SeLM
Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 1 - 3 Anno LVI 2018

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Giacomo Cucinotta • Roberto Di Scala • Attilio Galimberti • Giuseppe Maugeri • Cristina Dalla Libera*

Le buone pratiche *Annalisa Calzamatta • Elisabetta Longhi • Marco Aurelio Golfetto*

Documentazione *Rosanna Carlostella • Gianfranco Porcelli • Luisa Ramacciato • Patrizia Cugusi • Maria Cecilia Luise • Marco Lombardi*

EDITORE IN TORINO DAL 1861 | E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

LŒSCHER EDITORE

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 1-3/2018, marzo 2018

LA FORMAZIONE LŒSCHER

Webinar e corsi rivolti agli insegnanti e alle scuole

200 webinar
50 seminari per le scuole
40 formatori specializzati

Oltre 15.000 insegnanti coinvolti

formazione.loescher.it

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 webinar dà diritto all'**attestato di frequenza**.

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 LVI 1-3 2018

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:
© Rawpixel.com/Shutterstock, 2018

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
Mario Cardona, Bari
Paolo E. Balboni, Venezia
Antonella Benucci, Siena
Cristina Bosisio, Milano
Fabio Caon, Venezia
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Fabiana Fusco, Udine
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 marzo 2018 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 **A volte ritornano... Benvenuto nuovo presidente e buon lavoro a tutti noi!**
Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **Strategie motivazionali: una risorsa per la classe di lingue***
di Giacomo Cucinotta

12 **A chi di competenza. Il comunicatore competente ELF nella classe di inglese come lingua straniera***
di Roberto Di Scala

18 **Microlingue e CLIL: amici, falsi amici o nemici?**
di Attilio Galimberti

26 **Recensione del libro *La comunicazione interculturale fra italiani e russi*, di Cristina Dalla Libera (2017)**
di Giuseppe Maugeri

28 **Recensione del libro *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere* di Giuseppe Maugeri (2017)**
di Cristina Dalla Libera

LE BUONE PRATICHE

30 **Conservare l'idioma d'origine per una migliore acquisizione dell'italiano L2**
di Annalisa Calzamatta

40 **Progetto *WebQuest*: alla scoperta della Germania**
di Elisabetta Longhi

48 **L'arabo e le sue nuove prospettive didattiche: un percorso formativo sulla corrispondenza commerciale**
di Marco Aurelio Golfetto

DOCUMENTAZIONE

Dalle sezioni: resoconto delle iniziative di formazione ANILS degli ultimi mesi:

58 **La Mostra del libro didattico 2017, Milano**
di Rosanna Carlostella e Gianfranco Porcelli

61 **Incontro formativo ANILS *Lingue straniere e DSA: principi e indicazioni operative per una didattica accessibile*, Campobasso**
di Luisa Ramacciato

62 **Convegno e XXVI Congresso ANILS *Nuovi contesti di formazione dei docenti e di insegnamento delle lingue. Lingue straniere e italiano L2*, Milano**
di Patrizia Cugusi e Maria Cecilia Luise

64 **Seminario *Il viaggio nella letteratura europea*, Firenze**
di Marco Lombardi

A volte ritornano... Benvenuto nuovo presidente e buon lavoro a tutti noi!

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Come potere leggere nella sezione "Documentazione", pochi mesi fa si è tenuto il XXVI Congresso ANILS, che ha eletto le nuove cariche nazionali. Il presidente ANILS per il triennio 2017/2020 è Paolo Balboni: un gradito ritorno!
Paolo Balboni, che è già stato presidente di ANILS negli anni 1993-2001 e direttore di *SeLM*, attualmente decano dei glottodidatti italiani, non ha bisogno di presentazioni nel mondo di chi si occupa e si interessa di didattica delle lingue.
Il Congresso ha inoltre eletto i membri del Comitato Nazionale; presidente e CN, in un successivo incontro tenutosi a Firenze, hanno assegnato gli incarichi istituzionali (su www.anils.it ci sono tutte le informazioni) e hanno definito le linee programmatiche per il prossimo triennio.
È un programma ambizioso, che si vuole porre in continuità con la "politica" di ANILS degli ultimi anni che – grazie anche e soprattutto al lavoro della presidente uscente Luisa Marci Corona – ha visto tra le altre cose aumentare il numero di soci, e che nello stesso tempo vuole aprirsi a nuovi strumenti e a nuovi canali di comunicazione e di formazione.

Nel prossimo triennio ANILS si propone di radicarsi in modo profondo sul territorio, aprendo sezioni locali: già in questi mesi stiamo registrando la creazione di nuove sezioni dell'associazione in numerose città italiane.
Alla presenza "fisica" si affianca la presenza virtuale: il sito www.anils.it e il gruppo Facebook https://www.facebook.com/groups/ANILS.linguestraniere/ dovranno essere sempre più punto di riferimento per insegnanti – ma anche studenti – di lingue, il legame tra la pubblicazione cartacea di *SeLM* e i suoi possibili "allegati" virtuali sarà sempre più stretto e si sta già organizzando l'invio periodico ai soci di giftmail dedicate.
L'idea di rete di navigazione guidata da interessi specifici insita nell'uso di internet si estenderà anche all'organizzazione dell'associazione. Accanto alle sezioni locali – necessariamente "generaliste" – stiamo creando una mappa di referenti e delegati "tematici" e regionali, che possano gestire gruppi trasversali di interesse su argomenti specifici e/o su specifiche lingue insegnate: dai BES alle glottotecnologie,

© David Angulo/http://parlaitaliano.net
Paolo Balboni presidente dell'ANILS.

dalle scuole primarie all'università, dalle lingue minoritarie all'insegnamento dell'italiano all'estero.
La principale missione di ANILS è il sostegno ai docenti che si occupano di educazione linguistica, e non può quindi prescindere dalla formazione: oltre alla proposta di un pacchetto formativo nazionale che verrà fatta a tutte le sezioni e all'organizzazione di convegni regionali e nazionali, stiamo puntando anche alla formazione dei formatori, alla valorizzazione delle risorse interne, dei soci ANILS che moltissime volte hanno competenze, esperienze, conoscenze preziose che vengono tenute nascoste... L'ANILS si sta dotando a questo scopo di un gruppo di formatori di insegnanti di lingue e di italiano a stranieri, da raccogliere in un Albo da cui scegliere quando ci sono iniziative di formazione iniziale o in servizio. L'organizzazione e le modalità di accesso all'Albo sono già presenti su Facebook e sul sito ANILS, e verranno pubblicate anche sul prossimo numero di *SeLM*.
Il programma è ricco, il presidente e il CN stanno mettendo energie e competenze per la sua realizzazione, ma si riuscirà ad andare avanti soltanto con l'appoggio e il sostegno di tutti gli iscritti: non esitate a contattarci per proporci idee, consigli, per dare la vostra disponibilità per un ruolo attivo nell'associazione, o anche soltanto per darci il vostro sostegno... Per questo auguro buon lavoro a tutti noi.
In questo numero di *SeLM*: nelle "Riflessioni metodologiche" proponiamo un saggio di Giacomo Cucinotta sulla motivazione, al quale seguirà, in un prossimo numero, una ideale continuazione che ci porterà sul piano più pratico e operativo di

© TZIDO SUN/Shutterstock, 2018

quali possono essere le strategie motivazionali per la classe di lingue; Roberto Di Scala indaga il rapporto tra inglese lingua franca, inglese lingua straniera e competenze del comunicatore interculturale; infine, Attilio Galimberti analizza ruolo, obiettivi e possibili punti di incontro tra insegnamento delle microlingue e CLIL nelle scuole superiori di secondo grado di indirizzo tecnico e professionale.
Ne "Le buone pratiche" l'articolo di Annalisa Calzamatta riporta una ricerca svolta dall'autrice durante la quale dapprima ha monitorato un progetto di mantenimento della lingua d'origine rumena in un istituto comprensivo, e in seguito ha progettato e realizzato un intervento didattico con un gruppo di bambini stranieri nel quale l'acquisizione dell'italiano L2 è supportata dalla presenza durante le lezioni delle lingue di origine degli allievi.
Elisabetta Longhi descrive un progetto di WebQuest in tedesco con l'obiettivo di scoprire il Paese del quale si studia la lingua, progetto applicabile sia in contesto universitario sia in contesto scolastico; in continuità con la nostra volontà di dare spazio su *SeLM* anche a lingue poco insegnate ma non per questo da trascurare, Marco Aurelio Golfetto ci propone una unità didattica in lingua araba sulla corrispondenza commerciale adatta a una classe di scuola superiore di secondo grado: come già fatto per un contributo pubblicato nell'ultimo numero di *SeLM*, l'intera UdA con tutti i materiali didattici in lingua araba è reperibile e scaricabile dal sito ANILS al link http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/.
Nei resoconti delle iniziative di formazione ANILS degli ultimi mesi pubblichiamo anche una relazione sul Convegno Nazionale ANILS tenutosi a Milano nel novembre scorso e sul XXVI Congresso ANILS.

Nel prossimo triennio ANILS ha un programma ambizioso

Strategie motivazionali: una risorsa per la classe di lingue*

Giacomo Cucinotta
Università di Milano

Abstract
La motivazione è una delle variabili più affascinanti e complesse della psicologia, alla base delle ragioni per cui una persona pensa e agisce in un particolare modo. In glottodidattica la motivazione influisce sull'apprendimento ed è possibile rafforzarla attraverso apposite strategie didattiche. In questo articolo si espone la teoria alla base della ricerca sulle strategie motivazionali e si evidenzia come andrebbe posta maggiore attenzione alla formazione dei docenti su quelle strategie inerenti la creazione di un ambiente d'apprendimento positivo, uno degli aspetti ritenuti universalmente più importanti dai docenti di lingue.

Motivation represents one of the most appealing, yet complex, variables in psychology. Indeed, it explains why and how people decide to do something. Motivation influences language learning, and specific strategies can be used to enhance student engagement.
This article focuses on theories behind motivational strategies research, and highlights the importance of providing teachers with specific instruction on how to use strategies for building a positive learning environment, widely considered by language teachers as a key condition for learning.

1. Introduzione

Uno studente sbircia sotto il banco, sarà la quinta volta che usa il cellulare... Un altro sembra molto più assorto da quanto avviene in cortile piuttosto che in classe... E stiamo trattando un argomento importante che sicuramente non avranno capito e che dovrò rispiegare. Penso che una scena simile sia capitata a molti docenti di lingue, così come sarà capitata la sensazione di trovarsi di fronte a studenti che non partecipano, che non seguono la lezione, o semplicemente la sensazione di relazionarsi con una classe svogliata. Spesso questa svogliatezza è argomento discusso tra i docenti e non raramente si finisce col definire uno studente con un idiomatico "È bravo ma non si applica", affermazione carica d'un certo ironico fatalismo che, al di là dell'impressione da luogo comune, può ancora suscitare riflessioni. Se non nello studente svogliato, perlomeno nel docente. Infatti, con questa frase fatta si sta affermando che, sebbene si percepiscano buone capacità potenziali, queste non sono applicate allo studio. Dunque, la caratteristica che si ritiene distingua lo studente "bravo ma che non si applica" non è una carenza di tipo cognitivo (intelligenza, memoria, comprensione, intuizione, ecc.) bensì di tipo emotivo, ossia legata all'atteggiamento, all'ansia o alla motivazione.

© YanLev/Shutterstock, 2018

Nel corso degli anni, infatti, gli aspetti emotivi e affettivi hanno ricevuto sempre maggior attenzione da parte della ricerca pedagogica, inclusa quella riguardante l'acquisizione di una seconda lingua (Second Language Acquisition o SLA). L'apprendimento di una nuova lingua comporta sempre un certo grado di coinvolgimento sociale e psicologico, giacché implica l'interiorizzazione di elementi esterni – non solo linguistici, ma anche culturali e sociali (Gardner 2001:3) – col fine di comunicare con persone esterne al proprio gruppo di parlanti.
La motivazione, in particolare, è considerata una delle variabili che maggiormente influiscono sul processo di apprendimento linguistico: senza una sufficiente motivazione uno studente in possesso di ottime o buone capacità cognitive (intelligenza, memoria, intuizione, ecc.) non troverà l'energia o la costanza per dedicarsi a un compito impegnativo e temporalmente esteso (Dörnyei, Csizér 1998:203-204) e che comunque non prospetta un risultato garantito (Dörnyei 2001:5) quale lo studio di una lingua. Insomma, la motivazione per l'apprendimento di una lingua straniera o seconda (d'ora in avanti Motivazione L2) è da considerarsi un elemento chiave per il buon apprendimento.

2. La motivazione L2

Definire che cosa sia la motivazione è un compito oneroso che va al di là delle ambizioni di questo articolo. Numerose ricerche si sono adoperate per produrre una definizione,[1] ma alcuni elementi che ricorrono nei tentativi proposti dai diversi lavori[2] riguardano:

- la presenza di un obiettivo che si sceglie di raggiungere tramite un certo comportamento;
- l'energia spesa per attuare tale comportamento;
- la mutabilità nel tempo sia dell'obiettivo (direzione), sia dell'energia (magnitudo).

Le numerose sfaccettature del fenomeno lo rendono troppo complesso per essere inquadrato in un'unica teoria: sono infatti numerosissimi gli aspetti che influiscono sulla motivazione e quasi sempre agiscono in combinazione tra di loro; tra questi, ad esempio, lo stimolo esterno a ottenere un premio o evitare una punizione, la piacevolezza intrinseca del compito che si svolge (una classificazione della

1 È esemplare il caso del saggio di Kleinginna, Kleinginna (1981), che raccoglie ben 102 definizioni di motivazione.
2 Si vedano ad esempio le definizioni sintetiche date da Mitchell (1982:81), Brown (1990:384), Dörnyei (2001:27), Dörnyei, Ushioda (2013:4).

motivazione in base al *locus* di causalità è proposta dalla teoria dell'autodeterminazione[3]), il valore personale che si dà al risultato (uno degli elementi chiave della teoria dell'aspettativa-valore[4]) o l'idea positiva di ciò che saremo una volta raggiunto l'obiettivo (come analizzato dalla teoria dei Sé possibili[5]).
In ambito educativo e, nello specifico, in quello glottodidattico, spicca l'importanza che può avere la motivazione sul processo d'apprendimento e sui risultati finali, tanto che la si ritiene capace di "compensare notevoli mancanze sia nella personale predisposizione per le lingue sia nelle condizioni di apprendimento" (Dörnyei 2005:65). Il peso di una variabile talmente influente è pressoché indiscutibile, ma ciò che interessa maggiormente il docente di lingue è se è sia possibile creare, rafforzare o mantenere la motivazione degli studenti.

la motivazione è una delle variabili che maggiormente influiscono sul processo di apprendimento linguistico

Sebbene sia evidentemente un tema centrale per la didattica, la storia della ricerca sulla Motivazione L2 ha origine solo alla fine degli anni Cinquanta, quando i fattori affettivi cominciarono a suscitare l'attenzione dei ricercatori; tuttavia, per i primi trent'anni, questi si limitarono a seguire le orme del modello socio-educativo del canadese Robert C. Gardner (Gardner, Lambert 1959; 1972; Gardner, Smythe 1975), cui si deve una prima analisi della Motivazione L2 e l'introduzione del concetto di *orientamento*, ossia l'insieme di ragioni per cui si decide di imparare una lingua (per viaggiare, per migliorare le proprie condizioni lavorative, per accedere a certi servizi, per capire i testi delle canzoni dei Nirvana, ecc.), che a loro volta andranno a influire sulla Motivazione L2 dell'apprendente. Tra i vari tipi di orientamento, quello che ha raccolto più interesse da parte della ricerca è stato l'orientamento integrativo, ossia il desiderio di integrazione con la comunità dei parlanti della L2, una situazione non insolita nel contesto del Canada di Gardner. Nonostante il successo, la diffusione del modello gardneriano fu accompagnata da una generale ipersemplificazione: molti studiosi si concentrarono esclusivamente sugli aspetti inerenti l'integrazione tra i membri di diverse comunità linguistiche, o su una supposta dicotomia tra motivazione integrativa e motivazione strumentale (ossia legata

3 L'applicazione di questa teoria (detta anche Self-Determination Theory, o SDT) in ambito glottodidattico è stata l'argomento di numerosi studi condotti da Kim Noels e colleghi (Noels *et al.* 1999; Noels 2001a; 2001b).

4 Conosciuta anche come Expectancy-Value Theory, in ambito glottodidattico è stata declinata inizialmente da Tremblay e Gardner (1995), poi da Williams e Burden (1997, e Williams *et al.* 2004), ma ha fortemente ispirato anche i lavori di Ushioda (2001; 2009).

5 I concetti di questa teoria (detta anche Possible Selves Theory) sono stati ripresa da Dörnyei (2005; 2009a) per costituire la teoria dell'L2 Motivational Self System.

LA RICERCA

Da oltre 150 anni Læscher Editore promuove la ricerca didattica.

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

Su Facebook: **La ricerca**

Su Twitter: **@LaRicercaOnline**

laricerca.loescher.it

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

© Syda Productions/Shutterstock, 2018

a un orientamento per cui l'apprendimento della lingua è perseguito in modo da ottenere un qualche vantaggio pratico). Tale semplificazione può avvenire quando "in un ambito accademico come la linguistica applicata, che si basa tradizionalmente su competenze linguistiche e didattiche, si cerca di rendere propria una variabile psicologica tanto complessa come la motivazione" (Dörnyei 2005:70). Lo stesso Gardner, a cinquant'anni dalla teorizzazione del modello socio-educativo, sentirà il bisogno di redigere nel 2010 un nuovo volume, *Motivation and Second Language Acquisition*, per "tentare di smontare alcune convinzioni errate maturate nel corso degli anni" (Gardner 2010:2).

L'eccessiva attenzione alla motivazione integrativa porterà la ricerca in ambito di SLA ad allontanarsi dalle principali correnti psicologiche. Pertanto, all'inizio degli anni Novanta, il modello di Gardner fu criticato da alcuni studiosi (tra i quali Crookes, Schmidt 1991; Skehan 1991; Brown 1990; Clément *et al.* 1994; Oxford, Shearin 1994) che chiedevano la riapertura della ricerca in merito e lo sviluppo di un filone d'indagine "congruente con il concetto di motivazione che i docenti ritengono fondamentale per il successo nell'apprendimento della L2" (Crookes, Schmidt 1991:502), nonché una maggiore attenzione agli effetti sulla motivazione dei diversi materiali o tecniche didattiche (Skehan 1991:281) e agli aspetti pratici della Motivazione L2: negli ultimi anni, sono questi argomenti ad aver mostrato il maggior tasso di crescita d'interesse[6] in ambito accademico.

