se partiamo da tale presupposto, allora la modalità tradizionale d'insegnamento non può che mutare a favore di contenuti e strategie nuove. In tal senso, nella didattica interculturale, hanno assunto importanza nuove forme letterarie più aperte e ibride, che vengono raccolte sotto la definizione di "letteratura interculturale". Tra queste sottolineiamo il valore pedagogico della "letteratura di migrazione" che, attraverso la realtà narrativa, riesce a mettere in luce determinate differenze culturali e consente un accesso privilegiato alla comprensione dell'agire e pensare dell'Altro. In questo genere di testi, inoltre, è possibile dare adeguato spazio all'osservazione di elementi linguistici (lessicali, sintattici, morfologici) che il brano letterario presenta rispetto all'italiano standard, creando un'osmosi tra lingua e letteratura.

2. La letteratura di migrazione: nascita e sviluppo

La letteratura di migrazione è una forma letteraria di testimonianza nata dal bisogno degli intellettuali migranti di farsi ascoltare, di cercare, attraverso la scrittura, una forma di contatto diretto con il pubblico del paese che li ha accolti. Le origini di questa corrente letteraria nel nostro paese possono essere collocate a cavallo degli anni Ottanta e Novanta; in particolare, l'evento che segnò in Italia la sua nascita fu quello della morte di Jerry Masslo (1989), giovane sudafricano derubato e ucciso in provincia di Caserta. Questo evento, e il dibattito che ne seguì, ebbero un'eco profonda nelle coscienze dei migranti e in quelle degli italiani. Nella prima fase della letteratura migrante in Italia furono pubblicati testi che presentano un'intensa riflessione civile sul fenomeno migratorio tra cui e *Io, venditore di elefanti* scritto da Khouma nel 1990, *Immigrato* di Salah Methnani (stesso anno) e *Dove lo stato non c'è* di Tahar Ben Jelloun (1991). Gli scrittori migranti, segnati dal cambiamento, tendono a voler dedicare i loro primi scritti soprattutto al viaggio intrapreso, descrivendone le varie tappe e le difficoltà incontrate, parlando, ad esempio, della clandestinità, dei contatti

con i nuovi concittadini, del disorientamento di fronte all'apparato burocratico del paese ospite, e poi della nostalgia e delle difficoltà di adattamento alla nuova lingua e alla differente cultura. Per questi primi scrittori, la padronanza della lingua italiana è ancora scarsa, per tale ragione queste prime opere letterarie sono caratterizzate dall'uso della doppia firma: il nome dello scrittore migrante è cioè affiancato a quello di un coautore italiano, che ha il compito di curare la forma della narrazione.
Dopo la pubblicazione, agli inizi degli anni Novanta, delle opere che inaugurano il genere letterario, la letteratura migrante in Italia conosce una nuova stagione conosciuta come "letteratura di seconda generazione", in cui gli scrittori giungono a uno stile più maturo, abbandonano i coautori, scrivono liberamente evidenziando una maggiore confidenza con la lingua e la cultura del paese d'arrivo. Gli scrittori della seconda generazione sono, infatti, nati in Italia o vi sono giunti durante l'infanzia, pertanto avendo vissuto in un contesto italiano ne hanno assimilato pienamente la cultura. Tra gli immigranti di seconda generazione, il paese d'origine e quello in cui sono cresciuti si stabilisce una relazione molto complessa: infatti, il tema dell'inserimento in un contesto etnico-sociale differente acquista diverse sfumature, a seconda che si faccia riferimento all'esperienza dei migranti di prima o seconda generazione; mentre i primi quasi sempre incontrano gravi difficoltà di inserimento, i secondi tendono a costruirsi un'identità, sebbene multipla, in equilibrio tra due

© Riccardo Piccinini/Shutterstock.com, 2017

paesi e col desiderio di far coesistere cultura d'origine e cultura adottiva.
Infatti, alla base di questo tipo di letteratura vi sono concetti quali la dislocazione e la moltiplicazione dell'identità. Secondo lo scrittore Salman Rushdie (1991:277):

> Un vero emigrante soffre, tradizionalmente, di una triplice dislocazione: perde il suo luogo, entra in una lingua straniera, e si trova circondato da esseri i cui codici di comportamento sociale sono molto diversi, a volte persino offensivi, rispetto ai suoi. E questo è ciò che rende gli emigranti figure tanto importanti: perché le radici, la lingua e le norme sociali sono tre fra le più importanti componenti nella definizione dell'essere umano. L'emigrante, cui sono negate tutte e tre, è obbligato a trovare nuovi modi di descrivere se stesso, nuovi modi di essere umano.

Queste opere sono dunque il riflesso di un'espressione interiore della costante ricerca di sé e di una riconciliazione con un mondo e una cultura celate. A tal proposito, si mettono in evidenza scrittrici quali Igiaba Scego, Gabriella Kuruvilla, Laila Wadia e Ingy Mubiayi che, nei testi narrativi raccolti nell'antologia *Pecore Nere* (2006), raccontano un incrocio di mondi e di esperienze, tra integrazione e diversità, accoglienza e rifiuto, consentendo un accesso privilegiato alla comprensione dell'agire e pensare dell'Altro. La lettura dei testi dei migranti dimostra come gli autori non si limitino a scrivere nella nostra lingua: essi la studiano, la approfondiscono, scandagliano la tradizione letteraria, reinventandola e riattualizzandola; soprattutto, offrono spunti di riflessione mettendo in luce la necessità di far capire i problemi esistenti nel paese dove vivono, ma anche il bisogno di comunicazione e il

desiderio di far parte della nuova società in cui sono inseriti, sfidando con consapevolezza e lucidità luoghi comuni e stereotipi.

3. Dalla monocultura all'interculturalità: la specificità della letteratura di migrazione

La didattica interculturale della letteratura, oltre a essere veicolo e strumento per l'acquisizione della competenza comunicativa, favorisce contesti relazionali positivi e genera motivazione e coinvolgimento emotivo rispetto all'apprendimento. Come ricorda Balboni (2002:213), il fattore motivazionale negli studenti è sempre fondamentale:

> sappiamo infatti che un testo quando interessante e utile favorisce e sostiene la motivazione degli apprendenti; che occorre prestare attenzione alle caratteristiche di genere e più intrinsecamente linguistiche del testo, che deve avere complessità e comprensibilità adeguate alle competenze dell'apprendente, e occorre anche molta attenzione alla "presentazione fisica" del testo, che deve avere sufficienti livelli di chiarezza auditiva e visiva.

Di conseguenza gli studenti devono giocare un ruolo attivo e di condivisione degli obiettivi, e gli insegnanti devono godere dei vantaggi di una pianificazione progettuale flessibile, che sarà possibile rivedere in ogni momento alla luce del contesto formativo e delle sue peculiarità e in base ai bisogni, all'immaginario e al grado di maturità degli apprendenti. Riprendendo Adriano Colombo, Spera propone due tipologie di unità didattiche che possono essere adeguate alla particolare natura del contesto in cui il testo letterario viene nel nostro caso utilizzato, l'insegnamento della lingua italiana a stranieri: *l'incontro con l'opera* e *l'unità tematica*. La seconda, in particolare, secondo Spera (2011:376-377) rivela una notevole adattabilità ai nostri obiettivi didattici:

> Al suo interno è possibile infatti inserire l'analisi di opere appartenenti a epoche e contesti anche molto distanti fra loro, purché i testi selezionati presentino come argomento principale la medesima tematica, seppure diversamente declinata. La metodologia per progettare un percorso tematico è quella valida per tutti gli altri tipi di unità, a partire dalla scelta di operare sulla centralità del testo. Anche in questo caso, dopo quelli linguistici, i suoi obiettivi sono:
> - storicizzare un tema, cogliendone l'importanza in epoche e contesti diversi;
> - rintracciare analogie e differenze tra le opere letterarie tematicamente confrontabili;
> - riconoscere la continuità (attraverso il tempo) e la sopravvivenza di talune problematiche.

Come accennato precedentemente, bisogna tener presente la sempre più marcata attenzione verso le competenze interpersonali, interculturali e sociali e la competenza civica (Consiglio d'Europa 2008; Commissione Europea 2005). Le sfide poste dalle migrazioni nel nostro paese e nel mondo rappresentano, in tal senso, un evento di trasformazione che sfida chiunque operi nel campo dell'educazione. Sfide che spostano l'atteggiamento educativo da monoculturale a interculturale. Demetrio e Favaro (1992) rappresentano la sintesi di questo spostamento identificando quattro dimensioni coinvolte: *tempo, spazio, identità* e *educazione*. Un atteggiamento educativo interculturale vive il tempo come una contemporaneità di esperienze che fra di loro interagiscono senza soluzione di continuità, ed è disponibile ad abitare più spazi contemporaneamente. Inoltre considera l'identità non come una struttura immodificabile ma come un processo in eterno divenire, aperto al cambiamento e alla sostituzione di punti di riferimento. Di conseguenza l'educazione è un'esperienza che conferisce un'identità contingente e pratica, necessaria ad affrontare l'incertezza, accettata come condizione vitale. È ciò che succede in un testo letterario in cui il tempo diventa interiore, dinamico, in cui il "prima" e il "dopo" si fondono e con essi la categoria di spazio. Le variabilità delle dimensioni spazio-temporali mettono in crisi il concetto di identità statica che non corrisponde più a un "qui e ora" preciso. Quest'identità viene completamente ribaltata dalla presenza di giustapposizioni di esperienze di vita e continui riferimenti a territori ai quali si apparteneva e verso i quali ci si sente proiettati. Ciò risulta evidente, ad esempio, ne *La mia casa è dove sono* di Igiaba Scego (2010), in cui l'ordine stabilito non è rigidamente cronologico, piuttosto un intreccio, in quanto tratta gli avvenimenti della vita dell'autrice secondo un criterio diverso da quello temporale, con anticipazioni e retrospezioni. Non è una disposizione casuale degli eventi, in quanto questi sono organizzati in base a un criterio: otto capitoli, a ciascuno dei quali corrisponde un luogo della città di Roma, associato a una storia della vita dell'autrice per lei rilevante, fino a creare, così, una "mappatura" di se stessa (Scego 2010:159-160):

> La mia mappa è lo specchio di questi anni di cambiamenti. Non è una mappa coerente. È centro,

ma è anche periferia. È Roma,
ma anche Mogadiscio. È Igiaba,
ma siete anche voi.

Di conseguenza, è possibile notare come la letteratura di migrazione possa diventare un veicolo per plasmare un immaginario ancora fortemente monoculturale, incapace cioè di sentire l'Altro non come minaccia ma come occasione di continui e nuovi scambi; aspetti interculturali di questo genere letterario si possono rilevare dal contesto storico sociale in cui il testo è nato, dalla biografia dell'autore, dalla ricezione come atto di comprensione interculturale, dalle tematiche rappresentate, come la messa in scena di incontri o conflitti tra culture, e dai possibili risultati riconoscibili in forme di identificazione, assimilazione, conflitto, tolleranza, rifiuto.
Inoltre, gli aspetti interculturali si evincono anche dalle scelte formali, come l'adattamento di un genere, la plurivocità linguistica, l'intertestualità e l'ibridismo come incrocio di codici diversi.
Molteplici sono, dunque, i vantaggi che derivano dall'utilizzo di testi della letteratura migrante nell'ambito dell'educazione interculturale.
Il primo vantaggio è quello del decentramento dell'io per accettare le capacità dell'altro, e la conseguente valorizzazione di principi quali la tolleranza, la pari dignità e il pluralismo: presupposto indispensabile per la realizzazione di questo nuovo modo di percepire, vedere e accogliere l'altro, risiede in una rivoluzione delle preconoscenze e dell'abitudine a ragionare sulla base di pregiudizi e stereotipi.
Ciò fa sì che si possa iniziare un percorso didattico sfruttando le informazioni che lo stereotipo e i pregiudizi forniscono, con l'obiettivo, reso esplicito agli

la didattica interculturale della letteratura favorisce contesti relazionali positivi e genera motivazione e coinvolgimento emotivo

studenti, di modificarli sulla base di riscontri attendibili. Un approccio di tipo contrastivo tra l'opera letteraria e la realtà proposta dallo stereotipo, e l'utilizzo di strategie didattiche di tipo collaborativo, permettono agli studenti di correggere le preconoscenze e di riflettere sulla propria cultura che ha generato tali stereotipi. La letteratura di migrazione aiuta, di fatto, a rendere più concreta l'educazione interculturale: il suo compito educativo è quello di mostrare come la libertà risieda nella liberazione da ogni vincolo con il suolo, con il tempo, da ogni vincolo espresso da legami ideologici.
Inoltre, da un punto di vista didattico, l'utilizzo di tali testi può avvalersi di molteplici tecniche, quali la didattica dell'ascolto e dell'empatia, il *brainstorming* e la costruzione condivisa dei significati, la produzione cooperativa di testi, di video narrazioni, l'evocazione autobiografica, la costruzione di memorie comuni.
Un ambiente di apprendimento di una L2 diviene allora il luogo che contribuisce a formare una coscienza di cittadinanza attiva e un'idea nuova di cultura, con nuove forme di pratiche di apprendimento e di insegnamento che pongono al centro la differenza; un luogo in cui nascono forme di comunicazione e di pensiero originali organizzate secondo criteri altri, con i quali confrontarsi, costruire e sviluppare nuove conoscenze.