3. Le strategie motivazionali

Con "strategie motivazionali" indichiamo delle tecniche che possono essere messe in atto dai docenti col fine di migliorare la motivazione negli apprendenti. Alla base della moderna concezione pedagogica della motivazione si trova l'idea illuminista che non si può obbligare una persona a fare qualcosa che non vuole: una situazione simile è riscontrabile da tutti i docenti, quando ci si trova di fronte a uno studente – appunto – "svogliato". Se, come afferma

6 Un'analisi approfondita sulla letteratura in materia è stata eseguita da Boo *et al.* (2015).

lo scrittore William Godwin nel 1793, "da nessuna creatura di forma umana ci si aspetta che impari qualcosa se non perché lo desidera ed è cosciente della sua utilità e valore"[7], resta pur possibile riuscire a influire sulla sua volontà, i suoi interessi, le sue ambizioni.

Una delle prime proposte in questi termini proviene dallo studio di H. Douglas Brown (2001) il quale evidenzia come il lavoro sulla motivazione degli studenti debba andare al di là della semplice promessa di castighi o premi[8] e propone delle vere e proprie strategie motivazionali. Similmente, Zoltán Dörnyei (1994), a seguito dei propri studi, proporrà un vasto elenco di strategie raccolte in tre diversi livelli su cui il docente può agire[9] secondo una visione della ricerca "a misura di docente" (*education-friendly*).

Questa proposta darà origine a una discussione sulle pagine del *Modern Language Journal*, alla quale Gardner (Gardner, Tremblay 1994) risponderà invitando a testare in modo empirico queste strategie. Dörnyei accoglierà tale invito, svolgendo un'ulteriore indagine in Ungheria (Dörnyei, Csizér 1998) che lo porterà a selezionare e a ordinare nuovamente le strategie, arrivando a compilare quella che, a tutt'oggi, è forse la raccolta più completa e chiara delle strategie motivazionali per i docenti di lingue: *Motivational Strategies in the Language Classroom* (Dörnyei 2001).

Zoltàn Dörnyei propone un vasto elenco di strategie per stimolare e mantenere la motivazione

Il testo presenta più di cento strategie motivazionali ordinate e classificate all'interno di 35 macrostrategie, e organizzate a seconda dei diversi stadi del processo motivazionale (secondo la struttura teorizzata in Dörnyei, Ottó 1998) e quindi delle diverse fasi dell'insegnamento in cui applicarle:

- una fase preliminare in cui delineare i presupposti necessari alla creazione d'un ambiente motivante;
- una fase iniziale di scelta in cui l'impeto motivazionale viene suscitato o potenziato;
- una fase di motivazione esecutiva volta a mantenere il livello della motivazione e a proteggerlo da elementi di distrazione o disturbo;
- una fase finale o retrospettiva in cui lo studente è portato a riconsiderare lo svolgimento del processo d'apprendimento e la cui autovalutazione andrà a determinare la sua motivazione futura.

Nonostante la grande attenzione richiamata dal libro, per diverso tempo non vi sono stati tentativi di ripetere ricerche empiriche sulle strategie motivazionali; eppure, uno dei punti chiave della ricerca di Dörnyei sottolineava come l'efficacia delle strategie tenda a cambiare a seconda del contesto, incoraggiando ulteriori indagini sull'importanza delle strategie anche in ambiti culturali ed etnolinguistici differenti.

Solo nove anni più tardi, una dottoranda dello stesso Dörnyei provò a ripetere la ricerca a Taiwan (Cheng, Dörnyei 2007) e, negli ultimi dieci anni, altre ricerche sono state condotte in diversi paesi del mondo, soprattutto in Asia Orientale e in Medio Oriente.[10]

Tra queste, alcune hanno evidenziato l'effettiva efficacia delle strategie motivazionali indagandone gli effetti sugli studenti sia a livello di motivazione (Guilloteaux, Dörnyei 2008; Papi, Abdollahzaleh 2012; Moskovsky *et al.* 2013; Alrabai 2014; Sugita McEown, Takeuchi 2014; Wong 2014) sia a livello di competenza linguistica (Alrabai 2016). Ma la maggior parte dei ricercatori si è concentrata sull'importanza che i docenti di lingue attribuiscono alle strategie, raggruppandole in macro-strategie (ad esempio, sviluppo dell'interesse degli studenti; avvicinamento alla cultura e ai valori legati alla L2; creazione e mantenimento di regole della classe; coesione del

7 Tratto da *An Enquiry Concerning Political Justice* del 1793, trad. nostra.

8 Esemplare è il titolo dell'articolo di Brown (1990): "M&Ms for Language Classrooms?", in cui l'uso di dolcetti è paradigmatico di un certo sistema semplicistico di premi e punizioni.

9 Livello della Lingua, livello dell'Apprendente e livello della Situazione d'apprendimento, quest'ultimo considerato il più importante dal punto di vista pratico, e che contiene il maggior numero di strategie.

10 Per un riassunto degli studi empirici sulle strategie motivazionali: Cucinotta 2017a.

© Monkey Business Images/Shutterstock, 2018

gruppo; attenzione all'impegno, ecc.), ordinandole in classifiche – o *decaloghi*. Da un confronto tra i diversi risultati[11] spicca un elemento condiviso dai docenti di quasi tutti i contesti, ossia come i voti più alti siano stati attribuiti alle strategie inerenti un buon atteggiamento del docente, la promozione di un ambiente di apprendimento piacevole e la creazione di rapporti sociali positivi.
Non è un caso che queste categorie di strategie siano anche tra quelle indicate da Dörnyei (2001:31) come appartenenti alla fase preliminare della motivazione, ossia quella in cui è necessario creare le condizioni fondamentali dalle quali partire prima di poter attuare ulteriori strategie in modo efficace.[12]
Naturalmente, tali strategie sono ascrivibili a quello che potremmo definire "il comune buonsenso" del docente, ma è interessante notare come questo senso comune sembri superare i confini culturali o etnolinguistici e, come auspicato nel primo studio di Dörnyei, Csizér (1998:224), sia ipotizzabile un'utilità universale di queste strategie.
Allo stesso tempo, alcuni studi hanno mostrato come le strategie di per sé non possano influire sulla motivazione degli studenti se il docente non è in grado di utilizzarle in modo efficace (Guilloteaux Guilloteaux, Dörnyei 2008; Bernaus, Gardner 2008).
Il ruolo del docente è dunque importantissimo e sono gli stessi docenti a riconoscere il proprio lavoro come uno dei fattori maggiormente responsabili del livello di motivazione negli apprendenti (Cucinotta 2017b).
Per questo, si può ritenere che le strategie motivazionali avrebbero diritto a essere incluse nel bagaglio di tecniche didattiche da fornire ai docenti di lingue, mentre finora il possesso di tali competenze è stato lasciato soprattutto all'abilità o al talento dei singoli docenti, invece di essere considerato alla stregua di una risorsa per cui i docenti possono (e debbono) essere formati.

11 Per un confronto più approfondito: Cucinotta 2017a.

12 In Dörnyei (2001:31) tra le strategie preliminari sono presenti anche quelle inerenti la scelta di appropriate regole da mantenere in classe; questa categoria di strategie non ha avuto risultati paragonabili alle altre, forse per la presenza di *item* sul coinvolgimento degli studenti nella redazione di regole della classe, una pratica poco diffusa e considerata poco praticabile in contesti d'apprendimento superiore o universitario.

4. Conclusioni

La motivazione è un concetto senz'altro molto complesso, che va a spiegare il perché del comportamento delle persone e, soprattutto, la loro perseveranza nel fare qualcosa (Dörnyei 2001:7). Può, dunque, essere considerata un elemento prioritario comune a tutti i livelli scolastici, lavorativi e non solo.
In ambito glottodidattico, la motivazione è ritenuta il fattore più influente – sia in positivo sia in negativo – sull'apprendimento linguistico (Cucinotta 2017b), tanto da poterla considerare cruciale per riuscire ad affrontare il lungo e impegnativo percorso che porta alla conoscenza di una lingua straniera o seconda. Spesso la mancanza di motivazione può generare quegli atteggiamenti controproducenti che solitamente caratterizzano lo studente svogliato,[13] tuttavia attribuire la causa di tale mancanza al solo studente è limitante e non permette di cogliere la reale natura della motivazione, la quale si basa invece su una continua interazione reciproca tra apprendente e contesto d'apprendimento, tra apprendente e docente e tra apprendente e gruppo dei pari in un sistema dinamico complesso (Dörnyei 2009b), in cui tutte le varianti si evolvono influenzandosi a vicenda senza una correlazione causa-effetto lineare.
È dunque importante che il docente si incarichi d'influire sulla motivazione dello

13 Goshi (2005:65) evidenzia come tali caratteristiche possano invece essere sintomi legati all'ansia da apprendimento linguistico, un fattore molto nocivo sulla Motivazione L2.

Bibliografia

- ALRABAI F. (2014), "Motivational Practices in English as a Foreign Language Classes in Saudi Arabia: Teachers Beliefs and Learners Perceptions", *Arab World English Journal* 5(1), pp. 224-246.
- ALRABAI F. (2016), "The Effects of Teachers' In-Class Motivational Intervention on Learners' EFL Achievement", *Applied linguistics* 37(3), pp. 307-333.
- BERNAUS M., GARDNER R.C. (2008), "Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement", *The Modern Language Journal* 92(3), pp. 387-401.
- BOO Z., DÖRNYEI Z., RYAN S. (2015), "L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape", *System* 55, pp. 147-157.
- BROWN H.D. (1990), "M&Ms for Language Classrooms? Another Look at Motivation", in ALATIS J.E. (a cura di), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1990*, Georgetown University Press, Washington, DC, pp. 383-393.
- BROWN H.D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Longman, White Plains, NY. Seconda edizione.
- CHENG H.-F., DÖRNYEI Z. (2007), "The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan", *Innovation in Language Learning and Teaching* 1(1), pp. 153-174.
- CLÉMENT R., DÖRNYEI Z., NOELS K.A. (1994), "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom", *Language Learning* 44(3), pp. 417-448.
- CROOKES G., SCHMIDT R.W. (1991), "Motivation: Reopening the Research Agenda", *Language Learning* 41(4), pp. 469-512.
- CUCINOTTA G. (2017a), *Motivational Strategies for the Language Classroom: Perceptions and Experiences of Italian FL and L2 Teachers*. C.d.S.
- CUCINOTTA G. (2017b), *La percezione della Motivazione come strumento glottodidattico. (studio empirico tra i docenti di lingue italiani)*. Italiano LinguaDue, n. 1. 2017, pp. 154-174.
- DÖRNYEI Z. (1994), "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom, *The Modern Language Journal* 78(3), pp. 273-284.
- DÖRNYEI Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DÖRNYEI Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- DÖRNYEI Z. (2009a), "The L2 Motivational Self System", in DÖRNYEI Z., USHIODA E. (a cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self (vol. 36)*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 9-42.
- DÖRNYEI Z. (2009b), "Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment, *Language Learning* 59(s1), pp. 230-248.
- DÖRNYEI Z., CSIZÉR K. (1998), "Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study, *Language Teaching Research* 2, pp. 203-229.
- DÖRNYEI Z. OTTÓ I. (1998), "Motivation in Action: A Process Model of L2 Motivation, in *Working Papers in Applied Linguistics*, Thames Valley University, Londra, vol. 4, pp. 43-69.
- DÖRNYEI Z., USHIODA E. (2013), *Teaching and Researching: Motivation*, Routledge, Londra. Seconda edizione.
- GARDNER R.C. (2001), "Integrative Motivation and Second Language Acquisition, in DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (a cura di), *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, pp. 1-19.
- GARDNER R.C. (2010), *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*, Peter Lang, New York.
- GARDNER R.C., LAMBERT W.E. (1959), "Motivational Variables in Second-Language Acquisition, *Canadian Journal of Psychology/ Revue canadienne de psychologie* 13(4), pp. 266-272.
- GARDNER R.C., LAMBERT W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Newbury House, Rowley, MA.
- GARDNER R.C., SMYTHE P.C. (1975), "Motivation and Second Language Acquisition", *Canadian Modern Language Review* 31(3), 218-230.
- GARDNER R.C., TREMBLAY P.F. (1994), "On Motivation, Research Agendas, and Theoretical Frameworks (1), *Modern Language Journal* 78(3), pp. 359-368.

studente[14] e che adoperi le strategie come un importante strumento didattico, soprattutto per quanto riguarda la creazione di quelle condizioni preliminari considerate dagli stessi docenti come cruciali per lo sviluppo di un ambiente motivante. Così facendo, sarà responsabile anche di quest'aspetto dell'apprendimento e non solo dei risultati linguistici.
Ciò non implica che l'adozione di strategie motivazionali sia sufficiente a rendere i docenti dei *superinsegnanti* capaci di far partecipare qualsiasi studente svogliato, ma può fornire degli strumenti per facilitare l'apprendimento dello studente; infatti, quanto più questi si sentirà a suo agio durante il processo di sviluppo di una nuova lingua, tanto più l'apprendimento stesso potrà influire positivamente sulla sua motivazione (Ushioda 2012:15). Allo stesso tempo, la conoscenza del funzionamento della Motivazione L2 e delle relative strategie può aiutare i docenti a considerare i risultati della ricerca sulla motivazione come applicabili alla classe di lingue, aiutandoli a sviluppare una propria relazione con quelle discipline che potrebbero contribuire a espandere la ricerca e a trasformare i docenti in "consumatori critici delle principali scoperte empiriche e dell'esperienza collettiva raccolta nella letteratura" (Hedgcock 2002:307), rendendoli consapevoli di poter contribuire alla ricerca, attraverso la pratica riflessiva (Wallace 1991) o la ricerca-azione.

14 In Cucinotta 2017b la maggior parte dei docenti afferma di ritenersi capace d'influire sulla motivazione dello studente quanto e più dello studente stesso.

– GOSHI M. (2005). "Foreign Language Classroom Anxiety: How Should the Classroom Teacher Deal with It?", *Journal of the School of Marine Science and Technology* 3(2), pp. 61-66.
– GUILLOTEAUX M.J., DÖRNYE, Z. (2008), "Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation", *TESOL Quarterly* 42(1), pp. 55-77.
– HEDGCOCK J.S. (2002), "Toward a Socioliterate Approach to Second Language Teacher Education, *The Modern Language Journal* 86(3), pp. 299-317.
– KLEINGINNA P.R., KLEINGINNA A.M. (1981), "A Categorized List of Motivational Definitions with a Suggestion for a Consensual Definition", *Motivation and Emotion* 5, pp. 263-291.
– MITCHELL T.R. (1982), "Motivation: New Directions for Theory, Research, and Practice", *Academy of Management Review* 7(1), pp. 80-88.
– MOSKOVSKY C., ALRABAI F., PAOLINI S., RATCHEVA S. (2013), "The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition, *Language Learning* 63(1), pp. 34-62.
– NOELS K.A. (2001a), "New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a Model of Intrinsic, Extrinsic, and Integrative Orientations and Motivation", in DÖRNYEI Z., SCHMIDT R. (a cura di), *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, pp. 43-68.
– NOELS K.A. (2001b), "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of Their Teachers' Communication Style", *Language Learning* 51. pp. 107-144.
– NOELS K.A., CLÉMENT R., PELLETIER L.G. (1999), "Perceptions of Teachers' Communicative Style and Students' Intrinsic and Extrinsic Motivation, *The Modern Language Journal* 83(1), pp. 23-34.
– OXFORD R., SHEARIN J. (1994), "Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework, *The Modern Language Journal* 78(1), pp. 12-28.
– PAPI M., ABDOLLAHZADEH E. (2012), "Teacher Motivational Practice, Student Motivation, and Possible L2 Selves: An Examination in the Iranian EFL Context", *Language Learning* 62(2), pp. 571-594.
– SKEHAN P. (1991), "Individual Differences in Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition* 13(2), pp. 275-298.
– SUGITA MCEOWN M., TAKEUCHI O. (2014), "Motivational Strategies in EFL Classrooms: How do Teachers Impact Students' Motivation?", *Innovation in Language Learning and Teaching* 8(1), pp. 20-38.
– TREMBLAY P.F., GARDNER, R.C. (1995), "Expanding the Motivation Construct in Language Learning", *The Modern Language Journal* 79(4), pp. 505-518.
– USHIODA E. (2001), "Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking", in DÖRNYEI Z., USHIODA E. (a cura di), *Motivation and Second Language Acquisition*, University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center, Honolulu, pp. 93-125.
– USHIODA E. (2009), "A Person-in-context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity", in DÖRNYEI Z., USHIODA E. (a cura di), *Motivation, Language Identity and the L2 Self (vol. 36)*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 215-228.
– USHIODA E. (2012), "Motivation and L2 Learning: Towards a Holistic Analysis", in ANGLADA L., BANEGAS D.L. (a cura di), *Views on Motivation and Autonomy in ELT: Selected Papers from the XXXVII FAAPI Conference*, Bariloce, APIZALS, pp.14-19.
– WALLACE M.J. (1991), Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach, Cambridge University Press, Cambridge.
– WILLIAMS M., BURDEN R.L. (1997), *Psychology for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
– WILLIAMS M., BURDEN R., POULET G., MAUN I. (2004), "Learners' Perceptions of Their Successes and Failures in Foreign Language Learning", *Language Learning Journal* 30(1), pp. 19-29.
– WONG R.M.H. (2014), "An Investigation of Strategies for Student Motivation in the Chinese EFL Context", *Innovation in Language Learning and Teaching* 8(2), pp. 132-154.

A chi di competenza. Il comunicatore competente ELF nella classe di inglese come lingua straniera*

Roberto Di Scala

Abstract

L'articolo inquadra la competenza comunicativa interculturale all'interno del processo di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere, con particolare riferimento alla classe di inglese per la quale si propone di affiancare all'insegnamento di una varietà nazionale (in questo caso il British English) l'adozione di un approccio orientato all'ELF (English as a Lingua Franca) che porti alla formazione di studenti quali comunicatori competenti in situazioni ELF.