4. Proposta didattica: *Identità e stereotipi*

Nel processo di creazione di un percorso didattico che preveda l'utilizzo di testi della letteratura di migrazione, è necessario che il docente elabori metodi di insegnamento che mirano a: incoraggiare l'apprendimento dell'italiano; fornire agli studenti i mezzi per leggere la realtà che li circonda, con la quale si incontrano quotidianamente ma per la quale, spesso, non hanno schemi di interpretazione validi; saper gestire le dinamiche interculturali che nascono dall'incontro in classe fra stranieri ed elaborare strumenti di consapevolizzazione atti a favorire il dialogo e la conoscenza reciproci.
Di conseguenza, oltre allo sviluppo degli obiettivi linguistico-comunicativi e culturali, si mira a favorire l'acquisizione della competenza interculturale, che include lo sviluppo di capacità introspettive, come l'autoanalisi di schemi mentali e modelli culturali radicati nell'immaginario collettivo, e il confronto tra tali schemi e le informazioni reali.
Il percorso didattico proposto ha, quindi, l'obiettivo primario di sensibilizzare studenti non italofoni di livello B2 alle tematiche dell'identità e dello stereotipo nell'ottica della pedagogia interculturale, attraverso le opere della scrittrice italo-somala Igiaba Scego.
Igiaba Scego è, infatti, un chiaro esempio di "anima", oltre che di scrittrice migrante: l'analisi delle tematiche delle sue opere rivela la complessità della relazione stabilita tra paese di origine e

quello ospitante, con il risultato di un costante senso di crisi identitaria e di appartenenza.
Nello specifico, durante la prima fase motivazionale, si presenta una fotografia della scrittrice e si chiede agli studenti di commentare la foto in plenaria cercando di ipotizzare una sua biografia prendendo spunto da una serie di domande-stimolo proposte dal docente: *Dov'è nata? Come è arrivata in Italia? Dove ha studiato? Che lavoro fa? Quali possono essere i suoi interessi?*
Il docente appunta alla lavagna le caratteristiche più rilevanti emerse dalle ipotesi formulate dagli studenti. Solo in un secondo momento, fornisce loro un testo con la vera biografia della donna presente in foto: si lascia il tempo per una lettura personale e silenziosa per poi passare a un dibattito incrociato tra quanto emerso dalle notizie ipotizzate dalla classe e i reali elementi contenuti nella biografia. Dal confronto tra i luoghi comuni e i dati e le informazioni emerse, si cerca di riflettere sugli stereotipi e pregiudizi su cui si fondano, talvolta, le idee degli esseri umani. Si forniscono esempi concreti di luoghi comuni e stereotipi radicati nella cultura italiana e straniera (ad esempio: gli italiani gesticolano quando parlano, gli svizzeri sono puntuali, i tedeschi sono bevitori...) e si invitano gli studenti a proporre altri luoghi comuni sulla base delle loro conoscenze.
Segue una fase di globalità che prevede la visione di un video (www.scrittoriperunanno.rai.it/video.asp?currentId=1053) tratto dal racconto *Salsicce*, contenuto nella raccolta *Pecore Nere*, in cui la scrittrice elenca le abitudini che la fanno sentire somala e quelle che la fanno sentire italiana (v. APPENDICE 1).
Dopo una seconda visione del

video, si invitano gli studenti a prendere nota delle notizie fornite dalla scrittrice e in seguito, in coppia, a stilare una lista di informazioni in base a quanto hanno compreso.
Segue un confronto in plenaria sui risultati e la consegna di un'attività didattica che prevede la compilazione di una tabella. Gli studenti, seguendo lo schema della Scego (ad esempio: *mi sento italiano quando/mi sento cinese quando...*), dovranno completare una tabella che evidenzi le abitudini che appartengono alla loro cultura d'origine che si differenziano da quelle italiane che hanno imparato a conoscere e ad apprezzare. La discussione che ne consegue prevede il confronto con i compagni sulle abitudini italiane che hanno imparato ad amare, contribuendo così all'immagine di un'identità non monolitica e stereotipata, ma vissuta e sfaccettata.
Nella terza fase di analisi, si formano gruppi di tre persone e si procede con un'attività di riempimento di un testo tratto dall'opera *La mia casa è dove sono* di Igiaba Scego (v. APPENDICE 2), con i tempi verbali corretti. Si procede, quindi, alla lettura del testo ad alta voce, verificando le risposte date dai gruppi e chiarendo le incertezze in merito alla possibilità di scegliere più opzioni.
La quarta fase di sintesi parte con la visione del video realizzato dall'attore italiano Elio Germano e pubblicato da *La Repubblica* (fino al minuto 02:00), in cui l'attore romano legge a un gruppo di bambini rom le parole con cui l'ispettorato per l'immigrazione del Congresso degli Stati Uniti descriveva gli italiani immigrati nei primi anni del Novecento (http://video.repubblica.it/spettacoli-e-cultura/salvini-tornatene-a-casa-elio-germano-spiega-la-lega-ai-bambini-rom/193252/192227).
Si commenta quanto visionato

cercando di far emergere dagli studenti che cosa li abbia colpiti di quanto hanno ascoltato, e se fossero a conoscenza della situazione migratoria degli italiani del secolo scorso. La visione del video permette di comprendere una fase importante della storia nazionale italiana e di correlare e interpretare i segni di questo fenomeno nella società odierna. Il docente propone, quindi, un'attività didattica nella quale gli studenti dovranno scrivere dei post-it, da attaccare alla lavagna virtuale, seguendo lo schema: *Gli americani descrivono gli italiani come... invece sono...* Segue una discussione in plenaria e un dibattito su quanto emerso. Si cercherà di condurre i discenti verso lo smontaggio di stereotipi e pregiudizi, attraverso l'analisi delle differenze culturali reali, emerse dagli esempi forniti dagli studenti stessi, e di quelle costruite e derivate da rappresentazioni sociali.
La fase di verifica conclude il percorso con un elaborato scritto. Il docente consegna agli studenti una fotocopia contenente la traccia di una breve composizione da comporre singolarmente: *Immagina di emigrare. Dopo aver scelto la destinazione, racconta come potrebbero accoglierti le persone del posto e che idea potrebbero avere della tua cultura.* Tenendo presente la tipologia di apprendenti, il loro livello linguistico, le abilità e conoscenze che si richiedono a tale livello, nell'organizzazione e nella creazione della attività si riserva una particolare attenzione alle attività di ascolto e di produzione orale, con scambi di riflessione e confronto interculturale che prevedono il coinvolgimento dell'intera classe e miranti ad attivare le competenze comunicative generali del discente. Le attività prevedono un approccio ludico e collaborativo, ma anche un processo di apprendimento individuale e autonomo che precede una successiva fase di discussione e riflessione in plenaria.
Come sottolineato da Demetrio e Favaro (1992), imparare a conoscersi non soltanto per tollerarsi ma per comunicare di più e con modalità originali, è un impegno che i docenti devono tradurre in pratica, sul piano cognitivo e di vita relazionale.

Bibliografia

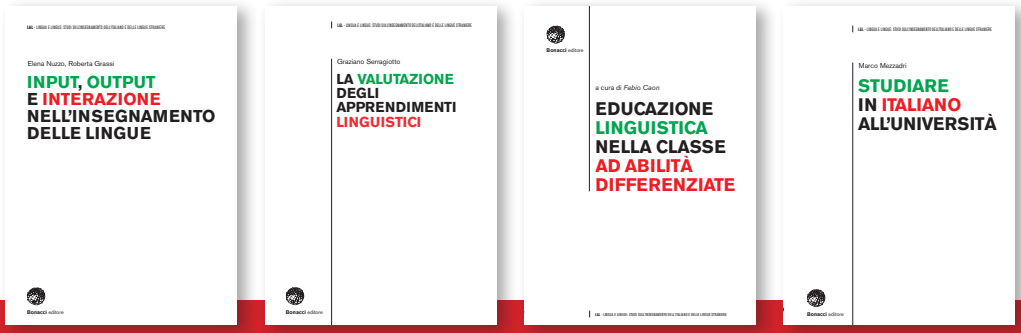
– BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele*, UTET, Torino.
– BEN JELLOUN T. (1991), *Dove lo stato non c'è*, Einaudi, Torino.
– BINI M. (2000), "Ancora sull'uso dei testi letterari nella lezione di italiano L2", in *Cuadernos de filología Italiana* 7, Universidad Complutense de Madrid, pp. 11-26.
– DEMETRIO D., FAVARO G. (1992), *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze.
– KHOUMA P. (1990), *Io, venditore di elefanti*, Dalai, Milano.
– KURUVILLAG., MUBIAYI I., SCEGO I. (2006), *Pecore nere*, Laterza, Bari.
– METHNANI S. (1990), *Immigrato*, Bompiani, Milano
– RUSHDIE S. (1991), *Patrie immaginarie*, Garzanti, Milano.
– SCEGO I. (2010), *La mia casa è dove sono*, Rizzoli, Milano.
– SCEGO I., WADIA L., KURUVILLA G., MUBIAYI I. (2012), *Pecore nere*, Laterza, Roma-Bari.
– SPERA L. (2011), "L'uso didattico del testo letterario", in DIADORI P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, pp. 374-380.

Sitografia

– Circolare Ministeriale n. 73, 2 marzo 1994, *Proposte e iniziative per l'educazione interculturale*, http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strumenti/normativa/circolari/circolari_73_94.htm (ultimo accesso: 02/05/2017).
– COMMISSIONE EUROPEA (2005), *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio: competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex%3A32006H0962 (ultimo accesso: 02/05/2017)
– CONSIGLIO D'EUROPA (2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale, Vivere insieme in pari dignità*, Strasburgo. http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf (ultimo accesso: 02/05/2017)

L&L – Lingua e Lingue

Studi sull'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere



Bonacci

www.bonaccieditore.it

I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: proposte operative

Adriana D'Alba

Abstract

In continuità con la prima parte del saggio sull'uso dei materiali autentici per la motivazione allo studio della letteratura presentato da Spaliviero, ci proponiamo di dimostrare i vantaggi offerti da tale tipo di risorse anche livello operativo, presentando una proposta di percorso sulla didattica della letteratura. L'unità di acquisizione (UDA) che proponiamo fa parte di un'unità didattica sulle emozioni, sperimentata in una classe di studenti andalusi di *Bachillerato*.

1. Una unità di acquisizione orientata a incrementare l'interesse verso la letteratura

L'unità di acquisizione (UDA) qui proposta nasce come risultato di un'indagine realizzata presso l'Instituto de Enseñanza Secundaria Hermanos Machado a Dos Hermanas (Siviglia, Spagna), durata quattro mesi (da marzo a giugno 2015). Tale ricerca aveva il duplice scopo di analizzare gli interessi e la motivazione di un gruppo di studenti dell'ultimo anno di *Bachillerato* dell'istituto menzionato nei confronti del corso di Letteratura universale e, successivamente, di sviluppare un'unità orientata a sviluppare l'interesse, il piacere verso il testo letterario e il bisogno di letteratura negli studenti.
Si tratta, dunque, di un'unità modellata per la classe che si è sottoposta a tale ricerca, sebbene siano presenti strategie utilizzabili per qualsiasi corso di letteratura.
In base all'analisi dei dati forniti dalla ricerca, si è creata un'unità didattica modellata secondo le caratteristiche del gruppo di studio, focalizzando l'attenzione sulle strategie che servono a fomentare l'interesse e la partecipazione dei discenti. Le risorse didattiche utilizzate, infatti, sono quelle che gli stessi studenti reputano essere più utili per incentivare e stimolare la loro curiosità, come ad esempio i mezzi tecnologici, le domande-stimolo per sviluppare dibattiti e la diversificazione delle modalità di presentazione del testo letterario preso in analisi.
L'unità didattica è basata su un tema principale, le emozioni, e da qui si è percorso il cammino di molti autori, artisti e musicisti che hanno dedicato la loro vita e le loro opere all'espressione di emozioni come la paura, l'innamoramento, la felicità, la speranza, la tristezza e la rabbia. Su queste sei emozioni si sono costruite sei unità di acquisizione che offrono un'introduzione al panorama letterario del XIX secolo. In questa sede ne presenteremo una. Le sei UDA seguono il modello di percezione olistica teorizzato dalla Gestalt e proposta da Freddi (2003; si veda anche Balboni 2012: 165), ossia il percorso di *globalità*: lettura e comprensione globale del testo letterario, oggetto dell'UDA; *analisi*: focalizzazione sugli elementi chiave del testo, compresi gli aspetti linguistici e culturali; *sintesi*: valutazione critica del testo letterario; oltre alla fase iniziale di *motivazione*: introduzione del tema per contestualizzare e creare curiosità mediante delle attività di elicitazione che si servono di materiale autentico.
Per costruire l'unità didattica si è puntato sulla diversificazione degli input (opere pittoriche e musicali) e dei materiali

> sulle sei emozioni: paura, innamoramento, felicità, speranza, tristezza e rabbia, si sono costruite sei unità di acquisizione di introduzione alla letteratura

TABELLA 1 – SCHEMA UDA CON INPUT E TESTI LETTERARI

UDA	Input e materiali autentici	Testi letterari
I Tristezza	*Donna con le braccia incrociate*, di Pablo Picasso	*Spleen IV*, di Baudelaire
II Innamoramento	*Il bacio*, di Constantin Brancusi	*Jane Eyre* (pp. 134-135), di Charlotte Brontë
III Paura	Trailer di *Shining*, di Stanley Kubrick	*Il pozzo e il pendolo* (pp. 1-2), di Edgar Allan Poe
IV Felicità	*La primavera*, di Antonio Vivaldi	*La quiete dopo la tempesta*, di Giacomo Leopardi
V Rabbia	*Il Grande Dittatore*, di Charlie Chaplin	*Memorie del sottosuolo* (pp. 2-3), di Fëdor Dostoevskij
VI Speranza	*Speranza II. Visione, fecondità e leggenda*, di Gustav Klimt	*La speranza, quella cosa piumata*, di Emily Dickinson

autentici (film e spezzoni di film), questi ultimi intesi come strumenti realizzati e pensati principalmente per madrelingua nativi e non per scopo didattico, nell'accezione di Wilkins (1976). Invece di iniziare le unità di acquisizione con attività legate al testo letterario o al contesto socio-artistico-culturale di riferimento, infatti, nella prima fase di motivazione di ogni UDA si propongono input e materiali autentici diversi con la funzione di "ponte", per collegare le emozioni degli studenti al contenuto delle unità.
La fase iniziale di motivazione è strutturata nel seguente modo: presentazione dell'input artistico-musicale e del materiale autentico; formulazione di domande riferite ai materiali, non per una loro analisi critica ma per stimolare l'espressione delle emozioni che il loro uso può suscitare; proposta di informazioni sulla vita e sulle opere degli artisti di ciascuna UDA, per collocare il materiale autentico nel tempo e nella produzione dell'artista. Tali indicazioni sono affiancate da una foto degli stessi artisti per dare un supporto visivo, data l'importanza di tale fattore nell'apprendimento e nell'incremento dell'interesse (Martín Vegas 2009).
Indichiamo nella tabella 1 gli input e i testi letterari selezionati per ogni UDA.
Dopo la prima fase motivazionale, si procede alla presentazione del testo letterario oggetto di analisi. Come sostiene Balboni (1998:123), "essendo la motivazione un pre-requisito per l'apprendimento, ogni tecnica che verrà usata nelle varie fasi dell'unità didattica deve essere impostata in modo da sostenere la motivazione o, se ciò non è possibile, da ridurla il meno possibile". Per realizzare l'unità didattica si è tenuto conto di tale riflessione; si è deciso, quindi, di diversificare il tipo di modalità di presentazione del testo, proponendo la sua lettura nella versione originale da parte di attori o la visione di una parte della trasposizione cinematografica corrispondente al frammento dell'opera in esame. Tali scelte possono incrementare l'interesse degli studenti, che possono così servirsi di versioni alternative per accedere al testo rispetto alla lettura dell'opera da parte dell'insegnante.

> nella fase di motivazione di ogni UDA si propongono input e materiali autentici con la funzione di "ponte", tra le emozioni degli studenti e il contenuto delle unità

In questa fase motivazionale sono utilizzate attività come *spidergram* o *brainstorming*, attività utili per attivare *l'expectancy grammar* ed esplicitare le preconoscenze degli studenti sugli input e materiali autentici.
Subito dopo, si presenta la versione tradotta dell'opera per procedere allo studio del testo letterario. Nel nostro caso, utilizziamo la versione tradotta in spagnolo dato che i discenti sono andalusi.
Per quanto riguarda le fasi globale e analitica, si presentano attività che consistono principalmente nella proposta di domande guida riguardo il contenuto e le caratteristiche formali del testo letterario, che stimolino un dibattito tra gli allievi.
Lo scopo è quello di abituare gli studenti a interagire e a sentirsi liberi di esprimersi sui temi di dibattito e, conseguentemente, si interessino alla materia. Tali attività sono state integrate da altre come griglie e domande a scelta multipla o aperte, per focalizzare l'attenzione degli studenti su un aspetto specifico

del testo letterario preso in analisi (Balboni 2008:133). Una volta discusso sul contenuto e sulle caratteristiche formali del testo letterario, si passa alla contestualizzazione di quest'ultimo all'interno del panorama letterario dello scrittore/poeta, oppure, se si tratta di un frammento di un romanzo, si procede prima alla collocazione del testo nell'opera a cui appartiene e successivamente all'interno della biografia e produzione letteraria dell'autore. Si tratta, dunque, di esercizi che vanno "oltre al testo", attraverso attività di ricerca di informazioni riguardo la vita e le opere dell'autore. Nella stessa fase finale di sintesi sono formulate alcune domande di valutazione critica del testo e altre sulla corrispondenza delle esperienze ed emozioni espresse dagli autori con quelle degli stessi studenti. In questo modo lo studente può mettere in relazione il testo letterario con la realtà politica, sociale e culturale in cui il testo letterario è stato prodotto e allo stesso tempo avviene la cosiddetta fase di "attualizzazione" in cui lo studente riflette sul rapporto tra il tempo passato a cui appartiene il testo e il tempo presente dello studente (Luperini 2002:100). Per concludere l'unità, vengono proposte attività extrascolastiche come, per esempio, la creazione di gruppi attraverso i social network come spazio di prosecuzione del lavoro fatto in classe e come modo per avvicinare gli studenti alla letteratura, creando dibattiti e scambi di opinioni sulle letture personali e quelle svolte in classe.

Di seguito si riporta l'esemplificazione della penultima UDA sull'emozione della rabbia.

2. V unidad de adquisición: la rabia

Fase 1. Motivación

1. *Mira la escena de la película de Charlie Chaplin, The Great Dictator. Focaliza tu atención en las señales, la entonación y las expresiones del protagonista.*[1]
2. *Ahora contesta a las siguientes preguntas.*

- ¿Qué tipo de emoción percibes en este discurso?
- ¿De dónde nace la rabia que se capta?
- ¿Cuáles son las señales con que se presenta la emoción de la rabia en este discurso?
- ¿A qué se dirige este tipo de rabia?
- ¿Es posible que un dictador utilice la rabia para expresar estos tipos de conceptos?

3. *¿Conocías esta película?, ¿Y al director/actor Charlie Chaplin?*

Lee las siguientes informaciones sobre el director de cine e intérprete de la escena vista y sobre su papel en la película.

Charlie Chaplin (1889-1977)[2]

- una de las personalidades más creativas e influyentes de cine mudo;
- en la mayoría de sus películas interpreta el papel del vagabundo con una dignidad y maneras de un caballero;
- se reconoce por su hongo negro y su bastón de bambú;
- *El gran dictador* (1940) fue la primera película sonora del actor británico y la que tuvo el mayor éxito. Se trata de una sátira que ferozmente denuncia el nazismo, el antisemitismo y el fascismo y todo tipo de dictadura.

Charlie Chaplin interpreta en la película dos papeles: el dictador Adenoid Hynkel (parodia de Hitler) y el barbero judío que coincide con el papel de vagabundo, típico de su cine.
En realidad el célebre discurso pertenece al judío que por equivoco sustituye al verdadero dictador disfrazado de él y dado su parecido.

Fase 2: Globalidad

4. *Escucha las primeras líneas del fragmento en lengua original e intenta adivinar cuál es el idioma y a quién pertenece este fragmento.*[3]
5. *Lee el texto traducido de Fëdor Dostoevskij y descubre el significado de lo que has escuchado. ¡Cuidado con la entonación que te ayuda a comprender el texto!*

Hace ya mucho tiempo que vivo así; veinte años poco más o menos. Ahora tengo cuarenta. He sido funcionario, pero dimití. Fui funcionario odioso. Era grosero y me complacía serlo. Está era mi compensación, ya que no tomaba propinas. (Esta broma no tiene

1 www.youtube.com/watch?v=GU_rn1xzItk (ultimo accesso: 3/01/2017)
2 www.jettisoncocoon.com/2013/08/the-noisy-new-world-of-silent-movies.html (ultima consultazione: 03/01/2017)
3 www.youtube.com/watch?v=7vtmbO_7RjM (ultimo accesso: 03/01/2017)

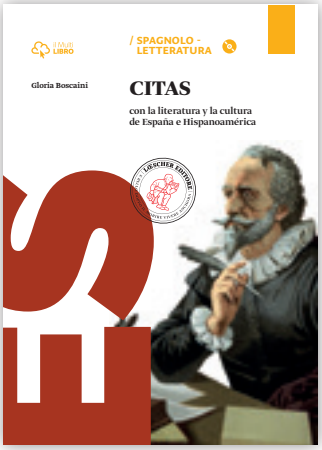
ninguna gracia pero no la suprimiré. La he escrito creyendo que resultaría ingeniosa, y no la quiero tachar, porque evidencia mi deseo de zaherir.)
Cuando alguien se acercaba a mi mesa en demanda de alguna información, yo rechinaba los dientes y sentía una voluptuosidad indecible si conseguía mortificarlo. Lo lograba casi siempre. Eran, por regla general, personas tímidas, timoratas. ¡Pedigüeños al fin y al cabo! Pero también había a veces entre ellos hombres presuntuosos, fanfarrones. Yo detestaba especialmente a cierto oficial. Él no quería someterse, e iba arrastrando su gran sable de una manera odiosa. Durante un año y medio luché contra él y su sable, y finalmente salí victorioso; dejó de fanfarronear. Esto ocurría en la época de mi juventud. Pero ¿saben ustedes, caballeros, lo que excitaba sobre todo mi cólera, lo que la hacía particularmente vil y estúpida? Pues era que advertía, avergonzado, en el momento mismo en que mi bilis se derramaba con más violencia, que yo no era un hombre malo en el fondo, que no era ni siquiera un hombre amargado, sino que simplemente me gustaba asustar a los gorriones. Tengo espuma en la boca; pero tráiganme ustedes una muñeca, ofrézcanme una taza de té bien azucarado, y verán cómo me calmo; incluso tal vez me enternezca. Verdad es que después me morderé los puños de rabia y que durante algunos meses la vergüenza me quitará el sueño. Sí, así soy yo.
He mentido al decir que fui un funcionario perverso. He mentido por despecho. Yo trataba, simplemente, de distraerme con aquellos peticionarios y aquel oficial, y jamás conseguí llegar a ser realmente malo. Me daba perfecta cuenta de que existían en mí gran número de elementos diversos que se oponían a ello violentamente. Los sentía hormiguear dentro de mi ser, por decirlo así. Sabía que estaban siempre en mi interior y que aspiraban a exteriorizarse, pero yo no los dejaba salir; no, no les permitía evadirse. Me atormentaban hasta la vergüenza, hasta la convulsión. ¡Oh, qué cansado, qué harto estaba de ellos! Pero ¿no les parece, señores, que estoy adoptando ante ustedes una actitud de arrepentimiento por un crimen que no sé cuál es? Estoy seguro de que ustedes imaginan... No obstante, les advierto que me es indiferente que se lo imaginen o no. No he conseguido nada, ni siquiera ser un malvado; no he conseguido ser guapo, ni perverso; ni un canalla, ni un héroe..., ni siquiera un mísero insecto. Y ahora termino mi existencia en mi rincón, donde trato lamentablemente de consolarme (aunque sin éxito) diciéndome que un hombre inteligente no consigue nunca llegar a ser nada y que sólo el imbécil triunfa. Sí, señores, el hombre del siglo XIX tiene el deber de estar esencialmente despojado de carácter; está moralmente obligado a ello. El hombre de carácter, el hombre de acción, es un ser de espíritu mediocre. Tal es el convencimiento que he adquirido en mis cuarenta años de existencia.

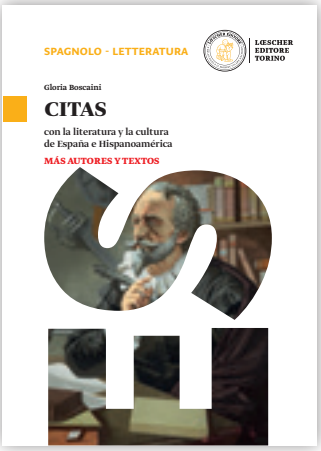
Fëdor Dostoevskij, Memorias del subsuelo, Catedra ed. 2006

6. *Contestad a las preguntas en grupos de tres.*
- ¿Qué tipo de emoción, para vosotros, prevalece en el monólogo del protagonista?
- ¿Cómo se manifiesta esta rabia?
- ¿El protagonista logra contener o sofocar su rabia?
- ¿Esta emoción de rabia deriva de su trabajo?
- ¿Cómo describe su trabajo?
- ¿Podéis abastecer una breve descripción del protagonista?

Fase 3: Análisis

7. *¡Entrad en el texto: estructura y estilo! Leed otra vez el fragmento y completad la tabla de abajo en grupos de tres* (v. TAB. 2).
8. *Del texto al contexto. Lee las dos partes de la obra Memorias del subsuelo a la que pertenece el fragmento que acabas de leer y sitúa el fragmento en la obra.*
- ¿Pertenece a la primera o a la segunda parte de la obra? (v. TAB. 3).





Gloria Boscaini

CITAS

con la literatura y la cultura de España e Hispanoamérica

LA LETTERATURA TEMATICA
LA CIVILTÀ - CINEMA, MUSICA, ATTUALITÀ, STORIA, GEOGRAFIA, ARTE
I CONTESTI STORICO-LETTERARI
LA GALLERIA DI ARTE
LE COMPETENZE PER L'ESAME
PIÙ AUTORI E PIÙ TESTI ONLINE PER IL DOCENTE, ANCHE IN VERSIONE CARTACEA

TABELLA 2

Secuencias	Secuencia 1. Título: _____ desde _____ hasta _____ Secuencia 2. Título: _____ desde _____ hasta _____
Personajes	¿Quién presenta al protagonista? ▪ el narrador ▪ se presenta solo gradualmente ▪ otro personaje ¿Habéis logrado entender el carácter del protagonista? Contestad remarcando algunas características de su personalidad en el texto. _____ ¿Aparecen otros personajes? ▪ si, se trata de _____ ▪ no, aparece solo el protagonista que es el narrador
Espacio y tiempo	¿El espacio de la acción está descrito? ▪ sí ▪ no ¿El tiempo es linear o hay saltos en el pasado o en el futuro? _____
Voz del narrador	▪ es externa ▪ es interna
Estilo	¿Aparecen contradicciones en el texto? Si sí, ¿dónde y por qué? _____ ¿Aparece el discurso directo? ¿A quién se refiere y por qué? _____ ¿Lográis individuar otros recursos estilísticos? _____
Ritmo, lenguaje, discurso	El desgarro y la incomodidad interior que sufre el protagonista se expresa mediante un discurso _____ caracterizado por un ritmo _____ y por un lenguaje _____

TABELLA 3

I parte	II parte
El subsuelo (11 capítulos)	A propósito del aguanieve (10 capítulos)
Empieza el monólogo interior del protagonista que critica su sociedad, los ideales del optimismo y positivismo. El protagonista dirigiéndose al público, se presenta como un antihéroe contradictorio y frustrado por su trabajo de funcionero. Se trata de un emarginado que se empeña en idear venganzas contra los que en su imaginación lo ofenden solo porque es incapaz de vivir e insertarse en la realidad. Es el hombre del subsuelo, prisionero de su misma personalidad y por eso obligado a sentirse infeliz y solo.	Sigue el monólogo interior en que los sentimientos expresados antes se convierten en acción. Cuenta algunos episodios de humillación de su juventud en que el "subsuelo" se manifestó en la manera de actuar del protagonista con respecto a Liza, una prostituta que al principio intenta redimir pero luego abusa de ella. De esta manera el protagonista confirma su naturaleza contradictoria pero también mezquina y malvada.

TABELLA 4

1821	Nace en París; es educado por su padre agresivo y violento.
1846	Publica *Pobres gentes*.
1849	Condena a muerte por sus actividades revolucionarias, cautiverio en Siberia.
1859	Vuelve a S. Petersburgo.
1861	Llega a la fama con *Recuerdo de la casa de los muertos* y *Memorias del subsuelo* (obras que recuerdan su cautiverio).
1866	Viajes por Europa; enfermedad (epilepsia); ludopatía; consagración literaria (*El jugador*, *Crimen y castigo*, *El idiota*, *Los hermanos Karamazov*).
1881	Muere en su ciudad.

9. *Mira la línea cronológica con las informaciones claves sobre la vida y las obras del autor para descubrir algo más sobre él.* (v. TAB. 4).