This article sets intercultural communicative competence within the process of teaching and learning foreign languages. For the English-language class in particular, it is suggested that the teaching of a national variety of English (e.g. British English) should be implemented through an ELF-oriented approach in order to give students the opportunity to become competent communicators under ELF conditions.

1. Introduzione

La competenza comunicativa interculturale, concetto introdotto da Byram (1997), permette di relazionarsi efficacemente in eventi comunicativi con interlocutori di contesti culturali altri di cui si può anche non avere conoscenza diretta (Byram, Fleming 1998). Essa è il risultato dello sviluppo combinato di competenza comunicativa e competenza interculturale e, nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere, prende a modello di riferimento il parlante interculturale, ossia un comunicatore competente in grado di negoziare tra le culture, propria e altrui. Partendo dalle definizioni di competenza comunicativa e competenza interculturale, si fornirà un inquadramento della competenza comunicativa interculturale all'interno del processo di acquisizione di lingue straniere in prospettiva interculturale, per giungere a ipotizzare la figura del discente/utente ELF come parlante interculturale da prendere a modello di riferimento per la classe di inglese come lingua straniera, che affianchi il più tradizionale modello di parlante madrelingua.

> la competenza interculturale permette di sapersi comportare in maniera adeguata in situazioni cross-culturali

2. Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale

Per comprendere la competenza comunicativa interculturale è necessario definire per prima cosa le componenti dalle quali essa si è sviluppata: la competenza comunicativa e la competenza interculturale.

La competenza comunicativa in una data lingua (L1, L2 o LS) è un insieme di conoscenze e abilità che permettono di usare la lingua, autonomamente e responsabilmente, in modo appropriato[1] e funzionale alla situazione comunicativa affinché lo scambio di messaggi sia efficace[2] e permetta di conseguire lo scopo dell'evento comunicativo. Secondo Balboni (2015:5), la competenza comunicativa "è una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo". Le competenze mentali formano il "sapere la lingua" che, attraverso la padronanza delle abilità linguistiche (il "saper fare lingua"), vengono trasformate in azioni comunicative concretizzate nel mondo, ossia nella realtà contingente ("saper fare con la lingua"[3]), sotto forma di eventi comunicativi specifici governati da regole sociali, pragmatiche e culturali ben determinate.

La competenza interculturale riguarda anche gli aspetti culturali ed extralinguistici. Essa permette di sapersi comportare in maniera adeguata in situazioni cross-culturali, rapportandosi in modo appropriato a contesti diversi grazie alle conoscenze relative alla propria e alle altrui culture, e alla propria predisposizione ad accettare, affrontandole, le differenze culturali (Bennett, Bennett 2004; Jackson 2014; Garrote Salazar, Fernández Agüero 2016).

In occasione di eventi comunicativi che vedono partecipanti di lingue e culture diverse utilizzare una lingua comune e nota a tutti per interagire, competenza comunicativa e interculturale si fondono nella competenza comunicativa interculturale che, attraverso la consapevolezza culturale critica,[4] travalica il semplice scambio di messaggi e informazioni per comprendere la costruzione di rapporti sociali e il loro conseguente mantenimento (Guilherme 2002; Jackson 2014), il che comporta una negoziazione continua tra gli aspetti culturali specifici e generali[5] portata avanti dai partecipanti all'evento comunicativo.

La differenza fondamentale tra la competenza comunicativa in una data lingua e la competenza comunicativa interculturale si trova nel "raccordo tra le competenze mentali e l'azione nel mondo, poiché per essere competenti in chiave interculturale, le abilità linguistiche devono essere sostenute anche da quelle relazionali" (Caon 2016a:9), secondo il modello elaborato da Balboni e Caon (2015).

Le abilità relazionali – saper osservare; saper relativizzare; saper sospendere il giudizio; saper ascoltare attivamente; saper comprendere emotivamente; saper negoziare i significati – permettono di prendere coscienza del nostro e dell'altrui punto di vista, riconoscendone la relatività della validità, i punti di forza e di debolezza, quelli di contatto e quelli di separazione, chiedendo a tutti gli attori coinvolti nell'evento comunicativo uno sforzo per superare stereotipi, categorie culturali preconcette e la diffidenza tipica dell'incontro con l'altro. Tale sforzo serve a far entrare in una dimensione di scambio, uno spazio terzo (Bouchard 2017) dove la comunicazione si realizza nel mettere in comune significati, negoziandoli e modificandoli (Balboni 2008:50) per co-costruire un discorso condiviso. All'interno di questo processo, affinché le abilità relazionali siano positivamente messe in atto, è necessario "creare uno spazio 'mentale' per poter accogliere l'imprevisto senza chiudersi in una 'lettura' della realtà che si modella esclusivamente sulle proprie categorie culturali" (Caon 2016b:106).

La competenza comunicativa interculturale diventa così un contenitore da riempire con capacità e competenze che si acquisiscono e si sviluppano con il trascorrere del tempo e con la sperimentazione di esperienze interculturali di incontro con

1 Per il concetto di *appropriatezza* si rimanda a Bazzanella (2008), che la definisce come correttezza, in prospettiva pragmatica, rispetto alla specificità del contesto, degli interlocutori e dello scopo comunicativo.

2 La comunicazione si definisce efficace (o felice) quando agli attori dell'evento comunicativo è permesso raggiungere i loro scopi (Balboni 1999:37).

3 Si ritiene utile richiamare brevemente queste nozioni così come definite da Balboni (2008). *Sapere la lingua*: capacità di usare le grammatiche fonologica (pronuncia), grafemica (ortografia), lessicale, morfosintattica e testuale. *Saper fare lingua*: padroneggiare le abilità linguistiche, cioè la comprensione e la produzione orali e scritte, oltre (in base al bisogno) alle abilità di dialogo, riassunto, parafrasi, dettato, raccolta di appunti, e traduzione. *Saper fare con la lingua*: capacità di usare la lingua come strumento di azione.

4 La consapevolezza culturale critica implica il saper applicare il pensiero critico alla valutazione di comportamenti culturali e di processi sociali per rendersi conto della relatività della validità della propria e delle altrui culture.

5 Gli aspetti specifici riguardano l'acquisizione di competenza culturale in una determinata cultura (ad esempio, nozioni linguistiche e culturali di un Paese specifico per comunicare efficacemente e appropriatamente in quel Paese). Gli aspetti generali riguardano invece lo sviluppo di conoscenze, abilità e predisposizioni personali che rendono una persona in grado di analizzare il contesto linguistico e culturale in cui si trova per prendere parte a interazione interculturali efficaci, a prescindere dal luogo in cui queste si svolgono.

l'altro, in un processo continuo e costante che non potrà mai dirsi pienamente terminato (Byram *et al.* 2002; Humphrey 2007, cit. in Marczak 2013).

3. La competenza comunicativa interculturale e la didattica delle lingue

Come segnala Balboni (2015), la competenza comunicativa interculturale può comportare problemi legati alla scelta delle parole, ad alcuni aspetti grammaticali o legati a valori culturali. È auspicabile che, in una classe di lingue, gli studenti siano guidati ad affrontare questi imprevisti. Per farlo, nell'insegnamento delle lingue straniere è consigliabile fare ricorso a un approccio didattico orientato alla competenza comunicativa interculturale (Sercu *et al.* 2005; Prnjate, Guglielmi 2008), come raccomandato anche a livello europeo (Lázár 2007), che permetta a ogni studente "di costruirsi giorno per giorno, esperienza per esperienza, contatto per contatto, incidente per incidente, la sua competenza comunicativa interculturale" (Caon 2016b:104) attraverso lo sviluppo delle abilità relazionali e della disponibilità ad accettare il confronto con l'altro, consapevoli del fatto che la "stretta interrelazione tra le capacità linguistico-comunicative e quelle (inter) culturali produce la migliore combinazione in termini di un uso efficace della lingua straniera" (Ciampi 2017:74). Questo approccio didattico mira alla formazione degli studenti quali parlanti interculturali. Il parlante interculturale riassume in sé tutte le caratteristiche della competenza comunicativa interculturale (Byram *et al.* 2001; Byram 2009; Jackson 2014) che ne fanno un comunicatore competente in grado di negoziare criticamente tra le culture, propria e altrui. Il parlante interculturale è infatti in grado di raggiungere uno spazio tra le culture sviluppando una sua terza via (House 2007) per gestire questo spazio terzo (la "dimensione di scambio" di cui sopra) dove viene prodotto e scambiato significato (Bouchard 2017). Un simile approccio didattico rende il processo di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere un procedimento complesso dove l'acquisizione di conoscenze e abilità legate alla lingua e cultura curricolari è integrata dall'acquisizione di conoscenze e abilità interculturali. Si ha quindi un doppio modello di parlante cui guardare, quello madrelingua affiancato e integrato da quello interculturale. Rifacendosi a tali modelli (che non si escludono a vicenda) gli studenti, al termine del loro percorso di studi, dovrebbero possedere conoscenze approfondite relative alla lingua straniera studiata ed essere al contempo in grado di mediare linguisticamente e culturalmente tra sé e l'altro (Byram 1997, 2009; Alptekin 2002; Moeller, Nugent 2014; Papa 2015; Bouchard 2017).

4. Modelli di riferimento nella classe di inglese come lingua straniera

Quando la lingua straniera è l'inglese, l'affiancamento del modello del parlante madrelingua a quello del parlante interculturale non può prescindere dalla questione di *quale* inglese si insegna/apprende. Partendo dal presupposto che esistono diverse varietà di inglese di pari dignità, validità e legittimità, la pluralità dell'inglese dovrebbe diventare parte integrante dei curricoli scolastici per rendere gli studenti consapevoli dell'esistenza di più *inglesi* sotto forma di varietà nazionali, meglio definite in letteratura come ENL (English as a Native Language), quali il British English e l'American English. La scelta della varietà ENL di riferimento, e di conseguenza del relativo parlante madrelingua, dipende da molti

Cinzia Medaglia - Martin Seiffarth

Deep into the Topic

SOCIETY, LITERATURE, JOB ORIENTEERING

Un **testo di civiltà** di livello **B1-B2** che tocca temi di **attualità** e **cultura** utili per stimolare i ragazzi e per sviluppare **competenze** utili per le **prove di esame**. Il volume offre informazioni e materiali per guidare i ragazzi alla **Alternanza Scuola Lavoro** e per **l'orientamento** in vista della scelta **dell'Università e del mondo del lavoro.**

- ALTERNANZA SCUOLA LAVORO
- ORIENTAMENTO
- PREPARAZIONE ESAMI
- SPUNTI DI LETTERATURA E CULTURA
- VIDEO ORIGINALI

fattori spesso indipendenti dalla volontà o dalla preferenza del docente, come ad esempio scelte ministeriali a livello nazionale.[6] Gli studenti, quindi, sono preparati a conoscere una varietà ENL specifica e, al termine del loro percorso di studi, dovrebbero possederne una conoscenza approfondita tale da poter essere considerati "utenti specializzati". Contemporaneamente, per favorire lo sviluppo e l'acquisizione della competenza comunicativa interculturale legata all'inglese, si dovrebbero fornire agli alunni gli elementi per costruire lo spazio terzo all'interno di eventi comunicativi tra partecipanti di L1 diverse che usano l'inglese come lingua comune per co-costruire, negoziandolo, il significato affinché la comunicazione raggiunga il suo scopo.
Ancora una volta si pone il problema di *quale* inglese utilizzare affinché ciò sia possibile. La risposta si può trovare nell'uso dell'inglese in chiave ELF (English as a Lingua Franca). L'ELF non è una varietà dell'inglese bensì una sua variante usata da persone di diverse lingue e culture come mezzo di comunicazione flessibile, co-costruito e variabile, realizzato localmente in specifici contesti per raggiungere la comprensione reciproca, attraverso strategie comunicative che permettono all'evento comunicativo di non fallire (Seidlhofer 2011; Cogo 2015; Vettorel 2014, 2015). In questa prospettiva, l'insegnamento/apprendimento della lingua tiene conto soprattutto degli obiettivi richiesti dai contesti d'uso (Leung 2005, 2013) favorendo

www.helsinkisummerschool.fi

lo sviluppo della capacità di saper riconoscere l'inglese più appropriato ai diversi eventi comunicativi (Ehrenreich 2009), compresi quelli in cui è richiesto di conformarsi a una specifica varietà ENL. Gli studenti, nella loro veste di discenti con un ruolo attivo nel processo di apprendimento (Vettorel 2013), acquisiscono in questo modo una peculiare consapevolezza comunicativa, incoraggiati e aiutati a pensare in modo critico al modo in cui la lingua viene usata per comunicare (Seidlhofer 2015). Per far questo è necessario che gli studenti facciano ricorso alla competenza ELF, ossia la competenza da usare in eventi comunicativi ELF, per loro natura interculturali (Kohn 2014; 2015). In questa prospettiva, l'obiettivo didattico principale diventa aiutare gli studenti a sviluppare e usare la forma di inglese più adatta a rendere efficace l'evento comunicativo in condizioni ELF (Kohn 2014): in questi casi si può parlare di competenza comunicativa ELF, ovvero il processo di mobilitazione di conoscenze, abilità e risorse linguistiche personali che consente di trovare soluzioni d'uso appropriate all'evento comunicativo in modo personale, autonomo e responsabile (Di Scala 2017).
Il modello di riferimento da affiancare al parlante madrelingua si può così individuare nella figura del comunicatore interculturale competente (Vettorel 2010; Mansfield, Poppi 2012; Canagarajah 2013; Di Scala 2016b) – che, per la classe di inglese, diventa un comunicatore competente in situazioni ELF – dove per "comunicatore" si intende il doppio ruolo di discente e utente, figure inscindibili poiché l'aspetto di apprendimento va oltre il percorso scolastico.

6 È il caso dell'Italia, dove la varietà ENL di riferimento per l'insegnamento nella scuola pubblica statale è il British English.

5. Conclusione: l'introduzione del doppio modello attraverso il ruolo del docente

Nella classe di inglese come lingua straniera si dovrebbe quindi introdurre un doppio modello di riferimento, il parlante madrelingua di una varietà ENL per la parte specialistica dell'insegnamento/apprendimento, e il comunicatore competente in situazioni ELF per la parte interculturale. La responsabilità di farsi carico di veicolare concretamente tale dualismo all'interno della pratica didattica ricade, ovviamente, sul docente. Ciascun docente, nei limiti dell'autonomia didattica prevista dalla normativa che regola la professione,[7] può strutturare il proprio percorso di conseguenza, in base anche al tipo di classe in cui insegna. Cambiare lo schema didattico tradizionale non è sempre facile poiché la resistenza alle novità, che significano l'abbandono di pratiche di insegnamento consolidate (e di più facile fruizione), è diffusa tra gli insegnanti. Un tale cambiamento comporta che molti docenti rinuncino all'idea di avere studenti in grado di riprodurre esclusivamente la competenza comunicativa del parlante madrelingua a favore del meno velleitario scopo di aiutare gli studenti a saper gestire eventi comunicativi interculturali. Tenendo in mente "why [they] teach English, who [they] teach English to and what [they] teach English for" (Weber 2013:12), i docenti dovrebbero riconoscere l'importanza delle strategie comunicative quali parte integrante dell'insegnamento/acquisizione della lingua, diventando docenti "pluralisti" specializzati nell'insegnamento di una varietà ENL e in grado, poiché consapevoli dell'esistenza delle altre varietà e varianti di inglese e convinti della loro validità e legittimità, di adottare un approccio didattico *ELF-informed* ed *ELF-oriented*, oltre

7 Tale normativa varia da nazione a nazione. In Italia, ad esempio, l'autonomia didattica è prevista dalla normativa vigente. Per la libertà decisionale in merito all'utilizzo di un approccio ELF alla didattica dell'inglese, si veda Di Scala (2016a).

Bibliografia

- ALPTEKIN C. (2002), "Towards Intercultural Communicative Competence in ELT", *ELT Journal* 56(1), pp. 57-64.
- BALBONI P.E. (1999), *Dizionario di glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia.
- BALBONI P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- BALBONI P.E. (2015), "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *EL.LE* 4(1), pp. 1-20.
- BALBONI P.E., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BAZZANELLA C. (2008), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- BENNETT J.M., BENNETT M.J. (2004), "Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity", in LANDIS D., BENNETT J.M., BENNETT M.J. (a cura di), *Handbook of Intercultural Training*, Sage Publishing, Thousand Oaks, CA, pp. 147-165. Terza edizione.
- BOUCHARD J. (2017), *Ideology, Agency, and Intercultural Communicative Competence. A Stratified Look into EFL Education in Japan*, Springer Nature, Singapore.
- BYRAM M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BYRAM M. (2009), "Intercultural Communicative Competence in Foreign Languages. The Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education", in DEARDORFF D.K. (a cura di), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 321-332.
- BYRAM M., FLEMING M. (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Etnography*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BYRAM M., GRIBKOVA B., STARKEY H. (2002), *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*, Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- BYRAM M., NICHOLS A., STEVENS D. (2001), "Introduction", in BYRAM M., NICHOLS A., STEVENS D. (a cura di), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 1-8.
- CANAGARAJAH A.S. (2013), "Redefining Proficiency in Global English", in ZACHARIAS N.T., MANARA C. (a cura di), *Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and Tensions*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 2-10.
- CAON F. (2016a), "Lingue e culture in contatto. Una prospettiva interculturale", *EL.LE* 5(1), pp. 7-23.
- CAON F. (2016b), "Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale. Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico", in MELERO RODRÍGUEZ C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo, SAIL* 7, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 95-116.
- CIAMPI A. (2017), "Approcci didattici e percorsi culturali per lo sviluppo delle competenze comunicative e traduttive", in PERRIN D., KLEINBERGER U. (a cura di), *Doing Applied Linguistics: Enabling Transdisciplinary Communication*, De Gruyter Mouton, Berlino, pp. 71-74.
- COGO A. (2015), "English as a Lingua Franca: Descriptions, Domains and Applications", in COGO A., BOWLES H. (a cura di), *International Perspectives on English as a Lingua Franca*, Palgrave Macmillan, Londra, pp. 1-12.
- DI SCALA R. (2016a), "A ciascuno il suo. Le basi teoriche e normative per lo spazio pedagogico dell'ELF nella didattica dell'inglese", *SeLM* 54(1-3) pp. 4-8.
- DI SCALA R. (2016b), "At the Crossroads of the Global and the Local: Suggested Future Directions for 21st Century ELT", *Anglistik. International Journal of English Studies* 27(1), pp. 175-184.
- DI SCALA R. (2017), "L'ELF (English as a Lingua Franca) e la didattica per competenze", *SeLM* 55 (1-3), pp. 33-37.
- EHRENREICH S. (2009), "English as a Lingua Franca in Multinational Corporations: Exploring Business Communities of Practice", in MAURANEN A., RANTA E. (a cura di), *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 126-151.
- GARROTE SALAZAR M., FERNÁNDEZ AGÜERO M. (2016), "Intercultural Competence in Teaching: Defining the Intercultural

che orientato alla competenza comunicativa interculturale. Un simile mutamento di prospettiva sarebbe d'aiuto anche nel limitare la demotivazione nell'apprendimento della lingua da parte di molti studenti che, a fronte di un modello madrelingua difficilmente eguagliabile, quindi inarrivabile, si sentono inadeguati anche perché giudicati tali in base a parametri di valutazione tarati su tale modello. La scelta di un approccio orientato all'ELF e all'interculturalità richiederebbe quindi anche un adattamento dei parametri valutativi adottati, relativi a una didattica per competenze in cui agli studenti viene offerta la possibilità di confrontarsi con modelli più flessibili e più rispondenti alle situazioni reali in cui essi solitamente usano l'inglese come strumento di comunicazione. Questi aspetti, intimamente interconnessi, richiedono però riflessioni approfondite e verifiche sul campo prima di poter essere sistematizzati in un quadro teorico e pratico che faccia parte della prassi didattica quotidiana. Soprattutto, dovrebbero essere sia inseriti nei programmi di formazione dei futuri insegnanti sia figurare tra le opzioni di aggiornamento professionale dei docenti già in servizio. Si ha la sensazione che qualcosa si stia muovendo,[8] ma molto resta da fare affinché gli approcci auspicati in questo intervento divengano una realtà consolidata, ferma restando la libertà di scelta che a ogni docente è garantita per legge, una sorta di "obiezione di coscienza" didattica che non sempre, però, va a vantaggio di chi dovrebbe essere sempre al centro dell'azione educativa, cioè gli studenti.[9]

8 Ad esempio, cenni all'ELF sono presenti nei programmi di lingua inglese degli ultimi due concorsi ordinari a cattedra per l'insegnamento nelle scuole di ogni ordine (Di Scala 2017).