Para profundizar vuestros conocimientos:
si os gusta investigar en Internet podéis buscar informaciones y elegir las curiosidades que más os llaman la atención, si os gustan las series aquí tenéis el enlace del primer episodio de una miniserie rusa realizada en 2011 sobre la vida del mismo autor: www.youtube.com/watch?v=BRmgdXnqFaQ.[4]

Fase 4: Síntesis

10. *Contesta a las preguntas sobre el texto.*

- ¿El autor logra dar una representación de cómo se manifiesta la rabia en los hombres?
- ¿Entiendes de dónde nace este tipo de rabia?
- ¿Te identificas con el carácter del protagonista?
- ¿Cómo reaccionas con tu sentido de sufrimiento y rabia?
- ¿Cuáles ocasiones en particular te suscitan este tipo de sensación?
- ¿Cómo se manifiesta tu rabia?
- ¿Cómo describirías al hombre de tu época? ¿Tiene algunas relaciones con el representado por Dostoievski de su época?

11. *Mira la presentación de la adaptación teatral de esta obra por parte de una compañía teatral peruana. ¿Qué opinas de esta interpretación? ¿Estás de acuerdo con la clave interpretativa del director de cine?*

3. Conclusione e prospettive future

Al momento dell'esecuzione del progetto, gli studenti per i quali era stata elaborata l'unità didattica a partire dai risultati dell'indagine sulla loro motivazione e interesse erano impegnati con la preparazione dell'esame finale di *Bachillerato* e quello di *Selectividad* (prova di accesso all'università). Di conseguenza, non è stato possibile verificare l'effettiva efficacia dell'unità presentata. Tuttavia, ci ripromettiamo di proporre a un target simile di apprendenti la nostra unità didattica per valutare gli esiti dell'utilizzo degli input artistici-musicali e dei materiali autentici come strategia per incentivare la motivazione verso lo studio della letteratura.
In conclusione, la nostra proposta si pone come stimolo per la realizzazione di percorsi che puntano a contrastare l'allontanamento degli studenti nei confronti della letteratura, sia in lingua materna sia in lingua straniera, utilizzando strategie didattiche che li invoglino a riscoprire il piacere e il bisogno di letteratura, non solo come materia scolastica ma come elemento essenziale di arricchimento culturale e crescita personale.

4 www.youtube.com/watch?v=BRmgdXnqFaQ (ultimo accesso: 03/01/2017)

Bibliografia

– BALBONI P.E. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E. (2012), *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– FREDDI G. (2003), *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti & Corvi, Milano.
– LUPERINI (2002), *Insegnare la letteratura oggi*, Manni, Lecce.
– MARTÍN VEGAS R.A. (2009), *Manual de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, Editorial Sintesis, Madrid.
– WILKINS D.A. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

Potenzialità didattiche dell'itinerario turistico nell'insegnamento delle lingue seconde e minoritarie

Giuseppe Prezzavento

Abstract

Il saggio si propone di indicare le potenzialità didattiche dell'itinerario turistico come risorsa nell'insegnamento di una lingua e cultura seconda o minoritaria. L'itinerario turistico, infatti, con la sua caratteristica abbondanza d'informazioni sulle specificità culturali di un paese, permette un *full immersion* nella cultura e nella lingua che s'intende apprendere. A seguire verrà esemplificata una proposta didattica di un itinerario turistico *arbëreshë*.

1. L'itinerario turistico al servizio della didattica delle lingue

Alla luce di una glottodidattica umanistico-affettiva, gli studi di educazione linguistica hanno dimostrato la necessità di creare nella classe di lingua un contesto positivo che faciliti il percorso di apprendimento dello studente: accanto all'insegnante, capace di stimolare gli apprendenti facendoli innamorare della cultura e lingua straniere (Balboni, Santipolo 2003), troviamo il materiale utilizzato che deve essere autentico e capace di mantenere desta l'attenzione e la motivazione dello studente verso la lingua oggetto di studio. In tal senso, il presente contributo vuole mostrare le potenzialità che derivano dall'uso di un itinerario turistico come materiale didattico. L'itinerario turistico, infatti, in quanto viaggio nel territorio e "narrazione metaforica dei valori paesaggistici e culturali del luogo" (Bencardino, Marotta 2004:276) ben si presta a essere usato come materiale per operare una riflessione sulle particolarità culturali e identitarie di una determinata regione geografica. L'itinerario turistico, ad esempio di una città italiana – con annessa parte dedicata alla cultura: letteratura, enogastronomia, folklore, usi e costumi – permette una immersione dello studente di lingua seconda o minoritaria in una situazione fortemente motivante e interessante, grazie ai suoi innumerevoli riferimenti extralinguistici e socioculturali. Ai fini didattici, dunque, l'utilizzo di un itinerario turistico rappresenta un'importante risorsa in quanto non solo presenta un ricco paratesto, (immagini, didascalie, aneddoti legati al cibo o alla cultura in generale) che permette allo studente una continua motivazione durante tutta la sua consultazione, ma è pure materiale ricco di riferimenti culturali, d'estrema importanza per lo studente che si accinge alla scoperta del paese. La valenza dell'uso di un itinerario turistico proviene anche dalla possibilità di vivere, attraverso una visita guidata dal docente, i luoghi e le specificità culturali che l'itinerario propone, permettendo agli studenti di toccare con mano ciò che hanno analizzato in dépliant e di misurarsi con una "lingua per fare reale, non astratto" (Balboni 2012:94) attraverso attività come interviste sul campo (da regolare secondo il livello linguistico degli apprendenti), drammatizzazioni e confronti, garantendo dunque un sempre maggiore contatto e confronto con la lingua e la cultura seconda o minoritaria. Pertanto, oltre che come materiale autentico da utilizzare per veicolare determinati contenuti socioculturali, l'itinerario turistico trova un buon campo d'applicazione come attività supplementare e di decondizionamento dalle logiche input-acquisizione di una determinata unità didattica, attraverso ricerche, lavori di gruppo e interviste legate a una specifica località presa in considerazione nell'itinerario.

2. L'itinerario turistico: che cos'è

L'itinerario turistico è un viaggio nel territorio, è un percorso geografico tra le specificità paesaggistiche e culturali di un determinato luogo (Bencardino, Marotta 2004), un circuito che si snoda attraverso una rete di collegamenti secondo uno specifico filo conduttore determinato da variabili quali cultura, enogastronomia, letteratura e paesaggio che ne caratterizzano la tipologia. Le tappe entro cui si articola e l'attenzione verso i luoghi e le loro peculiarità socioculturali permettono all'utente che lo utilizza di far conoscenza dei valori "materiali ed immateriali della cultura locale" (Bencardino, Marotta 2004) e di vivere un'esperienza di scoperta capace di coinvolgere e arricchire.

Sono diverse le tipologie di itinerari turistici esistenti – sintetico/analitico/grafico/a tema – (Castoldi, Gagliano 2008), sebbene sia possibile ravvisare in essi una serie di elementi che li accomuna, quali l'impostazione dei giorni e degli orari, i tipi di servizi prescelti (mezzi di trasporto, ricettività e fruibilità dei luoghi d'interesse) e il periodo di svolgimento (primavera/estate, bassa/alta stagione).
Itinerario sintetico. È una tipologia di itinerario turistico che contiene informazioni generali e approssimative sul viaggio (dagli orari ai riferimenti sulle attrattive del viaggio).
Itinerario analitico. È la forma di itinerario più completa per la ricchezza di informazioni che dà all'utente. Questa tipologia è, infatti, corredata da una trattazione dettagliata sui luoghi da visitare (cenni storici e culturali), sui servizi forniti e sugli orari del viaggio.
Itinerario grafico. È il tipo di itinerario turistico che consiste in un percorso tracciato su carta geografica che lega diverse località, supportato solitamente da alcune informazioni sulle stesse.
Itinerario a tema. Questa tipologia d'itinerario è caratterizzato da un argomento/tema specifico che accomuna determinati luoghi, ad esempio: i luoghi di Padre Pio, i fiordi norvegesi, i castelli della Loira, ecc.[1]

3. Attività didattiche supplementari agli itinerari turistici

Come già affermato, l'itinerario turistico non solo trova particolare applicazione come materiale autentico e altamente motivante da utilizzare per impostare un'unità di apprendimento sulla lingua e cultura seconda o minoritaria secondo le fasi GAS (globalità, analisi e sintesi) previste dalla scuola gestaltica, ma anche come risorsa e punto di partenza per attività supplementari nel corso delle ore scolastiche o extrascolastiche, guidate dal docente di lingua che possieda conoscenze di storia e geografia, ed eventualmente in compresenza con un altro docente che possieda tali conoscenze.

L'attività che sarà presentata di seguito a titolo esemplificativo è stata proposta a una classe di studenti con un livello linguistico maggiore o uguale a B1 secondo il QCE. Un simile progetto potrebbe essere utilizzato inoltre, come esercizio/attività supplementare nello studio delle lingue straniere insegnate in Italia, come ad esempio l'inglese, attraverso la creazione di itinerari turistici "inglesi" da realizzare attraverso la ricerca, interviste Skype e gemellaggi con istituti scolastici esteri.

1. *Fase di presentazione*. In questa prima fase il docente di lingua, autonomamente o in compresenza con un collega di disciplina, presenta agli studenti le varie tipologie e forme di itinerario turistico attraverso dépliant e guide. In tal modo gli apprendenti potranno comprendere la struttura che caratterizza un itinerario (periodo, luoghi, servizi) e avere un quadro di progettazione preciso.
2. *Fase di progettazione e realizzazione*. In questa fase il docente e gli studenti scelgono il taglio che si vuole dare all'itinerario e i suoi contenuti:

a. scelta della località: si deciderà la località da prendere in esame nell'itinerario; si preferirà il luogo in cui gli studenti studiano: ciò permetterà, infatti, una maggiore conoscenza e integrazione nel territorio;
b. scelta del tema: se analizzare il luogo in oggetto dal punto di vista storico, o enogastronomico, o culturale, o letterario, o dei monumenti, ecc.;
c. il numero di giorni e il periodo dell'anno nel quale svolgere l'itinerario;
d. le tappe, le attrazioni da visitare (monumenti, parchi, musei, ecc.) e le peculiarità socioculturali dei luoghi;
e. i mezzi di trasporto e i servizi di ricettività (fruibilità dei beni turistici e ospitalità).

Dopo aver stilato tale scaletta – secondo il criterio

1 Per una trattazione esaustiva dei sistemi e degli itinerari turistici si veda Bagnoli (2014).

del *collaborative learning* – il docente può procedere suddividendo la classe in due o tre gruppi di non più di cinque studenti ai quali affidare un determinato compito. Un gruppo, ad esempio, si occuperà di raccogliere le informazioni di carattere storico, culturale, enogastronomico legate al territorio. Il secondo gruppo si impegnerà nella creazione di un repertorio fotografico sulle bellezze naturali e artistiche con le relative didascalie esplicative. Infine, un terzo gruppo si potrebbe occupare di ricercare informazioni inerenti la ricettività e l'accoglienza. Gli studenti, in tal modo, saranno esposti in maniera autentica e concreta alla lingua e cultura seconda o minoritaria e potranno costruire autonomamente la propria conoscenza del luogo nel quale vivono, scoprendo ad esempio aneddoti e curiosità legate alle tradizioni, al cibo, alla vestemica e oggettemica. A tal fine, e, quindi, per incrementare il contatto linguistico e culturale degli studenti con la realtà del luogo, il docente inviterà gli studenti a condurre le ricerche direttamente sui luoghi, non solo attraverso i motori di ricerca ma attraverso interviste e ricerche sul campo.
Ad ogni modo, qualora questioni logistiche non permettano il rilevamento delle informazioni sul campo, si può far lavorare gli studenti su testi di facile consultazione come piccole guide e monografie prodotte il più delle volte dalle amministrazioni locali o dagli assessorati al turismo delle regioni.
Raccolte le informazioni e realizzate le gallerie fotografiche sarà possibile per gli studenti assemblare e realizzare l'itinerario scegliendone il tipo di formato: cartaceo o multimediale; in quest'ultimo, inoltre, si potrebbero allegare videointerviste realizzate dagli studenti.

3. *Fase di riflessione*. Completato e portato a termine il progetto attraverso la stampa o la creazione di un prodotto digitale, sarebbe raccomandabile che gli studenti operassero una riflessione comparativa e contrastiva in classe – ancor più prolifica se in presenza di una classe multiculturale – tra le specificità culturali dei luoghi presi in esame nell'itinerario e la propria cultura di provenienza o altre culture note. Ciò consentirebbe agli studenti di creare in classe un clima di solidale apertura verso la multiculturalità e l'interculturalità.

4. Una proposta didattica: un itinerario turistico *arbëresh*

La proposta didattica esemplificata di seguito scaturisce dal progetto di tesi finale *Le isole nell'isola: minoranze etniche e linguistiche in Sicilia. Due itinerari di tutela, valorizzazione e promozione turistica* nato in seno al corso accademico di Filosofia delle lingue del Dipartimento di scienze umanistiche dell'Università di Catania.
Il progetto si è proposto, oltre che di analizzare la situazione linguistica e socioculturale delle minoranze etniche e linguistiche di Sicilia, di realizzare due itinerari turistici, uno galloitalico e l'altro *arbëresh* (minoranza galloitalica e albanese presenti nell'isola), nei quali si passano in rassegna le comunità "lombarde" e albanesi di Sicilia e i loro patrimoni linguistici e culturali.
Con particolare riguardo alla tutela della minoranza linguistica albanese della Sicilia, il lavoro ha previsto una parte nella quale sono state date alcune indicazioni didattiche mirate all'insegnamento della lingua albanese e rivolte ai docenti di lingua italiana e albanese dei comuni coinvolti e interessati da tale specificità linguistica. Si è pensato, infatti, di utilizzare l'itinerario turistico albanese – con annesse informazioni dettagliate sulla lingua, cultura, letteratura, tradizioni, usi e costumi – come risorsa didattica per il docente all'interno di un percorso curriculare in metodologia

CLIL (Content and Language Integrated Learning; Serragiotto 2003; 2014). Essendo la lingua albanese una L2 per gli studenti bilingui delle comunità albanesi di Sicilia, un percorso didattico in metodologia CLIL può offrire loro non soltanto un modo per aumentare l'esposizione alla lingua[2] (e quindi lo studio della lingua in sé) e il suo prestigio, ma anche una possibilità per un *full-immersion* nella cultura siculo-albanese. Un itinerario come questo dunque potrebbe essere utilizzato come contributo didattico per il docente che intenda veicolare in lingua *arbëreshe* dei contenuti inerenti la cultura e le tradizioni siculo-albanesi. Un percorso del genere, certo, richiederebbe alcune "precauzioni" che riguardano la preparazione linguistica degli studenti, la varietà linguistica da utilizzare (albanese standard oppure italo-albanese), la formazione dei docenti, il numero di docenti da coinvolgere, ecc.; problematiche, in ogni caso, proprie della metodologia CLIL, e risolvibili in funzione dell'ambiente scolastico in cui questo progetto viene proposto.
Tale percorso nasce dall'esigenza di mantenere viva e di promuovere la seconda lingua locale delle comunità siculo-albanesi di Sicilia, e in particolare del paese di Piana degli Albanesi, dove si parla quotidianamente la lingua albanese accanto all'italiano.
La scuola, essendo l'istituzione più importante per la promozione e l'educazione culturale dei cittadini, rappresenta il luogo ideale per la promozione linguistica, il luogo dove intervenire concretamente per la tutela delle minoranze linguistiche.
In tale direzione s'inserisce il percorso in lingua albanese L2, percorso spendibile anche in altri contesti linguistici, ove, grazie all'ausilio dell'itinerario turistico, si può sia evidenziare l'importanza della conservazione linguistica e culturale come patrimonio per le generazioni future, sia far diventare il tema delle minoranze un tema di maggioranza, in cui l'alterità linguistica e culturale possa essere considerata fonte di arricchimento per l'intera cultura umana.
Nel paragrafo successivo sarà proposta l'esemplificazione di un itinerario turistico *arbëresh* in metodologia CLIL per l'implementazione della lingua albanese nelle comunità siculo-albanesi di Sicilia.