9 Desidero ringraziare Paola Vettorel per i preziosi suggerimenti che hanno permesso di migliorare il presente articolo, la cui impostazione resta comunque ascrivibile esclusivamente a chi scrive, ivi compresa ogni imprecisione e incongruenza riscontrabile.

Profile of Student Teachers", *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature* 9(4), pp. 41-58.

– GUILHERME M. (2002), *Critical Citizens for an Intercultural World. Foreign Language Education as Cultural Politics*, Multilingual Matters, Clevedon.

– HOUSE J. (2007), "What Is an 'Intercultural Speaker'?", in ALCÓN SOLER E., SAFONT JORDÁ M.P. (a cura di), *Intercultural Language Use and Language Learning*, Springer, Singapore, pp. 7-21.

– HUMPHREY D. (2007), *Intercultural Communicative Competence: The State of the Knowledge*, report prepared for CILT, The National Centre for Language Development of NOS in Intercultural Skills Project, 26 maggio.

– JACKSON J. (2014), *Introducing Language and Intercultural Communication*, Routledge, Londra-New York.

– KOHN K. (2014), "Teaching towards ELF Competence in the English Classroom", *Proceedings of the ELF7 Conference*, Athens, 4-6 settembre 2014.

– KOHN K. (2015), "A Pedagogical Space for ELF in the English Classroom", in BAYYURT Y., AKCAN S. (a cura di), *Current Perspectives on Pedagogy for English as a Lingua Franca*, De Gruyter Mouton, Berlino, pp. 51-67.

– LÁZÁR I. (2007), "Introduction", in LÁZÁR I., HUBER-KRIEGLER M., LUSSIER D., MATEI G.S., PECK C. (a cura di), *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, European Centre for Modern Languages/Council of Europe, Graz, pp. 5-6.

– LEUNG C. (2005), "Convivial Communication: Reconceptualizing Communicative Competence", *Intercultural Journal of Applied Linguistics* 15(2), pp. 119-144.

– LEUNG C. (2013), "The 'Social' in English Language Teaching: Abstracted Norms versus Situated Enactments", *Journal of English as a Lingua Franca* 2(2), pp. 283-313.

– MANSFIELD G., POPPI F. (2012), "The English as a Foreign Language / Lingua Franca debate: Sensitising Teachers of English as a Foreign Language towards Teaching English as a Lingua Franca", *Profile* 14(1), pp. 159-172.

– MARCZAK M. (2013), *Communication and Information Technology in (Intercultural) Language Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne.

– MOELLER A.J., NUGENT K. (2014), "Building Intercultural Competence in the Language Classroom", in DHONAU S. (a cura di), *Unlock the Gateway to Communication. Selected papers from the 2014 Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, Robert M. Terry, Richmond, VA, pp. 1-16.

– PAPA I. (2015), "Intercultural Communicative Competence and the Intercultural Speaker", *Knowledge* 10(1), pp. 756-758.

– PRNJAT Z., GUGLIELMI L. (2008), "La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere", *Bollettino ITALS* settembre 2008, www.itals.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-linsegnamento-delle-lingue-straniere; ultimo accesso 26 luglio 2017.

– SEIDLHOFER B. (2011), *Understanding English as a Lingua Franca*, Oxford University Press, Oxford.

– SEIDLHOFER B. (2015), "ELF-informed Pedagogy: From Code-fixation towards Communicative Awareness", in VETTOREL P. (a cura di), *New Frontiers in Teaching and Learning English*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne, pp. 19-30.

– SERCU L., BANDURA E. ET AL. (2005), *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*, Multilingual Matters, Clevedon.

– VETTOREL P. (2010), "English(es), ELF, Xmas and Trees: Intercultural Communicative Competence and English as a Lingua Franca in the Primary Classroom", *Perspectives. A Journal of TESOL Italy* 37(1), pp. 25-52.

– VETTOREL P. (2014), *English as a Lingua Franca in Wider Networking: Blogging Practices*, De Gruyter Mouton, Berlino.

– VETTOREL P. (a cura di) (2015), *New Frontiers in Teaching and Learning English*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne.

– WEBER E. (2013), "English as a Lingua Franca and Appropriate Teacher Competence", in BAYYURT Y., AKCAN S. (a cura di), *ELF 5. Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca. May 24-26 2012*, Boğaziçi University Press, Boğaziçi, pp. 7-13.

Microlingue e CLIL: amici, falsi amici o nemici?

Attilio Galimberti

Abstract

Il saggio propone un'analisi sul ruolo delle microlingue e del CLIL nelle scuole in cui sono presenti, esplicita le caratteristiche dei docenti di lingua che insegnano la microlingua e dei loro colleghi CLIL di disciplina non linguistica e suggerisce possibili percorsi didattici interdisciplinari nella scuola del ventunesimo secolo.

This article investigates the relationships between the teaching of Language for Specific Purposes (LSP) and the implementation of CLIL activities in the same schools; what the features of LSP and CLIL teachers are; and how effective learning pathways can be created in the 21st-century school.

1. Introduzione

La sempre crescente diffusione del CLIL nelle scuole secondarie di secondo grado italiane ha recentemente messo in ombra le ricerche didattiche e gli studi relativi alla "lingua per scopi specifici", in inglese LSP (Language for Specific Purposes) o, se specificamente riferito alla lingua inglese, ESP (English for Specific Purposes). Denominate anche microlingue o "linguaggi settoriali", le lingue per scopi specifici sono da decenni parte integrante dei curricoli di lingua straniera nel secondo biennio e quinto anno degli istituti tecnici e degli istituti professionali.
Le microlingue presenti in tali ordini di scuole riguardano attualmente i settori relativi a:

- commercio;
- turismo;
- meccanica, elettronica, elettrotecnica, automazione e informatica;
- chimica;
- costruzioni, ambiente e territorio;
- nautica;
- trasporti e logistica;
- aviazione;
- enogastronomia e ospitalità alberghiera;
- servizi sociosanitari;
- scienze umane;
- grafica e comunicazione, arti figurative, audiovisivo e multimediale, architettura e ambiente;
- agricoltura, produzione e trasformazione, viticoltura ed enologia;
- moda;
- odontoiatria;
- panificazione;
- parrucchiere/i ed estetiste/i.

le lingue per scopi specifici sono da decenni parte dei curricoli di lingua straniera degli istituti tecnici e professionali

Per le lingue diverse dall'inglese, considerata la collocazione della seconda lingua (generalmente francese, spagnolo e tedesco), le microlingue afferiscono a: commercio, turismo, enogastronomia e ospitalità alberghiera, servizi sociosanitari e scienze umane.
Obiettivo principale di questo articolo è quello di individuare analogie e differenze tra la didattica delle lingue per scopi specifici (d'ora in avanti LSP) e il CLIL, ma soprattutto prospettare possibili collaborazioni e interazioni tra i docenti di lingua e i docenti di discipline non linguistiche (d'ora in avanti DNL).

2. Rapporti tra lingua e contenuti

In qualsiasi contesto didattico è ormai indiscutibile che non si possa separare la lingua dal contenuto e il contenuto dalla lingua, a partire dalla lingua madre. Apparentemente può sembrare che l'attenzione da

rivolgere a lingua e contenuto come unicum sia stata messa in evidenza solo dagli studi ormai ventennali sul CLIL. In realtà, già nel 1975 il rapporto Bullock *A Language for Life*' (promosso dalla Commissione governativa nominata dal Segretario di stato per l'Istruzione e la scienza, sotto la presidenza di Sir Alan Bullock) auspicava che tutti gli insegnanti fossero insegnanti di lingua:

To achieve this we must convince the teacher of history or of science, for example, that he has to understand the process by which his pupils take possession of the historical or scientific information that is offered them; and that such an understanding involves his paying particular attention to the part language plays in learning. The pupils' engagement with the subject may rely upon a linguistic process that his teaching procedures actually discourage.

Sempre nel 1975, nel nostro Paese fu pubblicato un importantissimo documento volto a definire i fondamentali presupposti per una rinnovata educazione linguistica, le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica,* redatte da Tullio De Mauro e approvate come manifesto fondativo dal GISCEL, il Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica. Per gli scopi del nostro articolo, ricordiamo in particolare quanto indicato nella tesi n. 7 ("Limiti della pedagogia linguistica tradizionale"):

La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell'ora detta "di Italiano". Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica (tesi 1) e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti...

Quanto queste tesi siano state effettivamente tradotte in efficaci pratiche didattiche in questi quarant'anni è tutto da dimostrare. Nell'articolo di Mario Ambel 2016 "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica" si legge che

in una recente indagine della rivista *Insegnare*, svolta per misurare l'incidenza avuta dalle Dieci tesi sull'insegnamento dell'italiano, una delle domande chiedeva di dichiarare quanto si ritenessero oggi diffuse alcune pratiche didattiche. La risposta è stata impressionante: tutte le prospettive e le pratiche didattiche che le Dieci tesi individuavano come

© SpeedKingz/Shutterstock, 2018

auspicabili sono quelle a tutt'oggi meno frequentate dalla scuola (per esempio il coinvolgimento di tutte le discipline nell'insegnamento linguistico o l'attenzione didattica al parlato e all'ascolto).

Non è questa la sede per soffermarsi anche sulla lettera aperta "Contro il declino dell'italiano a scuola", del 4 febbraio 2017, redatta dal "Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità" e firmata da seicento accademici (AA.VV. 2017). Solo per contribuire a una più ampia discussione del problema, ritengo molto interessanti due articoli pubblicati sulla rivista *Insegnare* tra febbraio e marzo 2017 (Ambel 2017; Maiorano 2017) Ciò che interessa ai fini della nostra analisi è sottolineare invece la consapevolezza che qualsiasi docente deve avere nel considerare la lingua, sotto tutti i suoi aspetti, come veicolo essenziale e imprescindibile per una corretta ed efficace trasmissione e acquisizione di contenuti specifici disciplinari.

3. Il docente di lingua per scopi specifici

Se nell'ultimo ventennio molto è stato scritto a riguardo dei docenti DNL, pochi sono gli studi o i contributi didattici relativi ai docenti LSP.
Tali docenti costituiscono una nicchia, in tipologie d'istituto in cui le discipline di indirizzo hanno una valenza professionalizzante elevata e rappresentano per gli studenti l'interesse principale. Di contro, le discipline dell'area comune non risultano talora essere la motivazione che spinge l'utenza di questi istituti a frequentare un percorso che si conclude con un diploma che, almeno nelle intenzioni, consente l'accesso al mondo del lavoro.
Per quanto riguarda la madrelingua e le altre lingue inserite in questi curricoli è molto frequente, quindi, la necessità di lavorare sul recupero di conoscenze e abilità non adeguatamente acquisite nel percorso di studi precedente, il che non sempre garantisce il raggiungimento di un livello linguistico certificato atteso (livello B1+ o B2) per molti studenti.
In termini di programmazione per la LSP, molto diversificata è la distribuzione delle ore a essa destinate: si va dall'introduzione della microlingua (con adozione

Chiara Randighieri - Gladys Noemí Sac

COMPRO, VENDO, APRENDO

Español para el Comercio en el siglo XXI

Manuale di lingua spagnola per il Commercio per gli indirizzi **RIM, AFM** e per i **Servizi Commerciali.**

LŒSCHER EDITORE

Il corso prepara lo studente a operare in **situazioni lavorative** reali con l'attivazione del lessico specialistico in contesto professionale e delle competenze linguistiche attraverso le quattro abilità di **comprensione e produzione scritta/orale.**

Compro, vendo aprendo stimola lo studente con attività motivanti: la ***clase invertida***, il ***trabajo por tareas*** e la metodologia **CLIL.**

L'acquisizione della competenza linguistica e delle abilità trasversali mira allo sviluppo della capacità di **ragionamento autonomo**, obiettivo fondamentale della scuola superiore.

- COMPETENZE PER IL LAVORO
- *TRABAJO POR TAREAS*
- ALTERNANZA SCUOLA-LAVORO
- DIDATTICA INCLUSIVA
- VIDEO AUTENTICI CON ATTIVITÀ
- *RINCÓN DE JUEGOS*

di testo scolastico specifico) già dal primo anno del secondo biennio, alla trattazione delle relative tematiche solo nel quinto anno, in questo secondo caso per destinare più ore alla lingua generale.

4. Il docente di disciplina non linguistica

La formazione linguistico-metodologica dei docenti che si sono resi disponibili a formarsi per insegnare parte dei loro contenuti in modalità CLIL ha consentito a gran parte degli istituti tecnici di prevedere in tutte le classi quinte moduli disciplinari in lingua inglese, secondo quanto previsto dalla nota ministeriale 4969 del 25 luglio 2014, e dai decreti precedenti. Da notare che – sorprendentemente – non vi è alcun obbligo di legge per gli istituti professionali, nonostante in alcuni di questi istituti il CLIL sia stato introdotto in modo sperimentale. Da precisare, infine, che i moduli CLIL in lingue diverse dall'inglese sono previsti per legge attualmente solo nei licei linguistici.
In termini di programmazione per il CLIL, la situazione è molto variegata e dipende da molti fattori:

- la presenza di docenti DNL certificati a livello C1 (o B2) che hanno concluso i corsi ministeriali metodologico-didattici CLIL, secondo quanto previsto dai decreti ministeriali n. 821 del 2013 e n. 251 del 2014;
- la presenza di docenti DNL certificati a livello C1 (o B2)
- l'istituzione di team CLIL realmente operativi, secondo quanto previsto dalla nota ministeriale 4969 del 25 luglio 2014, in cui vi sia un'efficace progettualità all'interno dei consigli di classe, magari già abituati a lavorare secondo la didattica per competenze e la didattica integrata;

© Kinga/Shutterstock, 2018

- l'implementazione sporadica di brevi moduli CLIL, in assenza di docenti in possesso dei primi due requisiti di cui sopra.

È quindi sempre più frequente la presenza di docenti DNL negli istituti scolastici in cui gli studenti ricevono anche lezioni di LSP. I rapporti epistemologici e professionali tra le due categorie saranno oggetto del prosieguo del nostro articolo.

5. Punti di raccordo tra la didattica della LSP e il CLIL

Se, da un lato, un docente DNL (cioè un insegnante con una laurea e il superamento di un concorso pubblico che attesta conoscenze, abilità e competenze in specifici contenuti disciplinari) ha ben chiaro quale sia il percorso formativo richiesto per poter insegnare parte della propria disciplina in lingua straniera, al contrario un docente di lingua straniera (cioè un insegnante con laurea e il superamento di un concorso pubblico che attesta conoscenze, abilità e competenze in ambito prevalentemente linguistico-letterario) da sempre è stato "catapultato" negli istituti tecnici e professionali senza adeguati corsi di formazione per l'insegnamento delle diverse microlingue, a seconda del tipo e dell'indirizzo scolastico in cui ci si trova. Non a caso la maggioranza dei docenti

di lingue ha sempre preferito avere da subito un incarico in istituti dove poter insegnare anche letteratura, cioè la "microlingua" dei vari indirizzi liceali. Per quanto riguarda le problematiche riguardanti la difficoltà per la formazione in ingresso dei docenti di LSP, è interessante riportare ciò che scrive Balboni (2000:116-118):

Gli insegnanti di microlingue sono sempre più spesso dei giovani (forse perché non appena maturano anzianità vanno a insegnare lingua base oppure, come in Italia, lasciano gli istituti tecnici per approdare ad un liceo) privi di formazione adeguata, abbandonati a se stessi [...]. Nelle poche università italiane in cui la ricerca glottodidattica ha spazio, essa viene condotta in dipartimenti e facoltà di area umanistica e verte di solito sull'insegnamento della lingua quotidiana, mentre l'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali è impartito in facoltà non umanistiche ed è affidato a docenti di [...] linguistica, [che] tendono a privilegiare la ricerca sulla lingua anziché quella sul suo insegnamento; in molti casi le facoltà scientifiche non investono in una cattedra di lingua, per cui l'insegnamento della microlingua è affidato a docenti a contratto, che hanno compito di insegnamento ma non di ricerca; data l'esiguità del pubblico, questi studiosi e docenti non si impegnano nella redazione di materiali didattici di vasto respiro, ma si limitano eventualmente a dispense; d'altro canto, le case editrici non hanno équipe stabili di autori specializzati per i vari settori microlinguistici, per cui affidano la redazione di materiali specialistici a consulenti esterni, i quali si limitano a consegnare un manoscritto, a curare quel singolo volume in quella singola area, ma non elaborano una strategia glottodidattica e non la sostengono con interventi nei convegni, nei corsi di formazione, nelle collane e nelle riviste glottodidattiche delle stesse case editrici; inoltre, l'insegnante di microlingua scientifico-professionale ha manuali d'appoggio spesso obsoleti, sia perché la scienza e la tecnologia evolvono in maniera rapidissima, sia perché il turnover dei manuali di microlingua è molto lento: finché un manuale si vende, magari perché non ha concorrenza significativa per quella specifica microlingua, un editore non ne produce una nuova edizione e gli editori concorrenti non si sforzano di produrre materiale per una ridotta nicchia di mercato già occupata da un altro.
L'insegnante di microlingua scientifico-professionale è dunque più solo del collega di lingua comune, deve spesso procedere da solo all'analisi linguistica della microlingua che insegna, deve recuperare o aggiornare i materiali didattici che utilizza. Quale formazione deve dunque possedere un insegnante di microlingue scientifico-professionali in grado di partecipare alla progettazione curricolare, di analizzare una microlingua, di predisporre almeno in parte il materiale didattico che usa?

serve un'analisi dei bisogni per programmare il sillabo in un triennio di istituto tecnico o professionale, condotta dal docente di LSP e dal docente CLIL

Una prima risposta a tale quesito, in realtà, *non* è stata data ormai da quasi quarant'anni, quando in Italia, dal 1978 alla fine degli anni Ottanta, si realizzò il più massiccio intervento di riqualificazione del personale condotto dal nostro sistema scolastico, il Progetto Speciale Lingue Straniere (PSLS): ma il Ministero della Pubblica Istruzione decise di non curare il settore microlinguistico, per cui anche l'insegnante di un Istituto Tecnico o Professionale (il 75% delle scuole superiori, e quello con maggior impatto di studio delle lingue) venne formato solo nella didattica della lingua d'uso quotidiano, e non in quello delle microlingue che pure doveva insegnare nel triennio (Balboni 2000:116).

Varie furono le ipotesi per colmare questa lacuna, tra cui una delle più ambiziose fu quella del "Super LSP Teacher" (Ballarin 2007:5):

Si delinea, quindi, la figura del Super LSP Teacher secondo la seguente formula: AS + L2 + ML2 + MDLS + MDMLS in cui il segno [+] indica la presenza delle varie competenze, AS sta per "Argomento Specifico", L2 "conoscenza della lingua" in oggetto, ML2 "conoscenza della microlingua" della lingua oggetto, MDLS "preparazione ed aggiornamento nella metodologia didattica delle lingue straniere" per scopi generali, MDMLS "preparazione ed aggiornamento nella metodologia didattica delle microlingue straniere".

Dall'introduzione della metodologia CLIL anche negli Istituti Tecnici e Professionali, però, il docente di lingua sa che è possibile ora una collaborazione con i relativi colleghi DNL della propria scuola. L'esperienza ha dimostrato che tale collaborazione è realizzabile al sussistere di due o più delle seguenti condizioni:

- riconoscimento e stima reciproca nella professionalità docente;
- attitudine al *lifelong learning*;
- curiosità intellettuale;
- affinità elettive;
- abitudine ad uscire dalla propria *comfort zone*;
- *scaffolding* reciproco nell'implementazione di segmenti didattici relativi ai contenuti e alla lingua.

In una fattiva collaborazione didattica tra i due docenti, è necessario comunque un efficace approccio programmatico, il cui primo passo consiste nell'analisi dei bisogni.

6. Programmare contenuti e lingua secondo l'analisi dei bisogni

Lo studente di triennio di un istituto tecnico o professionale ha delle precise aspettative: pur non essendo ancora competente nei contenuti professionalizzanti, mostra generalmente una buona motivazione verso gli stessi. Diverso è il rapporto con la lingua straniera: spesso poco incline a uno studio approfondito dei meccanismi di funzionamento della lingua e quindi poco propenso a seguire con interesse lezioni che richiedono una costante applicazione per lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche, lo studente non liceale attua solitamente un processo selettivo nei confronti delle diverse discipline del curricolo, anche se talora inconscio, che associa la motivazione allo studio a ciò che ritiene utile nel contingente o per la propria professione futura. È quindi sempre auspicabile un'attenta analisi dei bisogni prima di programmare il sillabo in un triennio di istituto tecnico o professionale, meglio se condotta contemporaneamente dal docente di LSP e dal docente CLIL.
Mentre i corsi generali di lingua pongono solitamente una grande attenzione alle quattro abilità linguistiche (ascolto, parlato, lettura e scrittura), la progettazione di corso/sillabo di LSP dovrebbe partire dalla domanda: quali sono le abilità e le competenze che lo studente di un istituto tecnico o professionale dovrebbe possedere alla fine del suo corso di studi, per essere in grado di poter affrontare in modo soddisfacente una situazione professionale in cui è necessario dimostrare il possesso di adeguate competenze linguistico-comunicative?
A tal proposito, già anni fa era possibile raccogliere dei dati intervistando ex-studenti che si erano inseriti immediatamente nel mondo del lavoro dopo il diploma oppure realizzando un'indagine, in modo piuttosto

© ESB Professional/Shutterstock, 2018

informale, tra le varie aziende o realtà economiche locali che in prospettiva avrebbero potuto assumere gli studenti degli istituti tecnici o professionali della zona. Dall'introduzione a pieno titolo dell'alternanza scuola lavoro (d'ora in poi ASL) in tutti gli istituti di scuola secondaria superiore, sarebbe ora più facile realizzare uno studio analitico, a livello locale, dei bisogni che il tessuto economico mostra di avere in termini di competenze linguistico-comunicative, riferite in particolar modo alla capacità di utilizzare contenuti specifici disciplinari veicolati da una lingua straniera. Nella fase di sensibilizzazione/orientamento dell'ASL, ad esempio, tra i vari dati che gli studenti devono ricercare e analizzare al fine di delineare una mappatura delle realtà aziendali nel loro territorio, si potrebbe inserire anche un'indagine quantitativo/qualitativa del fabbisogno di personale in grado di operare in situazioni professionali caratterizzate dall'uso competente di una lingua straniera.
Gli esiti di tale indagine potrebbero rappresentare un primo elemento significativo utile per la progettazione di un corso di LSP in stretto collegamento con le discipline veicolate secondo la metodologia CLIL. Sia il docente di lingua sia il docente DNL, quindi, potrebbero impostare insieme un'analisi dei bisogni facendo ricorso a una o più modalità come indicato da Rahman (2015:26-30):

Needs analysis should be undertaken by ESP practitioners. The main sources for needs analysis are the learners, people working or studying in the field, ex-students and documents relevant to the field, clients, employers, colleagues and ESP research in the field. The main instruments for executing needs analysis study are questionnaires, analysis of authentic spoken and written texts, discussions, structured interviews, observations and assessments.

7. *Task-based learning*, LSP, CLIL e alternanza scuola-lavoro

Una proposta concreta di formulazione di un curricolo interdisciplinare tra ESP e CLIL può partire proprio dalle risultanze di un'analisi dei bisogni condotta tra (ex-) studenti, professionisti e imprese del settore, allo scopo di individuare una serie di situazioni di apprendimento basate su compiti autentici, da strutturare mediante un'accurata selezione di contenuti e lingua necessari per l'attuazione del compito stesso.
In un mondo globalizzato in cui la mobilità professionale tra Paesi diversi è ormai una realtà tra i nostri giovani, è improprio prendere in considerazione solo specifiche richieste derivanti da un tessuto imprenditoriale prevalentemente locale.
Come detto sopra, però, una mappatura delle principali competenze – ovviamente in continua evoluzione – che richiedono l'uso attivo di conoscenze contenutistiche e abilità comunicative soprattutto orali, è utilissima come punto di partenza per programmare adeguati percorsi CLIL+LSP basati su compiti autentici o reali.
In una lezione di LSP, invece di dedicare, per esempio, tempo alla lettura di testi più o meno tecnici in lingua straniera e chiedere agli studenti di rispondere a domande di comprensione scritta, si potrebbe partire dall'analisi di documentazione tecnica proveniente da un ambito aziendale (con la preventiva cancellazione di tutti i dati sensibili) e calarla in una reale transazione d'affari o situazione professionale a cui, probabilmente, uno studente può avere partecipato o assistito durante il periodo di alternanza scuola-lavoro.
In una lezione CLIL, di contro, invece di tentare di semplificare un contenuto preponderante del curricolo DNL, al fine di rendere più comprensibile l'input linguistico sia per la classe sia per tale docente, la gestione del testo autentico (anche a livello orale) può essere delegata al docente di LSP, che applicherà tutte le strategie di apprendimento e le tecniche di *scaffolding* necessarie per favorire non solo la comprensione, ma soprattutto la capacità di rielaborare linguisticamente i contenuti veicolati dal testo stesso. In tal modo, la maggiore padronanza linguistica favorirà sicuramente l'abilità di acquisizione ed esplicitazione dei contenuti e la loro applicazione a contesti nuovi. Il docente LSP potrà eventualmente fruire del contributo che il docente DNL vorrà dargli nell'approfondimento di alcuni contenuti.

vanno individuati punti di raccordo tra il curricolo delle microlingue e i nuclei fondanti delle discipline proposte secondo la metodologia CLIL

La collaborazione tra i due docenti, comunque, può diventare veramente efficace nel momento in cui si progettino e realizzino brevi percorsi che simulino in qualche misura un compito autentico o in cui sia necessario applicare le conoscenze e abilità conseguite a scuola in un nuovo contesto, come, per esempio, una situazione professionale. Ricreare in aula situazioni in cui lingua, contenuti, didattica per competenze, otto competenze chiave, competenze del ventunesimo secolo e modalità di apprendimento cooperativo si fondano armoniosamente, non è poi così difficile.
A titolo esemplificativo, ricordiamo brevemente un'attività realizzata anni fa, quando il CLIL era agli albori e non si parlava ancora di competenze in modo così approfondito. L'attività era una simulazione svolta in una classe quarta di istituto tecnico industriale, sezione periti informatici. Con l'insegnante di sistemi informatici avevamo progettato un'unità didattica in cui 20 studenti, a cui era stato assegnato un ruolo ben preciso, dovevano lavorare in gruppo.

La simulazione consisteva nel ricreare una situazione in cui la scuola stava esaminando la possibilità di riammodernare il sistema informatico. Ogni gruppo, pertanto, era formato da: il dirigente scolastico, il DSGA, un consulente informatico esterno e due tecnici della scuola.
L'unità didattica era la conclusione di un percorso di 10 ore in compresenza (quando si poteva ancora attuare) e rappresentava per gli studenti il mettere "in scena" un'attività CLIL basata su un compito autentico (l'effettiva necessità per la scuola di rinnovare il proprio sistema informatico), partendo dall'analisi di documentazione tecnica in inglese e dalla conoscenza approfondita dei contenuti. L'uso della (micro) lingua non si limitava solo alla corretta capacità espressiva, ma si estendeva nell'abilità di saper discutere e negoziare anche sulla base di preventivi, al fine di convincere il dirigente scolastico e il DSGA ad acquistare i servizi dal consulente informatico esterno più "professionale".
L'attività di role play era stata filmata con una videocamera.

Tutte le attività erano poi state riviste, per diversi scopi:
- valutare insieme quale consulente informatico era stato il più convincente, in grado di sostenere argomentazioni efficaci;
- verificare la validità dei preventivi, soprattutto nel rapporto qualità-prezzo;
- migliorare alcuni scambi comunicativi, non solo e non tanto nella correttezza linguistica, quanto nell'uso di concetti tecnici più appropriati, veicolati da una (micro)lingua efficace.

In conclusione, un'adeguata progettazione di attività *task-based* tra il docente DNL e il docente LSP può favorire un'effettiva interdisciplinarità volta all'acquisizione di obiettivi comuni, creando situazioni in cui i due docenti individuano punti di raccordo tra il curricolo delle microlingue e i nuclei fondanti delle diverse discipline che si possono proporre secondo la metodologia CLIL. Non si tratta di essere "friends, false friends or foes", ma semplicemente di offrire percorsi efficaci ai propri studenti, agendo in tal modo anche sulla loro motivazione intrinseca.

Bibliografia

– AA.VV. (2017), "Contro il declino dell'italiano a scuola – lettera aperta di 600 docenti universitari", http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html; ultimo accesso 8 ottobre 2017.
– AMBEL M. (2016), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Loescher, Torino.
– AMBEL M. (2017), "Tre proposte da non raccogliere", *Insegnare* 1 marzo, http://www.insegnareonline.com/rivista/editoriali/proposte-non-raccogliere; ultimo accesso 10 ottobre 2017.
– BALBONI P. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino, pp. 116-118.
– BALLARIN E. (2007), *Didattica delle microlingue*, Laboratorio ITALS, Dipartimento di Scienze del Linguaggio Università Ca' Foscari, Venezia, http://www.itals.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teoria_1.pdf; ultimo accesso 8 ottobre 2017.
– BULLOCK A. (1975), *The Bullock Report: A Language for Life*, Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock FBA, http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html; ultimo accesso 8 ottobre 2017.
– MAIORANO A. (2017), "Ultras all'attacco: la carica dei 600", *Insegnare* 9 febbraio, http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/ultras-attacco-carica-600; ultimo accesso 8 ottobre 2017.
– RAHMAN M. (2015), "English for Specific Purposes (ESP): A Holistic Review", *Universal Journal of Educational Research* 3(1), pp. 24-31, http://www.hrpub.org/download/20150101/UJER4-19503020.pdf; ultimo accesso 8 ottobre 2017.

Sitografia

– http://giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica; ultimo accesso 19 febbraio 2018.

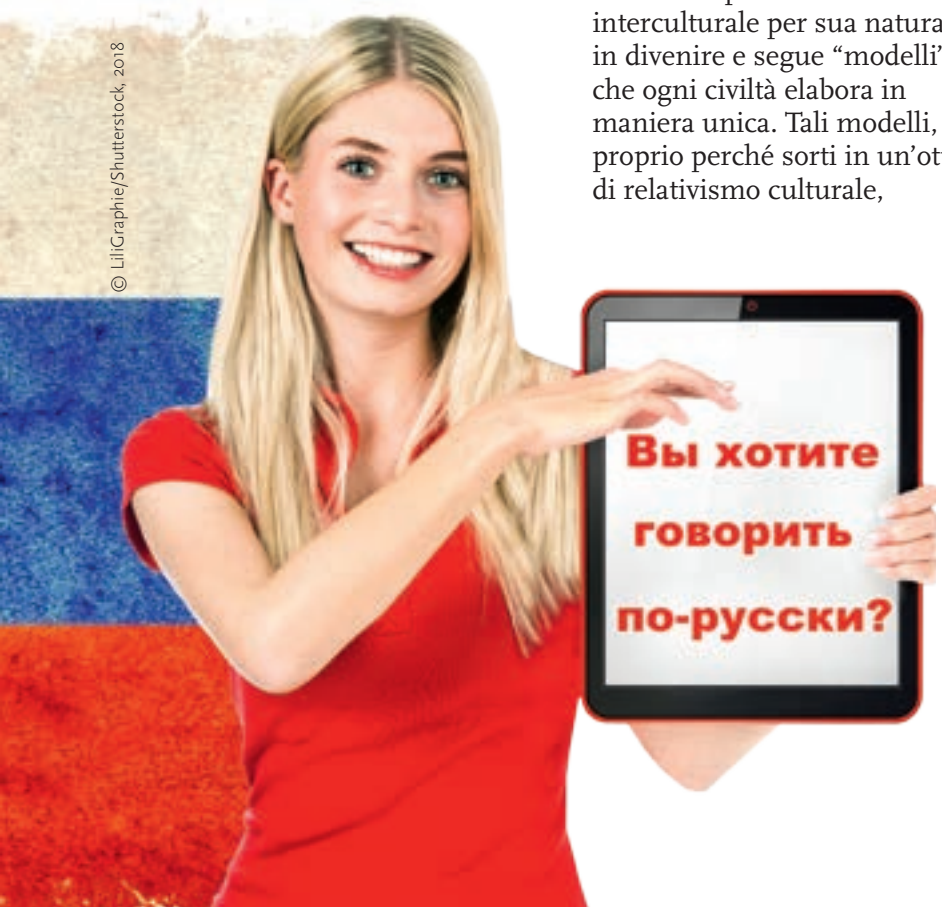
La comunicazione interculturale fra italiani e russi

di Cristina Dalla Libera, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2017

Recensione di Giuseppe Maugeri

Il volume *La comunicazione interculturale fra italiani e russi*, pubblicato nella collana SAIL delle Edizioni Ca' Foscari, ripercorre le differenze più significative della comunicazione interculturale tra italiani e russi, che nelle interazioni possono generare fraintendimenti e minare l'efficacia dei messaggi scambiati tra i diversi interlocutori presenti sulla scena comunicativa.

Le incomprensioni tra culture a confronto nascono dal fatto che la competenza comunicativa interculturale per sua natura è in divenire e segue "modelli" che ogni civiltà elabora in maniera unica. Tali modelli, proprio perché sorti in un'ottica di relativismo culturale, possono risultare indecifrabili se non se ne conoscono le chiavi interpretative: questa pubblicazione non si prefigge di fornire verità incontrovertibili, quanto piuttosto di proporre una decodifica delle peculiarità dell'uno e dell'altro popolo che renda più chiara e trasparente possibile la reciproca comprensione.