5. Itinerario turistico *arbëresh* e CLIL con siculo-albanese come L2

Lingua: la lingua albanese parlata nei centri *arbëreshë* di Sicilia è di tipo tosco[3], molto simile alla *koiné* letteraria affermatasi in Albania; oggi, infatti, non esistono grandi difficoltà di comprensione tra gli abitanti dell'Arberia (area dell'Italia meridionale interessata dal fenomeno minoritario albanese), e i parlanti dell'Albania. Pertanto, si sceglierà come lingua veicolare l'albanese standard.
Destinatari: studenti della scuola primaria (classe quinta) e delle scuole secondarie di I grado.
Livello linguistico: i destinatari devono aver raggiunto una competenza in lingua albanese L2 di livello A1/A2 per gli alunni della scuola primaria e A2/B1 per gli studenti delle scuole medie inferiori; il progetto, infatti, si propone di accompagnare i discenti nell'apprendimento di termini specifici legati ai costumi, riti e tradizioni degli albanesi di Sicilia, e dunque della lingua e cultura albanese.
Docente: l'insegnante coinvolto in tale esperienza è il docente di lingua italiana (nelle comunità di Piana degli Albanesi ha conoscenza di lingua albanese pari al livello C1/C2) che è pure insegnante di storia e geografia.

Durata progetto: la proposta può essere svolta all'interno delle ore d'italiano e/o di lingua albanese occupando l'intero anno scolastico. Nello specifico, il docente, partendo dal materiale didattico autentico (l'itinerario turistico *arbëresh* in italiano o in albanese), organizzerà un certo numero di lezioni tematiche in lingua albanese, nelle quali si analizzeranno le specificità storico-culturali delle comunità siculo-albanesi. D'accordo con la metodologia CLIL, dunque, il contenuto culturale prevale ma con forte attenzione al ruolo della lingua.
Obiettivi: l'esperienza in metodologia CLIL permetterà agli studenti bilingui della comunità di Piana una maggiore esposizione alla lingua albanese L2 e alla sua cultura. Si perseguiranno quindi obiettivi linguistici relativi a implementazione linguistica e approfondimento sulla terminologia albanese legata a

2 La normativa sulle minoranze linguistiche in Italia, la legge 15 Dicembre 1999, n. 482, all'articolo 4 sancisce l'uso della lingua di minoranza nella scuola materna per lo svolgimento dell'attività educativa, mentre nelle scuole elementari e secondarie di primo grado essa è strumento d'insegnamento accanto all'uso della lingua italiana.

3 Come afferma Toso (2008), il dialetto albanese si distingue in due varietà principali, il ghego e il tosco, parlati rispettivamente a nord e a sud del fiume Shkumbni: la varietà tosca è alla base dello standard letterario, affermatosi solo a partire dal 1945, è la lingua ufficiale della Repubblica di Albania.

costumi e tradizioni, e obiettivi culturali: attenzione sulla storia delle comunità siculo-albanesi e loro aspetti socio-culturali.
Organizzazione didattica: il docente consegnerà agli studenti uno schema della lezione che intende proporre corredandolo di immagini, foto e altri documenti necessari per l'attività di motivazione e *brainstorming* degli apprendenti. Durante questa fase preparatoria, dunque, l'insegnante fornirà l'input contenutistico e linguistico in maniera ridondante, possibilmente attraverso uno schema che sottolinei i contenuti della lezione.
Il docente, dunque, dopo la fase preparatoria di presentazione secondo il principio della lezione frontale, interromperà tale sequenza per far lavorare gli studenti in gruppo: in questa fase gli apprendenti potranno scambiarsi opinioni, fare lavoro di sintesi e/o esercizi di comprensione sui contenuti culturali e linguistici trattati durante la lezione, fare ricerche di gruppo, organizzare interviste sul campo, ecc.
Nelle ore di lingua italiana/albanese il docente inviterà gli studenti a esporre oralmente quanto appreso, intervenendo sulla correttezza formale della lingua.
Verifica e valutazione: in questa fase il docente valuterà sia l'acquisizione del contenuto sia della lingua veicolare. Alla fine d'ogni unità tematica l'insegnante proporrà delle verifiche scritte e orali per verificare l'apprendimento globale dei contenuti. Si cercherà di valutare la capacità di descrizione in lingua albanese degli studenti e il loro apprendimento sui contenuti culturali affrontati. A tal ragione si potrà utilizzare il cosiddetto "Modello di Short" (Short 1993) che consente, grazie alla creazione di una griglia, di scindere la lingua dai contenuti in fase di valutazione (*problem solving*; conoscenza dei contenuti; comprensione dei concetti; uso della lingua; abilità nella comunicazione; comportamento individuale e di gruppo degli apprendenti; attitudine verso la materia).
Come esercizi di verifica, a livello esemplificativo, si potrebbero proporre i test di abbinamento termine – definizione, immagine – definizione (più adatto per gli studenti della scuola primaria) e i *cloze test*, piccoli testi con alcune parole mancanti che devono essere riempiti dagli studenti; il docente può preparare questi testi per far inserire vocaboli riguardanti la terminologia albanese legata a costumi e tradizioni e/o parole riguardanti aspetti prettamente linguistici.
Materiale didattico: itinerario turistico *arbëresh*; opportunamente tradotto in lingua albanese dall'insegnante referente del progetto, si propone come materiale autentico e facile da didattizzare e adattare agli studenti in quanto risulta molto schematico.
Come già detto, il docente durante l'esperienza in oggetto potrà decidere se soffermarsi e analizzare in maniera più dettagliata un argomento – ad esempio, le città siculo-albanesi e le loro specificità culturali passate in rassegna nell'itinerario – o meno.
Riferimenti bibliografici e multimediali: la stesura del presente itinerario è il frutto di una personale ricerca sul campo e della consultazione di contributi quali AA.VV. 2012; Giunta 1984; Guzzetta 1981; Mandalà 2002.
L'insegnante che intenda approfondire un simile percorso può fare riferimento alle seguenti risorse:

- libri di testo: *Udha e Mbarë! Buon viaggio!* (AA.VV. 2001), libro di testo che coniuga contenuti linguistici e culturali (costumi e tradizioni dei siculo-albanesi) in lingua albanese;
- YouTube: il docente potrà integrare e alternare le proprie lezioni frontali con la visione di videoclip e documentari

Gaia Ierace – Paula Grisdale

DOWN TO BUSINESS

- 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
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

prodotti dall'associazione BESA (unione dei comuni siculo-albanesi) e da diversi cultori della minoranza albanese di Sicilia;

- materiale multimediale: CD multimediale *Gli arbëreshë di Sicilia*, progetto Brinjat della Provincia Regionale di Palermo (2002). Tale risorsa permette un approfondimento sulla lingua e la cultura albanese di Sicilia delle varie comunità interessate dal fenomeno minoritario attraverso collegamenti ipertestuali, ascolti, immagini e filmati;
- sitografia: www.unibesa.it, sito internet dell'associazione dei comuni siculo-albanesi. Su tale piattaforma gli studenti potrebbero integrare e/o approfondire notizie sugli aspetti linguistici, storici e socio-culturali delle comunità albanesi di Sicilia.

Nell'appendice (v. APPENDICE 1) viene riprodotto l'itinerario turistico in oggetto.

6. Conclusioni

Lo scopo del lavoro è stato quello di presentare e dimostrare le potenzialità didattiche che possono scaturire dall'uso e dalla progettazione di un itinerario turistico di un determinato territorio al fine di implementare l'esposizione e il contatto con la lingua e la cultura seconda o minoritaria. Dopo aver tracciato le principali caratteristiche di un itinerario turistico e aver mostrato le potenzialità didattiche del prodotto (autenticità dei contenuti, ludicità, apprendimento come continua scoperta, ecc.), sono state analizzate le diverse fasi per la creazione di un itinerario turistico da realizzare con studenti che studiano una lingua seconda o minoritaria, come attività supplementare

Appendice 1 – *Itinerario turistico-culturale dei centri arbëreshë di Sicilia*

Le comunità analizzate nel presente itinerario, secondo un percorso nord-sud, sono cinque: Piana degli Albanesi, Santa Cristina Gela, Mezzojuso, Palazzo Adriano e Contessa Entellina. Sebbene i centri non costituiscano una realtà geograficamente uniforme essi sono resi omogenei dalle loro peculiarità linguistiche, culturali e religiose. Retaggi dell'immigrazione albanese in Sicilia del XV secolo, la lingua albanese, il rito greco-bizantino, gli usi e costumi rappresentano i tratti distintivi delle comunità siculo-albanesi.
A 20 chilometri da Palermo, al centro di una vallata circondata dai monti Meganoce, Pizzuta, Kumeta e Xeravulli, sorge una delle comunità albanesi più numerose d'Italia, Piana degli Albanesi. Fondata nel 1488 da un gruppo di profughi a cui fu concessa la "licentia populandi", Piana degli Albanesi conserva, ancora oggi, intatta la sua identità culturale visibile pure nella conformazione urbanistica.
Simbolo dell'identità religiosa della città, le chiese sono i monumenti più importanti in quanto scrigno d'immagini e segni propri del rito greco-bizantino.
Tra le chiese più rappresentative si ricordano la Chiesa di San Nicola, ove si possono ammirare le icone settecentesche realizzate da Joannikios (monaco di Mezzojuso), la Cattedrale di San Demetrio Megalomartire edificata nel 1498, la Chiesa di San Giorgio Megalomartire (la più antica) edificata nel 1495, queste ultime famose per la presenza di molte opere dei pittori Antonio e Pietro Novelli, e infine la Chiesa della Madonna Odigitria del XVIII secolo. Il museo civico "Nicola Barbato", tappa necessaria per chi vuole visitare la città, contiene parecchie sezioni dedicate ai costumi e agli ori *arbëreshë*. Piana degli Albanesi offre al visitatore il suo meglio durante i periodi più importanti dell'anno,

FIGURA 1 – ARBERESH IN SICILIA

quali l'Epifania e la Pasqua, momenti di vero e proprio tripudio di canti tradizionali in greco e albanese, di funzioni religiose e sfilate in costume tipico. La città è inoltre rinomata per il cannolo, dolce tradizionalmente siculo che qui ha incontrato una particolare lavorazione, per la produzione dei gioielli ancora oggi prodotti artigianalmente dalle oreficerie locali secondo l'usanza albanese, per i costumi tradizionali cuciti da abili ricamatrici e per le icone realizzate da pittori moderni che operano nella stretta osservanza dei canoni iconografici del passato.
Poco distante da Piana, sorge Santa Cristina Gela. La città, tra le più piccole delle comunità albanesi della Sicilia, fu fondata nel 1691 da un gruppo di abitanti della vicina Piana degli Albanesi. Santa

curricolare o extracurriculare, ed è stato esemplificato l'uso didattico di un itinerario turistico relativo alle comunità *arbëresh* della Sicilia.

Nella direzione di un'attività didattica supplementare, la costruzione di un itinerario turistico può contribuire non solo a permettere agli studenti di essere esposti a una lingua autentica e concreta, ma anche a una maggiore integrazione all'interno dell'ambiente culturale che li circonda.

Bibliografia

– AA.VV. (2001), *Udha e Mbarë! Buon viaggio!* S. Sciascia Editore, Piana degli Albanesi.
– AA.VV. (2012), *Unione dei comuni BESA*, Palermo.
– BAGNOLI L. (2014), *Manuale di Geografia del Turismo. Dal Grand Tour ai sistemi turistici*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E., (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– BALBONI P.E., SANTIPOLO M. (a cura di) (2003), *L'italiano nel mondo*, Bonacci, Roma.
– BENCARDINO F., MAROTTA G. (a cura di) (2004), *Nuovi turismi e politiche di gestione della destinazione*, FrancoAngeli, Milano.
– CASTOLDI G., GAGLIANO A. (2008), *Pratica d'agenzia*, Hoepli, Milano.
– GIUNTA F. (1984), *Albanesi in Sicilia*, Centro di studi albanesi, Palermo.
– GUZZETTA A. (1981), *Etnia albanese e minoranze linguistiche in Italia*, Atti del IX Congresso Internazionale di studi albanesi, Palermo.
– MANDALÀ M. (2002), *Cinque secoli di cultura albanese in Sicilia*, Atti del XXVIII Congresso Internazionale di studi albanesi, Piana degli Albanesi.
– SERRAGIOTTO G. (2003), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra, Perugia.
– SERRAGIOTTO G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET, Torino.
– SHORT D.J. (1993), "Assessing Integrated Language and Content Instruction", in *TESOL Quartely* (27) 4, pp. 627-656.
– TOSO F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia,* Il Mulino, Bologna.

Cristina Gela, forse perché "colonia della seconda generazione" ha conservato solo in parte gli usi e costumi *arbëreshë*, infatti, sebbene in origine di rito greco-bizantino, ha abbandonato la tradizione per adottare il rito latino. Di albanese in città è rimasta solo la lingua comunemente parlata e presente nel canto dei "Lazeri" (canto che ricorda la resurrezione di Lazzaro) che si intona presso la chiesa madre della città il venerdì precedente la Settimana Santa. Il centro di Santa Cristina Gela è oggi particolarmente rinomato esclusivamente per la sua tradizione gastronomica composta di dolci, formaggi e pane.
Proseguendo in direzione sud sulla provinciale SP5 e SP26, si giunge a Mezzojuso. Deve il suo nome all'arabo Manzil Jusuf (villaggio di Giuseppe) un antico casale arabo esistente sin dall'XI secolo. Verso la metà del XV secolo fu colonizzato da profughi albanesi sfuggiti all'avanzata turca nell'attuale Albania. Col passare degli anni, pur avendo completamente perso l'uso della lingua madre, gli abitanti di Mezzojuso hanno continuato a coltivare il rito greco e le tradizioni *arbëreshë*. Da visitare, la Chiesa di San Nicolò (la Matrice greca) contenente l'icona della Vergine Theotokos "madre di Dio e degli uomini", la Chiesa di Santa Maria di tutte le Grazie – contenente le più belle icone delle comunità siculo-albanesi riconducibili al prete-monaco Joannikios che qui operò, tra cui la Vergine Platytera di origine cretese e quella di Cristo Re dei re e Sommo Sacerdote – e l'annesso monastero dei padri basiliani che ospita il Laboratorio del restauro del libro antico. L'identità albanese di Mezzojuso si esplicita con il rito greco-bizantino specialmente durante le funzioni religiose pasquali. Suggestiva la Pasqua a Mezzojuso per il suo carattere "ecumenico" che vede convivere il rito greco con quello latino nelle sue celebrazioni. Altra ricorrenza particolare a Mezzojuso è "Il mastro di Campo", pantomima popolare che ha luogo nella piazza principale della città durante l'ultima domenica di carnevale.
A metà strada tra Palermo e Agrigento si trova Palazzo Adriano. La comunità, della quale le prime notizie risalgono ai Vespri Siciliani, fu ripopolata nel XV secolo da una colonia militare di albanesi e da successive ondate migratorie successive alla presa ottomana dell'Albania. Palazzo Adriano ha perso l'uso della lingua *arbëreshe*, ma mantiene ancora il rito greco-bizantino che coesiste con quello latino. La dimostrazione di tale convivenza si trova nelle due chiese prospicienti, una di fronte all'altra, sull'attuale Piazza Umberto I. Una è la chiesa di rito latino di Santa Maria del Lume, l'altra è la Chiesa di Santa Maria Assunta di rito greco. Come in tutti gli altri centri di cultura albanese di Sicilia, a Palazzo Adriano hanno molta importanza le feste tradizionali tra cui la pasqua e il natale, quest'ultimo solennizzato nel giorno dell'Epifania con la rievocazione del battesimo di Gesù nel Giordano.
Ultimo centro dell'itinerario è la comunità siculo-albanese di Contessa Entellina. In origine antico casale denominato Kundisa, Contessa fu ricostruita per opera di profughi albanesi in fuga dalla penisola balcanica nel 1450. Solo nel 1875 fu aggiunto l'aggettivo Entellina, per la presenza nel suo territorio del sito archeologico dell'antica città di Entella, tradizionalmente attribuita agli Elimi.
L'identità albanese, esplicitata dal comune uso della lingua albanese e dall'osservanza del rito greco-bizantino, assume particolari suggestivi durante il periodo pasquale. Le donne indossano preziosi abiti e nelle chiese, specialmente il venerdì santo, fedeli e sacerdoti intonano canti e lamenti. La chiesa di rito greco è la chiesa madre dedicata a San Nicolò costruita e completata nel 1520 dai primi esuli *arbëreshë*.

PECUP e lingue straniere. Una proposta applicativa per le LS negli istituti tecnici

Jacopo Varchetta

Abstract

Il riordino degli Istituti tecnici avvenuto nel 2010 introduce nella scuola italiana una nuova bussola di orientamento, il PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale), che intende sviluppare competenze strutturate in modo da favorire un collegamento organico tra la scuola e il mondo del lavoro. Il presente articolo intende riflettere sulle novità introdotte dalla Direttiva ministeriale del 2010 e inquadrare in questa lo studio delle lingue straniere, facendo leva sugli obiettivi finali e i risultati di apprendimento attesi in queste discipline. Il lavoro intende altresì offrire spunti applicativi e didattici per l'insegnamento delle lingue straniere negli istituti tecnici, che prendono forma a partire dai nuovi orientamenti delineati dal PECUP.

1. Il riordino degli istituti tecnici e il PECUP

Con la Direttiva del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 15 luglio 2010, n. 57, *Riordino degli Istituti Tecnici – Definite le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento nell'a.s. 2010/2011*[1], viene dato avvio al processo di riordino e potenziamento degli istituti tecnici, il cui percorso didattico viene strutturato in un primo biennio, un secondo biennio e un quinto anno. Da oltre 750 indirizzi si passa a due settori, uno economico con due indirizzi e l'altro tecnologico con 11 indirizzi. Tali nuovi percorsi si realizzano attraverso metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti; sono orientati alla gestione di processi in contesti organizzati e all'uso di modelli e linguaggi specifici; sono strutturati in modo da favorire un collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato e il privato sociale. Stage, tirocini e alternanza scuola-lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio.
I risultati di apprendimento propugnati vengono declinati in competenze, abilità e conoscenze secondo il Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche (EQF[2]), per favorire la mobilità delle persone nell'Unione Europea, e viene altresì resa possibile la collaborazione con esperti esterni per arricchire l'offerta formativa e sviluppare competenze specialistiche.
A costituire la nuova bussola di orientamento sia degli obiettivi generali del processo formativo sia degli obiettivi specifici di apprendimento, esplicitando ciò che ogni studente deve "sapere" (le conoscenze disciplinari e interdisciplinari) e "saper fare" (le abilità operative) è il PECUP, ossia il Profilo educativo, culturale e professionale. Tale profilo[3] descrive l'acquisizione della capacità di saper fare per essere persona e cittadino, per

1 Cfr.: http://nuovitecnici.indire.it/.

2 L'EQF è un quadro comune europeo di riferimento che collega fra loro i sistemi di qualificazione di paesi diversi, fungendo da dispositivo di traduzione utile a rendere le qualifiche più leggibili e comprensibili tra paesi e sistemi europei differenti. Due sono i suoi principali obiettivi: promuovere la mobilità transfrontaliera dei cittadini e agevolarne l'apprendimento permanente.

3 Per il testo completo del PECUP, cfr. *Istituti Tecnici – Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, D.P.R. 15 marzo 2010, art. 8 comma 3°, www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf.

muoversi con responsabilità e indipendenza nella comunità sociale e civile, determinando altresì la crescita educativa, culturale e professionale e trasformare così la molteplicità dei saperi in un sapere che sia unitario, dotato di senso e ricco di motivazioni, e sviluppando l'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. Il Profilo sottolinea, in continuità con il primo ciclo, la dimensione trasversale ai differenti percorsi di istruzione e di formazione frequentati dallo studente, evidenziando come tre componenti fondamentali dell'istruzione, ossia il fare consapevole, il sapere e l'agire, siano le condizioni primarie per la maturazione di competenze che possano arricchire la sua personalità. È altrettanto interessante notare come il PECUP identifichi i pilastri costitutivi del nuovo istituto tecnico; nel D.P.R. 15 marzo 2010, art. 8, comma 3°, p. 8, è infatti possibile leggere:

> I percorsi degli istituti tecnici sono connotati da una solida base culturale a carattere scientifico e tecnologico in linea con le indicazioni dell'Unione europea, costruita attraverso lo studio, l'approfondimento, l'applicazione di linguaggi e metodologie di carattere generale e specifico, correlati a settori fondamentali per lo sviluppo economico e produttivo del Paese. Tale base ha l'obiettivo di far acquisire agli studenti sia conoscenze teoriche e applicative spendibili in vari contesti di vita, di studio e di lavoro sia abilità cognitive idonee per risolvere problemi, sapersi gestire autonomamente in ambiti caratterizzati da innovazioni continue, assumere progressivamente anche responsabilità per la valutazione e il miglioramento dei risultati ottenuti.

Dal testo è così possibile evincere che punto cardine dell'istituto tecnico è lo studio di linguaggi sia specifici sia generali legati allo sviluppo economico e produttivo del paese, così come l'acquisizione da parte dello studente di conoscenze teoriche e applicative, nonché di competenze spendibili nella vita quotidiana così come in contesti lavorativi. È a partire da queste idee che il presente articolo intende sviluppare e presentare degli spunti applicativi e degli esempi di unità didattiche per lo spagnolo come lingua straniera di studio negli istituti tecnici. Le proposte che si presenteranno a seguire intendono far leva sullo sviluppo di quelle competenze utili nei contesti della vita quotidiana e nel contesto lavorativo e sono altresì applicabili anche alle altre lingue straniere.

2. Le lingue straniere negli istituti tecnici

Come segnalato nel paragrafo precedente, con il riordino degli istituti tecnici da oltre 750 indirizzi si passa a due settori e 11 indirizzi: uno economico e l'altro tecnologico. Il primo ha due indirizzi, "Turismo e amministrazione" e "Finanza e marketing", quest'ultimo con due articolazioni: "Relazioni internazionali per il marketing" e "Sistemi informativi aziendali"; il tecnologico ha nove indirizzi, e 11 opzioni. La prima lingua straniera, l'inglese, è presente nel curricolo di tutti gli istituti tecnici, la seconda e la terza lingua straniera, solitamente francese e spagnolo, invece, sono presenti solamente negli istituti tecnici economici. Lo studio della prima lingua è previsto per tutti gli istituti tecnici per tre ore settimanali, uno studio che prevede come livello di uscita il livello B2 secondo il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, e che prevede altresì, così come esplicitato nei risultati di apprendimento, il saper usare linguaggi settoriali delle lingue straniere e il saper interagire in lingua straniera in diversi ambiti di studio e lavoro. La seconda lingua è prevista per l'intera durata del ciclo di istruzione, eccezione fatta per "Sistemi informativi aziendali", dove la lingua straniera viene studiata solamente per i primi tre anni. Con riferimento alla terza lingua straniera, questa è presente solo per "Turismo e relazioni internazionali per il marketing" e il suo studio inizia a partire del terzo anno. Per la seconda e terza lingua straniera è auspicabile che lo studente raggiunga il livello B1 e che acquisisca risultati quali utilizzare la lingua per i principali scopi comunicativi e operativi, produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi, nonché saper usare i principali linguaggi settoriali.

3. Declinare lo studio delle lingue straniere secondo il PECUP degli istituti tecnici

A partire da quanto stabilito nel *Profilo educativo, culturale e professionale*, in particolar modo per quanto concerne la possibilità di acquisire competenze spendibili nel mondo del lavoro così come nella quotidianità, il presente paragrafo intende offrire degli spunti applicativi su attività che il docente può proporre nelle proprie lezioni. Prima di passare in rassegna tali proposte, è opportuno far riferimento in senso più generale allo studio delle lingue straniere negli istituti tecnici. Come stabilito nell'allegato B *Indirizzi, profili, quadri orario*

e risultati di apprendimento del settore economico[4] del D.P.R. 15/03/2010, il docente di lingua straniera concorre a far conseguire allo studente, al termine del percorso di istruzione tecnica, i risultati di apprendimento relativi al profilo educativo, culturale e professionale: utilizzare i linguaggi settoriali delle lingue straniere previste dai percorsi di studio per interagire in diversi ambiti e contesti di studio e di lavoro; stabilire collegamenti tra le tradizioni culturali locali, nazionali e internazionali sia in una prospettiva interculturale sia ai fini della mobilità di studio e di lavoro; utilizzare le reti e gli strumenti informatici nelle attività di studio, ricerca e approfondimento disciplinare. In concreto, se per i primi anni – solitamente il primo biennio per la lingua I e II e il secondo biennio per la lingua III – lo studente è impegnato nello studio della lingua con una forte attenzione rivolta all'aspetto comunicativo e grammaticale, l'ultimo anno viene dedicato allo studio dei linguaggi settoriali di indirizzo. Nonostante siano oggi numerose e valide le proposte di testi scolastici, queste mancano tuttavia di attività applicative che riflettano quello che è lo scopo ultimo del PECUP. È per questa ragione che la proposta che si presenta a seguire intende rappresentare uno spunto di riflessione non solo per i docenti di lingua spagnola, ma per tutti i docenti di lingua straniera.

4. Il colloquio di lavoro

Il percorso didattico sul colloquio di lavoro nasce dalla volontà di far lavorare gli studenti su una tematica che può suscitare il loro interesse tramite il ricorso all'audiovisivo, che eventualmente gli apprendenti potrebbero sfruttare anche per un ipotetico progetto finale multidisciplinare da presentare al momento del colloquio orale dell'esame di stato o durante la loro esperienza di alternanza scuola-lavoro. Il percorso intende introdurre nella classe aspetti a volte poco approfonditi durante le lezioni, uno tra questi l'uso dei linguaggi specialistici. Lo studio dei linguaggi settoriali costituisce nella scuola di oggi un aspetto a volte trascurato, nonostante uno degli obiettivi delle istituzioni scolastiche sia quello di dotare lo studente di competente spendibili nel mondo del lavoro, tenendo conto che l'acquisizione di una nuova terminologia, legata a uno specifico settore disciplinare o lavorativo, rappresenta un primo approccio fondamentale. Altro obiettivo che si intende raggiungere con l'attività presentata è il potenziamento della ricezione auditiva, cui si fa riferimento nella sezione "Attività di comprensione auditiva" del Quadro comune di riferimento per le lingue, in cui si parla di ricezione audiovisiva di input uditivo e visivo. Per quanto riguarda la scelta dei materiali e dei supporti proposti nel percorso didattico, la volontà di ricorrere alla lavagna interattiva multimediale (LIM) e al computer – per la proiezione di immagini e la consultazione di materiale online – è in linea con un potere attrattivo esercitato sugli studenti da questi strumenti con i quali hanno ormai una dimestichezza sempre maggiore. Risulta quindi possibile pensare di coinvolgerli maggiormente facendo ricorso a tali risorse piuttosto che alla tradizionale lavagna con gessetti o pennarelli. Con il fine di sviluppare contenuti socioculturali legati al tema del lavoro, dei colloqui di lavoro, delle relazioni sociali, l'unità potrebbe partire dalla visione di alcuni film in lingua straniera che trattano il tema in oggetto: ad esempio per il francese *Resources humaines* del 1999, *Up in the Air* del 2009 per la lingua inglese e *El Método* del 2005 per lo spagnolo. L'unità qui presentata può essere sviluppata sia dal singolo docente di lingua come parte integrante del proprio programma didattico o come un'unità più ampia che coinvolge le tre lingue straniere. Prima di iniziare le attività legate al percorso, è necessario che gli studenti conoscano il curriculum vitae, la sua importanza, le parti di cui si compone, gli strumenti per la sua elaborazione, e che riconoscano il valore aggiunto di un buon curriculum in sede di colloquio di lavoro. Segue la fase operativa, suddivisa in tre momenti legati alla visione del film o di alcuni suoi spezzoni; nello specifico: la fase di pre-visione, in cui lo studente viene motivato e in cui si lavora su argomenti che saranno poi presentati durante la visione delle scene; la fase di visione, a cui segue il lavoro in aula e a casa a partire dalle scene selezionate; e la fase di post-visione, che coincide con quella della verifica conclusiva.