© LiliGraphie/Shutterstock, 2018

La raccolta di informazioni e di dati ha fatto riferimento alla griglia di osservazione sulla competenza comunicativa interculturale di Balboni e Caon, ed è stata utilizzata come strumento flessibile e adattabile al contesto. La ricerca qualitativa è stata condotta attraverso la somministrazione di questionari e di interviste e si è svolta interamente a Mosca. Il campione è stato costituito da *informants* russi che avessero maturato esperienze significative nei rapporti personali e professionali con l'Italia e viceversa. Si è cercato, inoltre, di coinvolgere persone che operassero negli ambiti più svariati, in modo da

© Anton Gvozdikov/Shutterstock, 2018

poter disporre di un bagaglio esperienziale quanto più eterogeneo possibile.
Il volume è suddiviso in cinque capitoli e oltre alla presentazione degli aspetti teorici, statistici e metodologici della ricerca vede i suoi nuclei fondanti nei fattori extra-linguistici che influenzano la comunicazione, nei problemi derivanti da differenze valoriali e linguistiche e si conclude con la descrizione di alcuni eventi o *setting* comunicativi, sia lavorativi sia privati, nei quali le difformità tra russi e italiani risultano più evidenti. Per quanto riguarda i codici non verbali, la marcata gestualità degli italiani e la tendenza a ridurre a meno di un braccio teso la distanza frontale spesso vengono ritenute fastidiose per gli interlocutori russi e invasive della bolla personale. Di contro, la scarsa espressività del viso, il diverso peso dato al sorriso che non si rivolge mai agli estranei e la facilità nel distogliere lo sguardo mentre si parla creano disagio e diffidenza negli italiani.

Sul versante valoriale i fraintendimenti più frequenti sono legati alla diversa concezione del tempo, che per i russi si può rappresentare solo come una corda tesa, sulla quale gli eventi sono in successione. Inoltre, l'interpretazione rigida e non permeabile della gerarchia, dei ruoli e delle responsabilità nel campo lavorativo lascia poco spazio alla contrattazione e alla risoluzione dei conflitti tramite una mediazione. Gli stereotipi, inoltre, rappresentano sempre una visione riduttiva e distorta che compromette non di rado e in maniera profonda l'efficacia comunicativa.

non basta
saper parlare
la stessa lingua
per capirsi

A livello linguistico l'italiano risulta essere una delle lingue straniere più amata e studiata dai russi. Tuttavia, non basta saper parlare la stessa lingua per capirsi: aspetti pragmatici e mosse comunicative quali interrompere il discorso altrui, sovrapporre le voci ed esprimere disaccordo sono elementi insidiosi, così come spesso risulta oscuro il ricorso all'ironia.
Alcuni esempi di eventi comunicativi, come la riunione formale, i gruppi di lavoro, oppure momenti conviviali e di momenti dedicati allo svago completano e concludono la trattazione dell'argomento.
Il volume è un utile strumento non solo per i docenti, i facilitatori, coloro che per svariati motivi entrano in relazione comunicativa con interlocutori russi, ma anche per chi vuole prendere confidenza con un modello utile per lo sviluppo di competenze interculturali da utilizzare nella comunicazione con stranieri.

La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere

di Giuseppe Maugeri, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2017

Recensione di Cristina Dalla Libera

Il volume *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere* mette in evidenza la relazione tra gli ambienti di studio e gli studenti che apprendono una lingua straniera. L'obiettivo è dimostrare che a una tipologia di configurazione del *setting* equivale una modalità di comunicazione didattica in grado di influenzare l'attenzione e la partecipazione degli studenti in classe, nonché la loro performance linguistica in una data attività. In questa prospettiva, si apre una diversa metodologia del fare lezione dove i fattori fisici e percettivi dell'aula contribuiscono ad aumentare negli studenti il piacere di studiare la lingua, influenzandone di conseguenza il rendimento linguistico.
Da ciò discende la suddivisione della pubblicazione in tre parti: nella prima si definisce il contesto d'indagine e le coordinate teoriche riguardo al supporto che le aule hanno nel processo di acquisizione delle lingue. Le aule vengono analizzate nel loro utilizzo in seno alle diverse impostazioni glottodidattiche: negli approcci più formalistici e strutturali erano oggetto di poca attenzione, servendo esclusivamente a rendere visibile il docente e a controllare il lavoro degli studenti; di contro, con l'approccio umanistico ed esperienziale le aule diventano lo spazio della persona: in quest'ottica, si apre una diversa metodologia del comunicare, che adotta una varietà organizzativa e distribuzionale di spazi funzionale alla connessione con gli altri per sviluppare lingua e favorire così l'incontro.
Nella seconda parte l'autore fornisce uno strumento di analisi qualitativa delle aule affinché prima dell'evento tattico l'insegnante possa esaminare gli spazi e gli strumenti a disposizione per la lezione e, di conseguenza, valutarne la funzionalità. L'obiettivo è pervenire a un'analisi dell'aula che metta nelle condizioni migliori lo studente di studiare; da qui l'idea che ogni elemento in classe debba contribuire al benessere e al comfort degli studenti. In questa prospettiva, lo studente è il fulcro centrale attorno a cui deve essere concepito e costruito l'ambiente. L'aula è un luogo inseparabile dall'esperienza sensoriale e cognitiva, affettiva ed emotiva dello studente.
A questo proposito, la terza parte mira a costruire i diversi scenari di utilizzo dell'aula dove la progettazione degli ambienti va calibrata con attenzione in funzione della tipologia di studente e delle attività che si vogliono realizzare. L'autore si focalizza sulle implicazioni metodologiche che il *setting* può avere per la realizzazione dell'evento linguistico: nello specifico vengono descritti i vantaggi nell'organizzare una struttura circolare, aperta al lavoro, che favorisce il contatto visivo e l'interazione degli studenti, e vengono considerate le caratteristiche ambientali che l'aula deve avere in occasione della verifica, evento che da sempre suscita nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua una maggiore complessità sia per il docente sia per gli studenti.
Il volume offre quindi ai docenti e a tutti coloro che organizzano corsi di lingue una prospettiva nuova, finora poco approfondita, ma della quale sempre più si rileva l'importanza e l'influenza in campo glottodidattico.

LŒSCHER PER L'INCLUSIONE

Con gli opportuni aiuti, ciascuno può essere incluso, accompagnato e coinvolto nel percorso didattico. Questo è il progetto Lœscher per la didattica inclusiva.

NEI VOLUMI
- l'audio dei testi
- i percorsi semplificati
- le mappe che organizzano le informazioni
- i caratteri di stampa ad alta leggibilità (biancoenero®)
- i glossari multilingue

A PARTE
- specifici volumetti di accompagnamento, per BES e DSA
- risorse libere sul portale dedicato

PER IL DOCENTE
verifiche e materiali didattici semplificati

didatticainclusiva.loescher.it

Conservare l'idioma d'origine per una migliore acquisizione dell'italiano L2

Annalisa Calzamatta

Abstract

Lo studio approfondisce il tema del mantenimento della lingua materna degli alunni stranieri, articolandosi in tre fasi. All'analisi della letteratura disponibile è seguita l'osservazione di un corso di lingua, cultura e civiltà romena, in cui quanto sostenuto dagli studiosi trova concreta espressione. È stato poi sperimentato un intervento didattico connotato dall'impiego della L1 finalizzato a ottimizzare il processo di acquisizione dell'italiano come L2.

This study focuses on the preservation of foreign students' heritage language and it was developed in three stages. The analysis of the available literature on the topic was followed by the observation of a course on Rumanian language, culture and civilization, where the statements of authors and researchers found practical expression. The final stage of the study consisted in the experimentation of an educational intervention, during which the maintenance of the pupils' L1 was supported within a wider didactic action aimed at improving their mastery of Italian as L2.

1. Conservare la lingua materna: una questione complessa

L'idea di realizzare un intervento in classe in cui le lingue e le culture d'origine degli alunni stranieri fossero valorizzate ha tratto ispirazione dai contributi teorici ed empirici forniti a livello internazionale, che hanno condotto a un riconoscimento sempre più deciso del ruolo dell'idioma materno.
Le consapevolezze attualmente condivise in tal senso si configurano come l'esito di un complesso dibattito, connotato dal susseguirsi di posizioni diverse e, non di rado, contrastanti. L'affermarsi della visione odierna è passato attraverso l'abbandono di prospettive eccessivamente radicali, ovvero da un lato l'ipotesi contrastiva, dominante negli anni Cinquanta del secolo scorso, dall'altro l'ipotesi dell'identità, che ha preso il sopravvento negli anni Settanta (Valentini 2004). Numerosi studi nei decenni seguenti hanno condotto al superamento della concezione della lingua materna come unica o principale fonte di errori (Krashen 1981), valorizzandola in quanto risorsa per l'individuo. Il contributo decisivo nell'analisi del rapporto tra lingua materna e lingua seconda è stato quello di Cummins (1981), le cui ipotesi sull'interdipendenza linguistica e sul livello soglia hanno costituito il presupposto da cui è maturato l'intento di sviluppare un intervento orientato alla conservazione dell'idioma materno, nella prospettiva di ottimizzare il processo di acquisizione dell'italiano come L2.

> l'incremento della padronanza della lingua materna influenza positivamente l'acquisizione di competenze nella L2 e viceversa

2. L'importanza di mantenere la lingua materna a scuola

L'apertura delle realtà scolastiche a interventi didattici orientati alla conservazione dell'idioma d'origine degli alunni stranieri è resa auspicabile da diverse ragioni, che riguardano da un lato

© SpeedKingz/Shutterstock, 2018

i vantaggi che la lingua materna offre alla maturazione del discente, e dall'altro l'influenza della scuola nel favorire tale processo di mantenimento linguistico.
In primo luogo, è ormai noto che l'idioma d'origine si configura come risorsa sul piano strettamente linguistico, dal momento che l'incremento della padronanza della propria lingua materna influenza positivamente l'acquisizione di competenze nella L2 e viceversa. La conservazione dell'idioma d'origine ha tuttavia ricadute positive anche in altri settori, basti pensare allo sviluppo cognitivo, costituendo la L1 la base concettuale, oltre che linguistica, per l'apprendimento (Cummins 2007) e all'ambito psicoaffettivo, dal momento che lingua e cultura materne costituiscono un'irrinunciabile componente identitaria (Cavallaro 2005). Altrettanto noti sono gli effetti benefici sulla qualità delle relazioni sviluppate dall'individuo nel contesto famigliare (Cummins 1981), nonché nel consentire l'accesso a un maggior numero di opportunità economiche, sociali e professionali (Park, Sarkar 2007).
La predisposizione di azioni didattiche attente agli idiomi materni può assumere un peso significativo anche in quanto il processo di conservazione del background linguistico-culturale degli alunni stranieri risente dell'influenza di una molteplicità di variabili individuali, relazionali e contestuali, in grado di promuovere il mantenimento della L1 o, al contrario, accelerarne la perdita; tra questi fattori proprio l'intervento degli insegnanti in classe assume un ruolo centrale (Cummins 1981; 2001; Park, Sarkar 2007; Pozzi 2014).

3. L'osservazione del corso di lingua, cultura e civiltà romena

3.1. L'osservazione diretta del corso

Alla luce della rilevanza attribuita alla sfera scolastica dalla letteratura considerata, è parso interessante prendere in esame un'iniziativa finalizzata a supportare concretamente le famiglie nel valorizzare la lingua e la cultura d'origine degli studenti. L'attenzione è stata rivolta al corso di lingua, cultura e civiltà romena, nato da un progetto del Ministero dell'educazione, della ricerca, della gioventù e dello sport della Romania (MECTS) e rivolto agli stati membri dell'Unione Europea. Il corso, destinato ad alunni di origine romena, si propone la promozione della conoscenza dell'idioma d'origine e della storia e dell'orizzonte valoriale del proprio contesto di provenienza.

L'osservazione è stata condotta tra dicembre 2015 e febbraio 2016, per dodici ore, nell'Istituto comprensivo 2 di Montebelluna (TV), presso cui una docente madrelingua segue il corso rivolto agli studenti rumenofoni frequentanti le scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Dall'osservazione diretta di sei degli incontri a cadenza settimanale in cui l'iniziativa si articola è emerso come l'idioma materno degli alunni sia valorizzato come parte integrante del repertorio di conoscenze ed esperienze dei discenti e nel suo intreccio con la dimensione culturale. Durante la lezione ogni interazione tra insegnante e alunni e tra pari avviene in lingua materna e la docente, pur adottando la strategia d'intervento della lezione frontale, promuove la partecipazione degli studenti e integra le sue pratiche didattiche con metodologie dialogiche e discorsivo-argomentative, soprattutto attraverso la pratica didattica del dialogo mirato alla negoziazione dei significati (Ajello *et al.* 1991) e con metodologie costruttiviste, attraverso il ricorso a facilitazioni procedurali e all'aggancio dei nuovi apprendimenti a quelli pregressi, in linea con la prospettiva dell'apprendimento significativo (Ausubel 1978:94). Un ultimo aspetto di interesse concerne l'impiego di tecniche ludiche, mediante giochi volti al rafforzamento di aspetti lessicali, morfo-sintattici e ortografici. L'insegnante monitora i processi e gli esiti conseguiti dagli allievi nel mantenimento della lingua d'origine attraverso osservazioni sistematiche e pratiche di autovalutazione, nonché documentando il percorso mediante un portfolio.

3.2. Il punto di vista di insegnante, alunni e famiglie coinvolti

L'analisi del corso è andata oltre l'osservazione diretta in classe, estendendosi mediante l'uso di questionari ai punti di vista dei soggetti sul ruolo della lingua e della cultura d'origine degli studenti stranieri. Dalla somministrazione del questionario alla docente è emersa la sua visione del rapporto tra lingua materna

Marco Mezzadri

Bonacci editore

GP

Grammatica pratica della lingua italiana

Livelli A1-C1

- Non solo grammatica, ma anche situazioni e funzioni, lessico, ascolto
- Appendici terminologiche e fonetiche
- Centinaia di esercizi supplementari su carta
- Giochi e attività supplementari online

e lingua seconda e in particolare l'idea che una scarsa padronanza della L1 si configuri spesso come principale causa delle difficoltà nell'acquisizione della L2. Interessante è parsa la percezione della docente del rapporto tra scuola e famiglie, cui attribuisce ruoli complementari nel creare un ponte tra le due realtà esperite quotidianamente dall'alunno e nel promuovere il mantenimento dell'idioma e della cultura materni come parte integrante della sua identità in formazione.
Un primo dato di interesse emerso dai questionari proposti ai discenti riguarda l'eterogeneità delle aree di provenienza, sia considerando la distinzione tra gli allievi nati all'estero e in Italia, sia, all'interno del primo gruppo, le varie località romene e moldave di provenienza. La maggior parte di loro impiega il romeno in vari contesti di vita quotidiana e si percepisce competente nell'utilizzo di entrambi gli idiomi, mentre sente di conoscere meglio la cultura romena rispetto a quella italiana. Gli alunni hanno manifestato una visione positiva del corso e, più in generale, concepiscono la propria lingua materna come risorsa che li arricchisce, li aiuta a comunicare con i parenti e, in linea con la prospettiva che ha ispirato lo studio, li supporterà nell'acquisizione dell'italiano e di altri idiomi in futuro. L'indagine si è infine concentrata sui genitori: la maggior parte di loro utilizza con i figli entrambe le lingue e dichiara di far esperire a questi ultimi le tradizioni del Paese d'origine, pur proponendo uno stile di vita basato sull'integrazione tra cultura romena e italiana. Anche le famiglie ritengono importante

© Djem/Shutterstock, 2018

il mantenimento di lingua e cultura materne dei figli, viste come componenti identitarie e risorse spendibili nel presente e in futuro e reputano il corso un'opportunità per far maturare nei figli la consapevolezza delle proprie origini sul versante linguistico e su quello culturale.

4. Acquisire l'italiano L2 conservando la lingua materna

4.1. La progettazione dell'intervento didattico

L'ultima fase dello studio è stata orientata alla realizzazione di un intervento didattico finalizzato a promuovere l'acquisizione dell'italiano come L2 da parte di un gruppo di alunni non italofoni attraverso una serie di espedienti a sostegno del mantenimento degli idiomi materni. L'intervento è stato realizzato nella scuola primaria "A. Serena" di Caonada, dell'Istituto comprensivo 2 di Montebelluna (TV) ed è stato rivolto a un gruppo di cinque alunni (due maschi e tre femmine), di cui due cinesi sinofoni frequentanti la classe quinta di dodici e undici anni, due marocchini arabofoni di undici anni di classe quarta e una nigeriana anglofona di nove anni di classe terza. Il percorso si è sviluppato in due unità di acquisizione incentrate sui versanti lessicale e morfologico, organizzate in incontri a cadenza settimanale di circa due ore e mezza ciascuno, per una durata di venticinque ore.
L'intervento è stato progettato sulla base di quanto emerso da una valutazione diagnostica preliminare: tutti i discenti presentavano una padronanza limitata della lingua italiana, in cui il repertorio lessicale era minimo e le forme flesse dei verbi e le marche morfologiche, laddove presenti, erano utilizzate in modo casuale.
Il percorso didattico, progettato secondo l'ottica dell'"approccio integrato" (Danesi 1988:34), è stato connotato dal ricorso a tecniche volte a favorire lo sviluppo delle abilità ricettive

(*cloze*, accoppiamento lingua-immagine, scelta multipla, transcodificazione) e produttive (dialogo a catena e role-play); un certo spazio è stato poi riservato alle tecniche ludiche con giochi di insiemistica, di memoria e di movimento. Ciascuna unità di acquisizione è stata articolata secondo il modello che prevede il susseguirsi delle fasi di motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, verifica e valutazione (Balboni 2002).