4 Cfr. http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/ALL_B_C_Tecnici_4_02_10.pdf

TABELLA 1 – SCHEMA DEL PERCORSO DIDATTICO

Disciplina coinvolta	Lingua e civiltà spagnola
Titolo del percorso	*El Método*: ¿Vas a ser tú el elegido?
Asse culturale di riferimento	Asse dei linguaggi
Competenze	▪ Assumersi la responsabilità di portare a termine compiti nell'ambito del lavoro o dello studio ▪ Assumersi la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi ▪ Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia e impegno continuo in contesti di studio e di ricerca
Livello linguistico	B1
Abilità coinvolte	▪ Produzione orale ▪ Produzione scritta ▪ Comprensione orale ▪ Comprensione scritta
Obiettivi linguistici	▪ Esprimere un'opinione ▪ Mostrare accordo o disaccordo in forma parziale o totale ▪ Discutere delle principali situazioni legate al mondo del lavoro ▪ Utilizzare strategie di persuasione ▪ Negoziare in una situazione
Contenuti linguistici	*Estructura condicional:* ▪ Si + imperfecto de subjuntivo, condicional simple ▪ Si + imperfecto de subjuntivo, imperfecto de indicativo ▪ Formulación de hipótesis con indicativo y subjuntivo ▪ Estructuras para expresar opinión ▪ Estructuras para negociar o expresar condiciones ▪ Estrategias para la creación de palabras
Contenuti lessicali	▪ Vocabolario relativo all'ambito dell'impresa ▪ Espressioni idiomatiche colloquiali
Competenze/ obiettivi trasversali	*Comunicare in lingua straniera:* ▪ Comprendere messaggi di genere diverso ▪ Comunicare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni, ecc. *Imparare a imparare:* ▪ Organizzare il proprio apprendimento ▪ Consolidare il proprio metodo di lavoro e di studio ▪ Individuare, scegliere ed utilizzare varie fonti e varie modalità di informazioni *Collaborare e partecipare:* ▪ Interagire in gruppo ▪ Comprendere i diversi punti di vista ▪ Valorizzare le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità *Acquisire informazioni:* ▪ Acquisire e selezionare le informazioni ricevute nei diversi ambiti attraverso diversi strumenti comunicativi ▪ Interpretarle criticamente valutandone l'attendibilità e utilità, distinguendo fatti e opinioni
Tempi di attuazione	Quattro lezioni e una verifica finale. Il percorso prevede otto ore di lezione.
Obiettivi socio culturali	Acquisire contenuti socioculturali legati al tema del lavoro, i colloqui di lavoro, le relazioni sociali e pragmatiche tra candidati e tra questi e il responsabile delle risorse umane.
Strumenti e risorse	▪ DVD: *El método* di Marcelo Piñeyro ▪ LIM ▪ Schede didattiche
Implicazioni interdisciplinari	Un percorso analogo può essere intrapreso per la lingua inglese e quella francese. Per l'inglese ricordiamo il film *Up in the Air* del 2009, per il francese *Resources humaines* del 1999.

El Método: ¿Vas a ser tú el elegido? Una proposta didattica per il colloquio di lavoro in spagnolo

A partire dal film *El Método*[5], pellicola del regista Marcelo Piñeyro, uscita nel 2008 in Spagna ma mai proiettata nelle sale cinematografiche italiane, si propone a seguire una proposta didattica per l'insegnamento di lingua spagnola che preveda come argomento fulcro quello del colloquio di lavoro. La proposta, presentata sotto forma di sequenze didattiche, intende rappresentare solo uno spunto di riflessione, adattabile da parte del docente al contesto scolastico e alla classe in cui opera ed è pensata per un quinto anno e per studenti con un livello linguistico pari almeno al livello B1.

Lezione 1 – Attività 1

In questa prima lezione di motivazione si intende in un primo momento introdurre gli alunni ai linguaggi di specialità e alla disciplina delle Risorse umane. Lo studio della microlingua qui proposta avviene tramite la contemporanea presentazione del film *El Método*. Precede la visione della prima scena selezionata un'attività di conversazione nella quale, attraverso alcune domande-stimolo, vengono valutate le pre-conoscenze e i pre-giudizi degli studenti:

- *¿Has participado alguna vez en un proceso de selección para un trabajo o unas prácticas?*
- *¿Sabes en qué consisten las pruebas de dinámica de grupo?*
- *¿Has participado alguna vez en una? Si es así, comenta tu experiencia con el grupo.*

Successivamente, viene chiesto agli studenti di dare una definizione di parole proiettate sulla LIM e che ritroveranno nella prima scena del film: *entrevista, formulario, candidato, convocar, demanda*.

Lezione 1 – Attività 2

Alla fine della fase di motivazione segue la visione della prima scena selezionata (da 00:04:00 a 00:12:00), proiettata con l'uso della LIM, e due attività in cui vengono testate la comprensione e l'espressione scritta. Nella prima attività si richiede infatti di completare una scheda con i dati dei protagonisti, nella seconda di dare una definizione del *Método*, informazioni ricavabili dalla scena prescelta: infatti nei minuti di film scelti i protagonisti si presentano e viene altresì presentato il metodo di selezione che verrà impiegato. Per quanto concerne la seconda attività, dopo aver aspettato il tempo di elaborazione della risposta, viene scelto uno studente per gruppo e gli viene chiesto di leggere quanto ha elaborato con il proprio gruppo di appartenenza. Lavorando in questa maniera, gli studenti scelti dovranno argomentare le risposte date e "difenderle" dalle considerazioni elaborate dagli altri gruppi e che potrebbero essere diverse dalle loro. L'insegnante, nel caso di errori, appunta tutte le correzioni da fare su un foglio e le espone alla fine delle produzioni degli alunni, creando così un clima di condivisione e di riflessione linguistica e metalinguistica.

Lezione 2 – Attività 1

Si passa alla visione della seconda scena (da 00:12:00 a 00:21:00), alla quale segue sia una riflessione di carattere lessicale – si chiede di fatti agli studenti di identificare il significato del termine *topo* – sia una di carattere generale, in cui gli alunni devono presentare quelle che loro pensano essere le caratteristiche di un *buen topo*. Con l'obiettivo di esprimere l'opinione personale e fare ipotesi, è necessario recuperare alcune strutture linguistiche e grammaticali usate in spagnolo (ad esempio: *creer que*; *no creer que*; *suponer que*; *es probable que*). Mantenendo la divisione in gruppi, si chiede poi agli studenti di provare a identificare il protagonista che riveste il ruolo di infiltrato.

Lezione 3 – Attività 1

La lezione inizia con la visione di una nuova scena del film (da 00:21:00 a 00:22:00). Si tratta

5 Insignito di due premi Goya, *El Método* investiga le dinamiche comportamentali all'interno del sistema capitalistico attraverso l'immaginario test attitudinale del metodo Grönholm. Il film, liberamente ispirato al dramma teatrale *El Método Grönholm*, del 2003 dello scrittore catalano Jordi Galcerán Ferrer, messo in scena per la volta al Teatro Nazionale della Catalogna, è stato diretto da Marcelo Piñeyro. Mentre a Madrid si sta svolgendo un incontro della Banca mondiale e del Fondo monetario internazionale, sette candidati si ritrovano a competere per lo stesso posto di dirigente della multinazionale Dekia. Riuniti in una stanza, sono sottoposti a una serie di prove a eliminazione, e a giudicare tali test non è il gruppo di psicologi o i responsabili dell'ufficio di risorse umane, ma gli stessi candidati. Durante la prima prova questi vengono a sapere di non essere gli ultimi aspiranti al posto di lavoro: tra di loro c'è infatti la talpa dell'azienda, un infiltrato che rivelerà la sua identità solo dopo una delle prove. La dimensione etica della scelta è sostituita dalla brutale lotta tra i contendenti al posto, dove la salvezza del singolo dipende dall'altrui consenso, rinunciando spesso ai propri valori e puntando all'eliminazione dell'altro. L'intero film è ambientato quasi esclusivamente in un'unica stanza ubicata al trentacinquesimo piano di un grattacielo, che separa i protagonisti da quanto accade per le strade per la città, quali le manifestazioni contro la globalizzazione e le multinazionali.

di una scena chiave del film, poiché vengono presentate le caratteristiche che deve soddisfare un buon leader. La scena è impiegata nel nostro caso per favorire l'interazione tra gli studenti chiedendo loro di rispondere all'interno del loro gruppo ad alcune domande che vengono poste:

- *¿Qué características debe poseer un buen líder?*
- *¿Un líder nace o se hace? ¿De los siete candidatos a quién elegirías como líder?*
- *¿A quién elegirán como líder del grupo? Justifica tu respuesta.*

Durante la discussione il docente si muove tra i gruppi e osserva l'interazione stabilita tra gli studenti. Dopo aver osservato l'interazione tra i membri del gruppo, utile strumento per la valutazione, si passa alla visione di una nuova scena (da 00:22:00 a 00:34:00), nella quale il primo candidato viene eliminato. Si propongono quindi due diverse attività: la prima di riflessione lessicale, in cui agli studenti viene chiesto di identificare il significato di alcune espressioni colloquiali e idiomatiche proiettate sulla LIM e identificabili nella scena in questione (tra le quali *encarar el problema, se me ha visto el plumero*), la seconda di espressione orale e rafforzamento grammaticale, che prevede l'uso del periodo ipotetico, così come fanno i protagonisti del film per esprimere situazioni possibili e realizzabili. Nello specifico, per la prima attività gli studenti potranno consultare siti internet di risorse lessicografiche, monolingue e bilingue.

Lezione 4 – Attività 1

Quest'ultima lezione del percorso prevede una prova di composizione scritta che, con le presentazioni effettuate durante le lezioni precedenti, l'impegno profuso nelle singole attività e la prova finale, è oggetto di valutazione dell'intero percorso didattico. Per la lezione qui proposta si prevede la visione di due scene (da 01:16:00 a 01:20:00 e da 01:23:00 a 01:32:00). Dopo la visione della prima scena, in cui i candidati rimasti dopo le varie eliminazioni sono solamente tre e si ritrovano soli con l'infiltrato, gli studenti dovranno descrivere il candidato infiltrato e le strategie messe da lui in atto; dopo la visione della seconda scena invece dovranno descrivere un particolare tipo di selezione del personale denominato "gioco della palla" che ricorre in questa scena.

Lezione 5 – Verifica finale

La quinta e ultima lezione del percorso didattico qui presentato è dedicata alla verifica dei contenuti e delle competenze acquisite. Nello specifico, la verifica si articolerà in due momenti diversi: nel primo sarà richiesto di redigere il proprio curriculum vitae, inserendo informazioni sia reali che fittizie, nel secondo momento sarà richiesto di realizzare un video curriculum. La valutazione terrà conto non solo delle competenze comunicative ma anche dell'originalità e dell'impegno profuso durante lo sviluppo del percorso didattico.

> il percorso didattico sul colloquio di lavoro nasce dalla volontà di far lavorare gli studenti su un tema che può suscitare il loro interesse tramite il mezzo audiovisivo

5. Conclusioni

Il lavoro che qui si propone intende rappresentare un punto di partenza dal quale il docente di lingua straniere di un istituto tecnico turistico può cogliere spunti didattici in linea sia con il PECUP, sia con i risultati di apprendimento attesi alla fine del percorso scolastico. Spetta infatti al docente scegliere la strada migliore da far intraprendere al proprio studente per lo sviluppo non solo di conoscenze, ma anche di competenze pratiche spendibili una volta che lo studente dovrà lasciare il contesto scolastico. Si tratta, nello specifico, di competenze, conoscenze, nonché abilità, che si possono sviluppare non solo all'interno di contesti formali come quelli della lezione, ma anche in contesti informali come ad esempio nella partecipazione a programmi europei Erasmus+ e eTwinning, o nelle attività di alternanza scuola-lavoro.

Riferimenti normativi

– Direttiva del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 57 del 15 luglio 2010, *Riordino degli Istituti Tecnici - Definite le linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento nell'a.s. 2010/2011*, http://nuovitecnici.indire.it/.

– *Istituti Tecnici – Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento*, http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf.

– *Indirizzi, profili, quadri orario e risultati di apprendimento del settore economico*, http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/ALL_B_C_Tecnici_4_02_10.pdf.

Un anno di educazione linguistica in Italia: idee per la biblioteca scolastica o personale

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari, Venezia

Ogni anno aggiorniamo una bibliografia completa, che a differenza di questa che riportiamo qui include anche gli indici dei volumi collettanei, i saggi, le riviste, e che può essere consultata in due sezioni, "1960-1999" e "2000-2016", tra le risorse per l'autoformazione nel portale www.reteeducazionelinguistica.it(attenzione a riportare nel link "ee"). Qui segnaliamo soltanto i volumi, perché sono quelli che i dirigenti e gli insegnanti possono decidere di ordinare per la biblioteca della scuola (o anche per quella personale). Nel sito indicato sopra, comunque, ci sono molti saggi gratuitamente scaricabili, oltre a una rivista: *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE,* e a una collana di volumi: *Studi sull'apprendimento e l'Insegnamento Linguistico, SAIL*. Legata a quel portale è attiva una mail informativa cui sono periodicamente allegati due saggi in omaggio, scaricabili, nonché informazioni su iniziative, strumenti, documenti, ecc.

Che cosa emerge da uno sguardo di insieme ai volumi pubblicati nel 2016?

Innanzitutto, sempre significativa appare la ricerca che riguarda l'italiano, soprattutto come seconda lingua, con il conseguente problema dell'interculturalità.

A.D.I. (a cura di) (2016), *Stati Generali della lingua italiana in Germania, AggiornaMenti* 10, numero monografico, Sprachenzentrum der Universität Bamberg, Bamberg.

ABBATICCHIO R., MAZZOTTA P. (a cura di) (2016), *L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori d'Italia*, Cesati, Firenze.

BORGHETTI, C. (2016), *Educazione linguistica interculturale: origini, modelli, sviluppi recenti*, Caissa Italia, Cesena-Bologna.

CAVAGNOLI S., PASSARELLA M. (2016), *C'è molto di più. A scuola di plurilinguismo. Le voci dei protagonisti,* Alpha Beta, Merano (BG).

CAVALIERE S. (2016), *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia (http://edizionicf.unive.it/col/exp/38/115/SAIL/).

D'AGOSTINO M., SORCE G. (a cura di) (2016), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*, Scuola di lingua italiana per stranieri, Palermo (http://www.masteritalianostranieri.com/libro-strumenti-e-ricerche-6/).

DE MARCO A., PAONE E. (2016), *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*, Carocci, Roma.

- MEZZADRI M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Bonacci-Loescher, Torino.

SANTORO E., VEDDER I. (a cura di) (2016), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze.

TONELLI N. (a cura di) (2016), *Le competenze dell'italiano*, Loescher, Torino.

Ci sono anche varie riviste specifiche per l'italiano L2 o LS.

- *Italiano a Stranieri*, (https://goo.gl/rHx5X6);
- *Insegno. Italiano L2 in classe*, (https://goo.gl/HW9e79);
- *Italiano a Stranieri*, (https://goo.gl/rHx5X6);
- *Italiano LinguaDue*, (http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/index/).

Ma articoli e saggi sull'italiano L2 o LS si trovano anche in:

- *Educazione Linguistica*
- *Language Education* (richiamata sopra);
- *Lend*;

- *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata – RILA*;
- *Scuola e Lingue Moderne – SeLM*.

Molti volumi sono di glottodidattica generale, dedicati sia all'italiano sia alle lingue straniere.

BALBONI P.E. (a cura di) (2016), *I "territori" dei Centri Linguistici Universitari: le azioni di oggi, i progetti per il futuro*, UTET, Torino (http://www.readmelibri.com/book/9788860087065/i-territori-dei-centri-linguistici-universitari).

BIANCHI F., LEONE P. (a cura di) (2016), *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, AITLA, Bergamo.

BONVINO E., JAMET M.-C. (a cura di) (2016), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

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

CERVINI C. (a cura di) (2016), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione, Quaderni del CeSLiC 4*, numero monografico (http://amsacta.unibo.it/5069).

CERVINI C., VALDIVIEZO A. (a cura di) (2016), *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*, CLUEB, Bologna.

D'ACHILLE P. (a cura di) (2016), *Grammatica e testualità. Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*, Cesati, Firenze.

DE MARCO A. (a cura di) (2016), *Lingua al Plurale: la formazione degli insegnanti*, Guerra, Perugia.

GATTA F. (a cura di) (2016), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*, Bononia University Press, Bologna.

GRAZZI E., LOPRIORE L. (a cura di), *Intercultural Communication. New Perspectives from ELF*, TrE-Press, Roma. Print on demand http://romatrepress.uniroma3.it/ojs/index.php/elf

JAFRANCESCO E. (a cura di) (2016), *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*, Aracne, Roma.

LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (a cura di) (2016), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena.

MAZZOTTA P. (2016), *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*, Pensa Multimedia, Lecce.

NUZZO E., GRASSI R. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Bonacci-Loescher, Torino.

PEDRAZZINI P. (2016), *Il lessico dell'inglese: strumenti per l'apprendimento*, Carocci, Roma.

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

SISINNI B. (2016), *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*, Carocci, Roma.

TORSANI S. (2016), *CALL Teacher Education. Language Teachers and Technology Integration*, Sense, Rotterdam.

VALENTINI A. (a cura di) (2016), *L'input per l'acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Cesati, Firenze.

Alcuni volumi riguardano le dinamiche di classe o comunque l'uso attivo della lingua, anche in presenza di studenti con bisogni linguistici speciali.

ANDORNO C.M., GRASSI R. (a cura di) (2016), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, open access (www.aitla.it).

CAON F. (a cura di) (2016), *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate plurilingue: teorie di riferimento e quadro metodologico*, Bonacci-Loescher, Torino.

DALOISO M. (a cura di) (2016), *I Bisogni Linguistici Specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattica delle lingue*, Centro Studi Erickson, Trento.

FIRPO E., SANFELICI L. (2016), *La visione eteroglossica del bilinguismo: spagnolo lingua di origine e Italstudio. Modelli e prospettive tra gli Stati Uniti e l'Italia*, LCM, Milano.

Infine, ci sono due volumi di visione generale, scientifico in un caso e politico dell'altro.

ARDUINI S., DAMIANI M. (a cura di) (2016), *Linguistica Applicata*, Libreriauniversitaria.it, Padova.

MELERO RODRÍGUEZ C. (a cura di) (2016), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia (http://edizionicf.unive.it/col/exp/38/115/SAIL/7).

Convegno mondiale dei dickensiani: *Dickens, Art and Landscape*

Carrara, 19-24 luglio 2017

Marzia Dati

La filiale italiana della Dickens Fellowship organizza il Convegno mondiale dei dickensiani che si terrà a Carrara dal 19 al 24 luglio 2017. Una cinque giorni dedicata allo scrittore inglese che, durante il suo soggiorno in Italia, nel gennaio 1845, visitò anche la capitale mondiale del marmo. Il Convegno, intitolato *Dickens, Art and Landascape,* vedrà la partecipazione dei più grandi studiosi di Charles Dickens provenienti dal mondo anglofono e dal mondo accademico italiano.
La Dickens Fellowship nasce a Londra nel 1902 con lo scopo di diffondere la produzione letteraria dello scrittore e di condividerne gli ideali sociali, etici e letterari e conta più di cento filiali in tutto il mondo, i cui membri si incontrano annualmente al Convegno mondiale, organizzato a turno in una città ospitante una filiale dickensiana. Carrara, candidata al Convegno del 2017, è stata votata da tutte le filiali nel mondo aggiudicandosi il Convegno mondiale: Carrara infatti è stata riconosciuta unica filiale italiana della Dickens Fellowship nel 2013.
La filiale carrarese promuove la letteratura e la cultura inglese a tutto tondo attraverso incontri, conferenze, reading delle opere di Dickens.
Della visita di Dickens a Carrara si trovano interessanti testimonianze nel suo epistolario e in *Pictures from Italy*, il resoconto di viaggio effettuato dallo scrittore nel nostro paese dal 1844 al 1855. Ospite dell'imprenditore inglese William Walton (1796-1872), Console del Regno Unito a Carrara negli anni Quaranta dell'Ottocento, Dickens colse con il suo occhio critico e attento la durezza del lavoro nelle cave di marmo e la bellezza del territorio apuano.
Tra gli enti patrocinatori e partner ufficiali del Convegno figurano la Regione Toscana, il Comune di Carrara, la Camera di Commercio della Provincia di Massa-Carrara, l'Università degli Studi di Milano, l'Università di Pisa, l'Università di Genova, ANILS, l'Associazione Italiana Anglisti e l'Associazione Nazionale Docenti di Anglistica, l'Accademia Albericiana e il MIUR (Ufficio Regionale Scolastico).
Il Convegno sarà anche un'occasione per conoscere una parte della Toscana ricca di arte e cultura, meta e luogo d'incontro dei più famosi artisti di tutti i tempi. Tra gli eventi collaterali è prevista la

Jeremiah Gurney/Heritage Auction Gallery/ Wikimedia Commons PD

performance di Gerald Dickens, discendente diretto di Charles Dickens, socio fondatore del Charles Dickens Museum di Londra e *past President* della Dickens Fellowship dal 2005 al 2007, che si esibirà per la prima volta in Italia nel Teatro Animosi a Carrara, che nel 1845 aveva accolto anche il suo trisavolo. Saranno coinvolte anche le scuole tramite due concorsi letterari rivolti agli studenti.
La partecipazione al Convegno è gratuita per gli insegnanti; per informazioni sul programma e sull'iscrizione al Convegno è possibile consultare il sito www.dickenscarrara.it o la presidente della filiale di Carrara, Marzia Dati (marziadati@gmail.com).

Deborah Ellis

WHITE SPACES

Culture, literature and languages

con Barbara De Luca

L'intreccio di letteratura e società, arte e film. I grandi momenti di svolta della storia europea. L'attualità del passato, la storicità del presente. Personaggi noti, gente comune.

L'aiuto di percorsi di apprendimento accuratamente costruiti, graduali, che sviluppano competenze di cultura e di lingua e che invogliano a saperne di più.

Lo spazio creato dalla possibilità di scegliere tra tradizione e innovazione, scegliere dove focalizzare le attenzioni. Spazio agli stili di insegnamento e di apprendimento.

Edizione BLU
per il Liceo Scientifico

Edizione VERDE
per il Liceo LInguistico

Edizione ARANCIONE
per il Liceo delle Scienze Umane

Edizione ROSSA
per il Liceo Classico

Edizione GIALLA
per il Liceo Artistico

L'emozione del testo.
Il piacere di insegnare la cultura.

Seminario *Competenze e ambienti di apprendimento*, Matera

Ione Garrammone
ANILS Basilicata

Il 20 marzo 2017 alle ore 16 si è tenuto, presso l'Aula Magna dell'Istituto Comprensivo "Enrico Fermi" di Matera, un seminario di formazione per docenti dal titolo *Competenze e ambienti di apprendimento*, organizzato dalla sezione ANILS Basilicata in collaborazione con l'istituto scolastico ospitante.
Il seminario, dopo i saluti della Dirigente scolastica Isabella Abbatino, è iniziato con un'introduzione di chi scrive, presidente della sezione lucana, sugli aspetti relativi all'educazione linguistica contenuti nelle competenze-chiave definite dalle *Raccomandazioni* del Parlamento Europeo del 2006. Nell'introduzione sono stati evidenziati i punti di contatto tra le competenze-chiave intese come denominatori comuni della cittadinanza europea e le riflessioni offerte da Edgar Morin nel suo testo *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. I riferimenti alle competenze-chiave sono stati in particolare quelli riguardanti la comunicazione nella madrelingua e nelle lingue straniere e le competenze sociali e civiche, a sottolineare l'importanza delle competenze interculturali e delle loro diverse declinazioni.
La relatrice Caterina Genovese ha poi illustrato le condizioni favorevoli alla creazione di ambienti di apprendimento caratterizzati dal protagonismo dell'allievo nel processo di costruzione delle conoscenze, l'abbandono della didattica trasmissiva con la conseguente riduzione del TTT (*Teacher Talking Time*), la valorizzazione delle conoscenze pregresse degli alunni e l'utilizzo di una metodologia che privilegi il *Cooperative Learning* e il *Tutoring*. La relatrice si è successivamente soffermata sulla didattica laboratoriale, sulla professionalità docente e sulla relazione alunno-docente nella scuola laboratorio. Sono stati infine mostrati esempi di sperimentazione delle UDA di cittadinanza "Se c'è di mezzo la pubblicità", "Dai comandi e divieti... alle regole", e una UDA di curricolo verticale dalla Scuola dell'infanzia alla Secondaria di I grado, dal titolo "Oltre le regole". Di quest'ultima sono state presentate anche le fasi di valutazione e di feedback da parte dei destinatari con l'analisi della rubrica valutativa e della relazione biografica.
I numerosi docenti convenuti hanno partecipato attivamente al dibattito conclusivo del seminario, facendo domande alla relatrice e suggerendo altri percorsi possibili per la sperimentazione di UDA negli istituti comprensivi. L'analisi dei dati emersi dal questionario finale, somministrato a conclusione del seminario, ha evidenziato un alto gradimento riguardo i temi trattati, la chiarezza dell'esposizione e la concretezza degli esempi presentati.

Scomparsa di Luigia Capasso

Luisa Marci Corona
Presidente ANILS

Il 20 aprile 2017 ricevo una triste notizia: "Luigia si è spenta stamane...". Una perdita che addolora tanto tutti noi della grande Famiglia ANILS.
Luigia Capasso ha fondato e gestito la Sezione ANILS di Ottaviano. Lo ha fatto con grande competenza, e con grande etica, preparazione e umanità ha svolto la sua professione di insegnante di Lingua e Letteratura Inglese.
La sezione ANILS di Ottaviano è stata di grande esempio per attività di formazione e di diffusione della cultura linguistica a tutti i livelli, dalla Primaria all'Università.
Donna eccezionale anche sul piano umano e spirituale, di profondo credo cattolico, Luigia Capasso adottò due ragazzi stranieri e li fece studiare fino a diventare sacerdoti e istituì "borse di studio per ragazzi bisognosi".
Considerava ANILS una "sua creatura" e fino all'ultimo se ne è occupata e si è preoccupata che l'associazione crescesse e proseguisse nei suoi compiti e impegni.
Vorrei pensare insieme a tutti i soci e simpatizzanti ANILS che l'aura positiva di chi ha dato tanto continuerà a motivare e illuminare chi continua il suo percorso.

Cagliari, 30 aprile 2017.

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 FORMAZIONE LŒSCHER

Webinar e seminari rivolti agli insegnanti e alle scuole

120 webinar
50 seminari per le scuole
40 formatori specializzati

Oltre 10.000 insegnanti coinvolti

Loescher Editore Divisione di Zanichelli Editore è **Ente Formatore Accreditato** dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per la formazione del personale docente (Direttiva n. 170/2016).
La partecipazione ai seminari o ai webinar dà diritto all'**attestato di frequenza**.