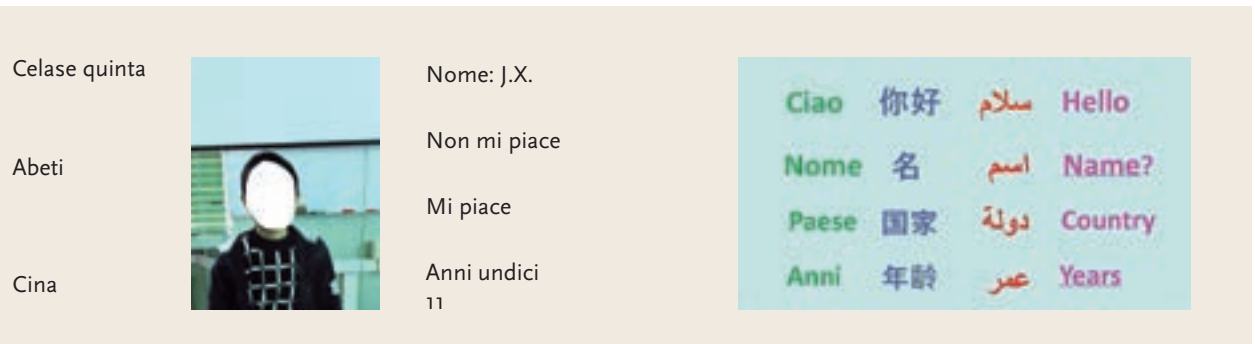
4.2. Il ruolo delle lingue materne degli alunni

L'intero percorso didattico è stato caratterizzato da un utilizzo pianificato delle lingue materne dei discenti, volto a supportare il processo di acquisizione dell'italiano come L2. In primo luogo l'utilizzo dell'idioma d'origine è stato previsto per l'introduzione di nuove tematiche, al fine di facilitare l'attivazione del sistema cognitivo-concettuale sottostante dei discenti (comune alle due lingue), laddove la padronanza della L2 non era ancora sufficiente a consentire l'accesso ai costrutti trattati. Allo stesso tempo tale uso della lingua materna era mirato a permettere agli allievi di accostarsi ad argomenti inediti attraverso il mezzo che risultava loro più familiare e dunque fonte di sicurezza sul piano psicologico. Un simile valore rassicurante è stato attribuito all'idioma d'origine nei momenti in cui si è deciso di proporre il suo impiego per portare a termine i compiti assegnati, quando la conoscenza della L2 non avrebbe permesso di svolgerli o quando gli allievi non si sentivano pronti ad affrontare l'intera attività in italiano. Prestando attenzione alla lingua materna in quanto componente identitaria sono stati previsti momenti volti a favorire una percezione positiva della propria L1, promuovendone l'apprezzamento anche da parte dei compagni. È stata inoltre presa in esame la necessità di proporre in qualche occasione gli idiomi materni in associazione ad alcuni aspetti delle culture d'origine. Si è infine deciso di lasciare spazio all'interazione tra pari che condividevano la medesima lingua materna, considerandone i benefici sia sul piano relazionale, sia in quanto strumento per la regolazione degli aspetti cognitivi del compito nell'ambito di dialoghi collaborativi (Lapkin, Swain 2013).

4.3. "Come ti chiami?" Presentarsi

La prima unità di acquisizione linguistica è stata dedicata al lessico e alle strutture comunicative necessari a fornire e richiedere dati personali e alla categoria morfologica del numero. In fase di motivazione è stata proiettata alla LIM una diapositiva in cui erano riportate alcune parole chiave relative al tema della presentazione di sé, sia in italiano che nelle lingue materne dei discenti. Successivamente si è passati alla rilevazione delle loro preconoscenze linguistiche, invitandoli a riempire oralmente con i propri dati personali appositi spazi posti attorno alla propria fotografia (v. FIG. 1). In fase di globalità è stato presentato più volte un video, in cui una canzone, intitolata "Come ti chiami?", era accompagnata da testo e immagini. Successivamente gli alunni hanno cantato insieme il brano, proseguendo con un lavoro di accoppiamento parola-immagine. La fase di analisi ha avuto inizio mediante un'attività ludica svolta in palestra, dove a turno gli allievi, lanciandosi la palla, si sono posti a vicenda le domande presenti nella canzone ("Quanti anni hai?", "Da dove vieni?", "Cosa ti piace?", "Cosa non ti piace?"). In seguito è stata proposta un'attività di inclusione volta a favorire la presa di consapevolezza da parte dei discenti dell'esistenza nella lingua italiana delle

FIGG. 1 E 2 – I MATERIALI IMPIEGATI IN FASE DI MOTIVAZIONE



categorie di numero "singolare" e "plurale" e di desinenze particolarmente frequenti per entrambe. Sono stati posati per terra due cerchi, contrassegnati da due immagini rappresentanti una casa e un gruppo di case. Dopo aver fatto denominare al gruppo il contenuto dei due stimoli iconici, sono state consegnate a ogni allievo tre coppie di immagini e ognuno ha scelto in quale cerchio porre le proprie, in base al numero di oggetti in esse rappresentati. Poi gli studenti hanno osservato il cerchio rappresentante i nomi al singolare, notando così la ricorrente terminazione in "o" delle parole e raggruppando gli oggetti i cui nomi presentavano tale desinenza. La stessa operazione è stata svolta con gli elementi il cui nome finiva in "a", "i" ed "e", cosicché sono stati individuati due gruppi di parole all'interno di ciascun cerchio: quelle terminanti in "i" e in "e" nel cerchio del plurale e quelle in "o" e "a" nel cerchio del singolare. Si è giunti dunque ad associare due tipologie di desinenze a ciascuna delle due categorie morfologiche, denominate poi "una cosa" e "tante cose". La scelta di promuovere l'individuazione delle desinenze "a" e "o" come proprie dei nomi al singolare ed "e" e "i" per il plurale è derivata dall'intenzione di assecondare la naturale evoluzione dell'interlingua, in cui si passa da un uso inizialmente casuale delle marche morfologiche a un impiego sovraesteso di quelle più frequenti (come "o"/ "a" e "i"/ "e") e solo successivamente al loro corretto utilizzo. La regola "scoperta" è stata poi riportata nel quaderno elaborando uno schema e la fase di analisi si è conclusa con un'attività di cerchiatura di parole singolari e plurali. A metà del percorso, al fine di mantenere elevato il livello di attenzione attraverso l'impiego di nuovo materiale, è stato proposto un brevissimo libro (*Io sono piccola?* di P. Winterberg, e N. Wichmann) in versione bilingue, cosicché ciascuno ha avuto la possibilità di leggere la storia sia in italiano sia in lingua materna. L'intera fase di sintesi, fatta eccezione per l'iniziale attività di *cloze* per il consolidamento delle abilità di impiego delle marche morfologiche, è stata realizzata mediante tecniche ludiche, proponendo il gioco "Chi sei?", adattamento del celebre "Guess Who?" ("Indovina chi?"), seguito da un'intervista tra pari. Durante la fase di riflessione gli alunni in coppie hanno mostrato ai compagni un saluto tipico della propria cultura d'origine, mentre in quella di verifica si sono ripetuti il gioco "Chi sei?" e l'attività di cerchiatura di parole singolari e plurali (v. figg. 3, 4, 5 e 6).

4.4. "Sono alto, sono basso...". Descriversi fisicamente

La seconda unità di acquisizione è stata incentrata su lessico e strutture comunicative necessari alla propria descrizione fisica ed è proseguito il lavoro di consolidamento della "regola" relativa all'uso delle marche morfologiche. La fase di motivazione ha preso avvio con un filmato in cui le principali parti del corpo umano erano nominate in cinese, in inglese e in arabo. Durante la seconda visualizzazione del video gli allievi sono stati sollecitati a pronunciare ad alta voce per i compagni le parole nella propria Li. Nel corso dell'attività successiva, volta a far emergere le preconoscenze linguistiche, ogni alunno è stato invitato a pescare le immagini delle varie parti del corpo, a denominarle in italiano o in lingua materna e a disegnarle sulla propria sagoma. L'input linguistico proposto in fase di globalità è stata una filastrocca, presentata in un video in cui la registrazione audio del testo era accompagnata dalle immagini corrispondenti alle parti del corpo nominate e da una gestualità che aiutasse la comprensione. Gli allievi sono stati poi incoraggiati a

FIG. 3 – ATTIVITÀ LUDICA "CHI SEI?" ("GUESS WHO"?)

FIGG. 4, 5, 6 – SALUTI DELLA CULTURA NIGERIANA, CINESE E ARABA

effettuare i gesti, per giungere gradualmente anche alla produzione orale e a recitare insieme la filastrocca a velocità differenti, cosicché l'esposizione ripetuta all'input ha acquisito un'impostazione ludica, mantenuta durante la successiva attività di scelta multipla, realizzata con immagini. La fase di analisi ha avuto inizio con il gioco del "Memory" immagine-immagine (con l'aggiunta della regola di denominare, in italiano o in lingua materna, le parti del corpo raffigurate nelle tessere), seguita da un'attività di *cloze* scritto e da un lavoro di cerchiatura di parole singolari e plurali. Al fine di mantenere elevato il livello di motivazione con la proposta di nuovo materiale, è stata fornita ai discenti una versione nella loro lingua materna di *Le avventure di Pinocchio* (v. FIG. 7).
Dopo la lettura è stato presentato il video "Pinocchio sbagliato" (in cui si parla di un insegnante che disegna il burattino, dimenticando ogni volta una parte diversa della figura), in seguito alla cui visualizzazione gli allievi sono stati coinvolti in un'attività di Total Physical Response (TPR), durante la quale, seguendo precise istruzioni, cercavano di rappresentare, con il proprio corpo, Pinocchio privato delle varie parti. La fase di sintesi

FIG. 7 – ATTIVITÀ LUDICA "MEMORY"

nel percorso didattico presentato si evidenzia il ruolo che l'uso della L1 può avere sul piano linguistico, cognitivo, sociale e psicoaffettivo

ha avuto inizio con un'attività di transcodificazione: ciascun allievo ha disegnato una "creatura mostruosa" prestando attenzione alle indicazioni fornite oralmente rispetto alle parti del corpo da disegnare e a numero e posizione delle stesse. La seconda attività è stata quella del domino sulle parti del corpo, durante la quale gli alunni hanno denominato tali parti in italiano o in lingua materna, quando posavano le carte sul tavolo, componendo frasi complete (come: "Io ho due braccia"). Nella fase di riflessione il gruppo ha visto

FIGG. 8 E 9 – ROLE PLAY: DAL MEDICO E IN FARMACIA

un video in cui i protagonisti di alcuni cartoni animati erano ammalati o doloranti; in seguito l'aula è stata allestita con flashcard rappresentanti oggetti e figure dell'ambito sanitario e ha preso avvio un'attività di role play. L'unità di acquisizione linguistica si è conclusa con la fase di verifica, realizzata mediante l'attività di transcodificazione già proposta, seguita dalla cerchiatura e conversione di parole singolari e plurali (v. FIGG. 8 E 9).

4.5. Il processo valutativo

L'azione valutativa ha adottato come riferimento la "prospettiva trifocale" (Castoldi 2009:70). Per quanto concerne il "polo oggettivo" della valutazione, l'attenzione è stata rivolta alle attività prodotte dagli alunni e ai risultati conseguiti. Il "polo intersoggettivo" è stato approfondito attraverso l'utilizzo di una rubrica valutativa e il coinvolgimento delle insegnanti nella compilazione di una checklist sui loro apprendimenti. In relazione infine al "polo soggettivo", considerando la padronanza ancora ridotta della lingua italiana da parte dei discenti, non è stato possibile proporre loro una vera e propria autovalutazione delle conoscenze e abilità acquisite. Informazioni significative su tale dimensione sono state ricavate attraverso un questionario di gradimento del percorso, la cui compilazione ha richiesto di esplicitare il grado di apprezzamento delle attività, e lo stato d'animo provato durante il loro svolgimento, che (pur essendo influenzato da altri aspetti) era correlato al livello di padronanza che gli studenti si auto-attribuivano rispetto alle abilità in gioco.

Gli esiti del processo valutativo si sono rivelati globalmente soddisfacenti: assumendo come riferimento i livelli di padronanza delle dimensioni di competenza considerate, i due alunni arabofoni hanno conseguito una padronanza piena. I tre studenti restanti hanno raggiunto un livello di padronanza accettabile, mostrando qualche esitazione e necessitando di supporto per vari passaggi. Dal questionario di gradimento è emerso un apprezzamento complessivamente elevato dell'intervento di tutti gli alunni e i loro giudizi favorevoli sono stati confermati per le attività connotate dall'inserimento delle loro lingue materne.

5. Conclusioni

Il dibattito sul ruolo della lingua d'origine dell'individuo nel processo di acquisizione di un nuovo idioma ha visto nella seconda metà del Novecento l'affermarsi di una concezione pronta a cogliere il valore della lingua materna del soggetto, sulla base delle crescenti consapevolezze di matrice empirica e grazie al fondamentale contributo di Cummins (1981).
Alcune iniziative per la conservazione del background linguistico-culturale degli studenti stranieri possono essere organizzate *ad hoc* quando il contesto scolastico beneficia dell'operato di insegnanti madrelingua, come accade nel corso di lingua, cultura e civiltà romena osservato. La realtà analizzata si è rivelata emblematica dell'azione che la scuola può realizzare a supporto delle famiglie. Anche in questo ambiente, inoltre, è emersa la prospettiva (condivisa dai vari soggetti coinvolti) che valorizza l'idioma materno come risorsa e punto di partenza per l'acquisizione della lingua seconda.
La realizzazione di un intervento didattico rivolto ad alunni di scuola primaria aventi diversi background linguistico-culturali è parsa interessante per la possibilità di calarsi nei panni dell'insegnante che, come spesso accade, non conosce le lingue materne dei discenti. Precise scelte strategiche e metodologico-didattiche, nonché relative ai materiali proposti, hanno permesso di introdurre le L1 dei discenti a supporto dell'acquisizione della lingua seconda. Si è così delineato un percorso didattico in cui è stato sperimentato il ruolo che l'uso degli idiomi materni può avere sul piano linguistico, ma anche cognitivo, sociale e psicoaffettivo. I discenti stessi hanno espresso apprezzamento per le attività che prevedevano un coinvolgimento della propria lingua materna, non associando a tale fattore vissuti di disagio o vergogna, bensì riconoscendo l'interazione tra L1 e L2 a scuola come fonte di stati d'animo positivi, in linea con quanto sostenuto dalle ricerche in materia.

Bibliografia

- AJELLO A.M., PONTECORVO C., ZUCCHERMAGLIO C. (1992), *Discutendo si impara: Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- AUSUBEL D.P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*, Holt, Rinehart and Winston, Toronto. (Traduzione italiana: *Educazione e processi cognitivi: Guida psicologica per insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 1978).
- BALBONI P.E. (2002), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- CASTOLDI M. (2009), *Valutare le competenze: Percorsi e strumenti*, Carocci, Roma.
- CAVALLARO F. (2005), "Language Maintenance Revisited: An Australian Perspective", *Bilingual Research Journal* 29, pp. 561-582.
- CUMMINS J. (1981), *Bilingualism and Minority Language Children*, OISE, Toronto.
- CUMMINS J. (2001), "Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?", *Sprogforum* 19, pp. 15-20.
- CUMMINS J. (2007), "Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms", *Canadian Journal of Applied Linguistics* 2, pp. 221-240.
- DANESI M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Armando, Roma.
- KRASHEN S. (1981), "Second Language Acquisition and Second Language Learning", Pergamon, Oxford.
- LAPKIN S., SWAIN M. (2013), "A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education: The L1/L2 Debate", *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1, pp. 101-129.
- PARK S.M., SARKAR M. (2007), "Parents Attitudes Toward Heritage Language Maintenance for Their Children and Their Efforts to Help Their Children Maintain the Heritage Language: A Case Study of Korean-Canadian Immigrants", *Language, Culture and Curriculum* 3, pp. 223-235.
- POZZI S. (2014), "Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate", in BAJINI I., BONOMI M., CALVI M.V. (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, LED, Milano, pp. 37-50.
- VALENTINI A. (2004), "Il ruolo della lingua materna: Dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento", in GHEZZI C., GUERINI F., MOLINELLI P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: Riflessioni per la pratica didattica*, Guerra, Perugia, pp. 11-24.

Normativa

Allegato all'ordine MECT. 13 giugno 2007, n. 1303 *relativo all'autorizzazione del programma per il corso opzionale, lingua, cultura e civiltà romena per gli alunni romeni che studiano nelle scuole all'estero.*

Sitografia

- http://www.marche.istruzione.it/news/2013/042013/allegati/progettoLCCR_presenta.pdf, Ufficio Scolastico Regionale per le Marche; ultimo accesso 29 marzo 2017.
- http://demo.istat.it/str2014/index.html; ultimo accesso 29 marzo 2017.

TAB. 1 – PRESENTAZIONE SINTETICA DELLE ATTIVITÀ REALIZZATE NELLE VARIE FASI DELLA PRIMA UNITÀ DI ACQUISIZIONE LINGUISTICA E DEI MATERIALI UTILIZZATI

Fase	Attività	Materiali utilizzati
Motivazione	– Proiezione alla LIM di parole chiave (in italiano e in LM) riguardanti il tema della presentazione di sé; – Compilazione orale di uno schema con i propri dati personali.	– Entrambe le attività sono state realizzate su diapositive proiettate mediante la Lavagna Interattiva Multimediale (LIM).
Globalità	– Ascolto della canzone "Come ti chiami?"; – Canto corale;	– Il video della canzone "Come ti chiami?" è stato riadattato (nel testo e nella veste grafica) a partire da una versione reperita in rete (https://www.youtube.com/watch?v=Hi_j2kc9NKY).
	– Accoppiamento parola-immagine: gli alunni, a turno, hanno scelto tra le immagini disponibili quella corrispondente alla strofa della canzone di volta in volta ascoltata.	– Registrazione audio della canzone "Come ti chiami?" e immagini raffiguranti i bambini descritti nelle varie strofe della canzone.
Analisi	– Attività ludica psicomotoria in palestra: gli alunni, in cerchio, passandosi un pallone, si sono posti a vicenda le domande memorizzate per mezzo della canzone ("Come ti chiami?", "Da dove vieni?", "Quanti anni hai?", "Cosa ti piace/non ti piace?"), fornendosi anche le relative risposte.	– Un pallone.
	– Attività di inclusione: inserimento di ogni immagine all'interno del cerchio rappresentante il singolare o il plurale, a seconda del numero di oggetti in essa raffigurati.	– Due cerchi e quindici coppie di immagini (raffiguranti singoli oggetti o gruppi di oggetti).
	– Cerchiatura di parole singolari e plurali: attività orientata al consolidamento e al monitoraggio delle acquisizioni morfologiche dei discenti.	– Semplice e breve testo in cui le parole da cerchiare erano evidenziate in grassetto e accompagnate da immagini.
Proposta di nuovo materiale	– Lettura individuale di un breve libro in versione bilingue.	– Libro *Io sono piccola?* di P. Winterberg e N. Wichmann.
Sintesi	– *Cloze* scritto: attività finalizzata al consolidamento dell'abilità di impiego delle desinenze principalmente associate alla categoria morfologica del numero.	– Semplici e brevi frasi in cui gli spazi da completare erano accompagnati da immagini.
	– Attività ludica "Chi sei?" (adattamento del gioco "Guess Who?" o "Indovina chi?"). La figura inserita nella posizione relativa al personaggio da indovinare ha rappresentato l'identità che un alunno ha assunto per la durata del gioco, mentre il suo compagno, ponendogli le domande memorizzate mediante la canzone "Come ti chiami?", ha cercato di indovinare quale tra le tessere a disposizione fosse quella corrispondente.	– Sei tessere consegnate a ciascun giocatore, rappresentanti l'identità di altrettanti personaggi e inserite in un supporto di cartone simile a quello originale.
	– Intervista al compagno: gli alunni, a coppie, si sono intervistati a vicenda, utilizzando le strutture comunicative e il lessico acquisiti per chiedere e fornire informazioni personali.	– Cartellone elaborato dal gruppo annotando le strutture comunicative e il lessico necessari per l'intervista; – Tabella da compilare con i dati personali dell'intervistato.
Riflessione	– Simulazione: gli alunni hanno realizzato a coppie un saluto tipico della propria cultura d'origine.	– Scheda raffigurante alcune modalità di saluto tipiche delle culture d'origine degli studenti.
Verifica	– Attività ludica "Chi sei?"; – Cerchiatura di parole singolari e plurali.	– I materiali impiegati in fase di verifica sono quelli descritti nelle righe precedenti.

TAB. 2 – PRESENTAZIONE SINTETICA DELLE ATTIVITÀ REALIZZATE NELLE VARIE FASI DELLA SECONDA UNITÀ DI ACQUISIZIONE LINGUISTICA E DEI MATERIALI UTILIZZATI

Fase	Attività	Materiali utilizzati
Motivazione	– Visione di un filmato sulle parti del corpo umano.	– Filmato ottenuto montando due video reperiti in rete (https://www.youtube.com/watch?v=rjtVHQBnGxk; https://www.youtube.com/watch?v=VvJQYJaCqps), in cui il nome delle principali parti del corpo era pronunciato e scritto nelle LM dei discenti, in associazione a immagini.
	– Denominazione delle parti del corpo (in L2 o in LM) e rappresentazione delle stesse attorno alla propria sagoma.	– Cartelloni (su cui sono state tracciate le sagome degli alunni) e immagini rappresentanti varie parti del corpo.
Globalità	– Ascolto della filastrocca "Sono alto, sono basso"; – Recita corale della filastrocca "Sono alto, sono basso".	– Filastrocca elaborata traendo ispirazione dal materiale reperibile in rete. Essa è stata presentata agli alunni mediante un video in cui l'audio era accompagnato dalle immagini delle parti del corpo nominate; – Registrazione audio della filastrocca, proposta dapprima nella versione originale e in seguito a velocità differenti.
	– Attività di scelta multipla (mediante associazione parola-immagine).	– Registrazione audio della filastrocca e immagini delle varie parti del corpo in essa nominate-
Analisi	– Gioco di memoria ("Memory" immagine-immagine).	– Tessere in cartoncino raffiguranti le parti del corpo e aventi formato simile a quelle del tradizionale gioco "Memory".
	– Attività di *cloze* scritto.	– Testo della filastrocca "Sono alto, sono basso", in cui accanto agli spazi vuoti erano riportate le immagini corrispondenti ai nomi delle parti del corpo da inserire.
	– Cerchiatura di parole singolari o plurali.	– Testo della filastrocca, in cui sono state evidenziate in grassetto le parole da cerchiare.
Proposta di nuovo materiale	– Lettura della fiaba *Le avventure di Pinocchio* in LM.	– Il medesimo brano della fiaba tratto dalle traduzioni della stessa nelle LM dei discenti.
	– Visione del video "Pinocchio sbagliato"; – Total Physical Response: gli alunni hanno seguito le istruzioni fornite loro oralmente, rappresentando con il corpo Pinocchio privato delle varie parti (ad es. Pinocchio senza occhi, coprendoli con le mani).	– Video reperito in rete: https://www.almaedizioni.it/it/almatv/litaliano-bambini/pinocchio-sbagliato.
Sintesi	– Attività di transcodificazione: gli alunni hanno disegnato un mostro seguendo le istruzioni fornite loro oralmente (ad es. "disegna tre occhi, cinque braccia" ecc.)	– Quaderni, matite e matite colorate.
	– Gioco del domino	– 36 tessere raffiguranti le parti del corpo e aventi formato simile a quello previsto dalla versione originale del gioco.
Riflessione	– Visione di un video sul tema del malessere fisico.	– Video ottenuto montando alcuni passaggi tratti da cartoni animati i cui protagonisti erano ammalati o doloranti.
	– role play: seguendo la narrazione orale di brevi episodi, gli alunni hanno realizzato semplici scenette in cui le persone doloranti si recavano nelle sedi opportune per curarsi.	– Immagini su cartoncino rappresentanti oggetti e figure dell'ambito sanitario (il dottore, l'ambulatorio, la farmacia, il termometro, le medicine, ecc.).
Verifica	– Attività di transcodificazione; – Cerchiatura e conversione di parole singolari e plurali.	– I materiali impiegati sono quelli descritti nelle righe precedenti.

Progetto *WebQuest*: alla scoperta della Germania

Elisabetta Longhi
Università degli Studi di Parma

Abstract

L'articolo mostra come un WebQuest possa essere utilizzato per integrare i contenuti curriculari attraverso materiali didattici approntati dall'insegnante e messi in rete. Ci si soffermerà in particolare sulla versatilità d'uso di questo strumento tecnologico e sul valore che può assumere nella scoperta del Paese del quale si studia la lingua, nella fattispecie la Germania, promuovendo al contempo la curiosità, l'autonomia e l'autostima dei discenti.

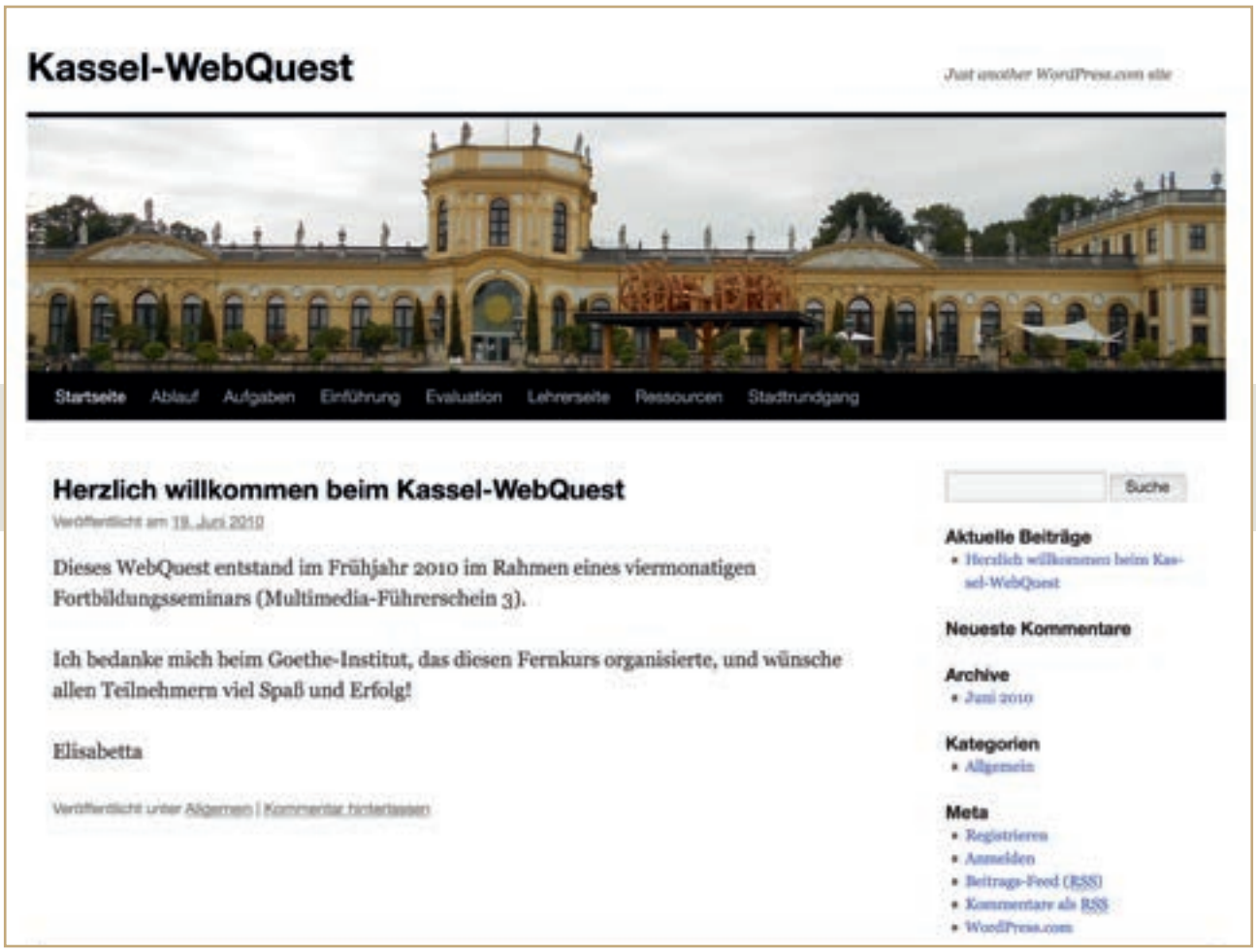
This paper will show how a WebQuest can be used to complement curriculum contents through teaching materials prepared by the teacher and published online. Particular emphasis will be given to the versatility of this technological instrument, which can help students to get in touch with the country whose language they are studying. In our case study it was Germany and its cultural peculiarities: our students discovered more about them and at the same time developed curiosity, autonomy and self-confidence.

1. Introduzione

Sono, a dir poco, più di vent'anni che in Italia si parla di nuove tecnologie applicate alla didattica, sulla scorta di questioni già dibattute in altri Paesi, *in primis* gli Stati Uniti. Le discussioni vertevano inizialmente sull'opportunità o meno di adottare tali tecnologie, il che si traduceva in schiere di entusiasti e altrettanto numerose schiere di detrattori, questi ultimi spesso chiusi in un rifiuto a priori dettato da ignoranza sull'oggetto del contendere.

Se gli uni semplicemente non ne volevano sapere di cimentarsi con novità reputate inutili, gli altri cadevano in molti casi nell'errore opposto di considerare la tecnologia un bene in sé, indipendentemente dall'uso che se ne faceva, come se l'invenzione di strumenti nuovi bastasse a migliorare automaticamente la qualità della didattica.
In realtà, proprio i pionieri delle tecnologie dell'informazione sembrano essere stati tra i primi a rendersi conto dei pericoli e non solo della portata delle loro invenzioni. Questo vale anche per il WebQuest, nato nel 1995 a opera di Bernard Dodge e Thomas March. Come ricordava Albuquerque de Moura Tavares in un passato numero di *SeLM* (2015:29), già nel 1998 March concluse che "il fattore più importante nel processo di insegnamento-apprendimento è come l'insegnante associa la tecnologia scelta alle altre pratiche pedagogiche". Ciò dicendo, lo studioso riconosceva anche alla sua creazione non un valore intrinseco, bensì un potenziale di applicazione,

FIG. 1 – HOME PAGE DEL *KASSEL-WEBQUEST*



affermando inoltre la necessità di collegare efficacemente il lavoro svolto con il WebQuest e le altre attività didattiche precedenti e/o successive. In sostanza, tra diverse modalità di insegnamento può esserci benissimo complementarietà, non necessariamente concorrenza, e sta al bravo insegnante armonizzarle per trarre da ciascuna il massimo profitto. Per questo motivo il presente articolo non si sofferma sui dettagli tecnici (come si crea un WebQuest, come si editano le pagine, ecc.), ma piuttosto sulle possibili applicazioni d'uso di un WebQuest già sperimentato a più livelli, per rimarcare che l'importante è il fine didattico e non il mezzo, tecnologico o tradizionale (o entrambi), con cui lo si consegue. Una delle peculiarità di questo progetto è proprio il fatto che le attività proposte si integrano in quelle curriculari, non ne sono separate, e permettono al contempo alcuni margini di libertà, utili per rafforzare l'autonomia degli studenti e conseguentemente la loro autostima.

2. Il *Kassel-WebQuest*

Il progetto è nato nel 2010 nell'ambito di un corso d'aggiornamento a distanza per docenti promosso dal Goethe-Institut col nome *Multimedia-Führerschein*. Inizialmente si trattava dunque di un'esercitazione finalizzata ad apprendere, per così dire, i ferri del mestiere dell'insegnamento coi nuovi media, ma ben presto il prodotto che ne è risultato ha rivelato la sua capacità di adattarsi proficuamente a diversi contesti educativi, come spiegheremo in seguito. Il WebQuest è, tecnicamente parlando, una sorta di blog che si prefigge lo scopo di guidare gli studenti in ricerche da svolgere solo o prevalentemente su internet. Un grosso vantaggio offerto da questo tipo di strumento comunicativo è che viene gestito direttamente dall'insegnante, e che lo si può realizzare a costo zero accedendo a piattaforme come WordPress. D'altro canto, però, trattandosi di pagine web, queste possono essere visualizzate da chiunque in tutto

il mondo, a maggior ragione se si decide di indicizzare il proprio WebQuest nei motori di ricerca, scelta che resta comunque a discrezione dell'autore.
Visto che internet offre una miriade di informazioni in cui spesso c'è il rischio di perdersi, i compiti assegnati nel WebQuest hanno l'obiettivo di sfruttare questa risorsa minimizzandone questo aspetto negativo, poiché lo studente non viene lasciato solo nel *mare magnum* della rete, bensì invitato a collaborare con i compagni. Se l'aiuto dei propri pari e la guida fornita dalle indicazioni contenute nel WebQuest non dovessero bastare, resta sempre la possibilità di lasciare un commento, che sarà letto dall'amministratore, ovvero il docente; nulla vieta poi di parlargli di persona delle proprie difficoltà, dato che il WebQuest si inserisce idealmente in un percorso formativo ben più ampio, come abbiamo già accennato nell'introduzione.
Nel nostro caso si trattava di integrare le ore di lezione svolte in presenza per potenziare abilità trascurate o per le quali il tempo a disposizione nelle consuete attività curriculari non era sufficiente.
Al momento della creazione del WebQuest, prima ancora di sapere con certezza se e quando l'avremmo utilizzato, percepivamo chiaramente l'esigenza degli studenti di apprendere alcune nozioni relative alla geografia e alla storia dei Paesi di lingua tedesca, ma i tempi serrati imposti dalla programmazione didattica non permettevano di approfondire queste tematiche di *Landeskunde*.
Ci trovavamo di fronte a studenti universitari del primo e secondo anno del corso di studi in Civiltà e lingue straniere moderne, studenti che facevano progressi enormi nell'acquisizione della L2 e possedevano vaste conoscenze nei campi della linguistica e della letteratura, ma al contempo avevano poca familiarità con la realtà quotidiana delle nazioni di cui studiavano la lingua, a eccezione di quanto eventualmente acquisito durante i soggiorni all'estero, *in primis* l'Erasmus.
Bisogna a ogni modo tener presente che non tutti partecipano al programma Erasmus, e che non sempre la destinazione è la Germania o l'Austria.

Gabriella Montali - Daniela Mandelli - Nadja Czernohous Linzi

Perfekt

Corso di lingua e cultura tedesca per la Scuola secondaria di Secondo grado

IN 4 VOLUMI

NUOVA EDIZIONE DI *KOMM MIT!*

BIENNIO E TRIENNIO

- **Con video autentici**
- **Alternanza scuola-lavoro**
- **Competenze trasversali**
- **Compiti di realtà**
- **Certificazioni**
- **Didattica inclusiva**

www.loescher.it

Da queste premesse è scaturita l'idea di fare del nascente WebQuest il punto di partenza per un viaggio virtuale alla scoperta della Germania e delle sue peculiarità culturali. Il WebQuest si chiama tuttavia *Kassel-WebQuest* e non, per esempio, *Deutschland-WebQuest* perché in realtà è incentrato sulla città di Kassel, che costituisce l'ambientazione di una collana di libricini polizieschi editi dalla casa editrice Cornelsen per soddisfare le esigenze di lettura di chi studia il tedesco. Benché siano scritti in un linguaggio semplice (il livello CEFR richiesto parte dall'A1-A2), questi testi sono ricchi di spunti che inducono il lettore a volerne sapere di più sui luoghi in cui si muove il protagonista, il detective Patrick Reich, il quale opera principalmente a Kassel e dimostra in più occasioni di amare la città. Non è raro trovarlo a riflettere su una panchina davanti alla statua di Ercole (emblema di Kassel), passeggiare nel parco cittadino di Wilhelmshöhe o fermarsi al tavolo di un *Biergarten* con la fidanzata Constanze Zeigen, che ha conosciuto a un corso di francese frequentato presso la *Volkshochschule*: ogni occasione è buona per menzionare luoghi e monumenti della città, i quali spesso a loro volta richiamano fatti, manifestazioni o fenomeni di ben più ampia portata.
In poche parole, Kassel diventa un angolo privilegiato dal quale osservare l'intera nazione tedesca, gli eventi e i personaggi per i quali è nota nel mondo. Kassel si trova sull'itinerario della "deutsche Märchenstraße", la strada tedesca delle fiabe, che è una delle principali mete turistiche del Paese – se si prescinde dalle grandi città. Per fare ancora un paio di esempi, nell'ufficio di Patrick

il WebQuest è una sorta di blog che si prefigge lo scopo di guidare gli studenti in ricerche da svolgere solo o prevalentemente su internet

Reich campeggia un poster di Max e Moritz, i due birbanti protagonisti di un classico della letteratura tedesca per bambini, mentre nel libro *Tatort: Krankenhaus* viene nominata la rassegna d'arte contemporanea "Documenta", che ha rilevanza internazionale.
Se tutti questi rimandi sono contenuti nei libri stampati, che ruolo ha allora il WebQuest? Esso rappresenta il proseguimento ideale del lavoro compiuto dagli studenti con la lettura e comprensione dei suddetti gialli. In ogni volume sono presenti brevi spiegazioni in nota, link a siti di particolare interesse ed esercizi finali, sia sommativi che divisi per capitolo: è tutto materiale utilissimo, per cui lo scopo non è quello di rimpiazzare quello che già c'è, ma di approfondire determinate tematiche proseguendo sulla strada indicata dal libro. A titolo esemplificativo, ecco alcune domande poste dal WebQuest:

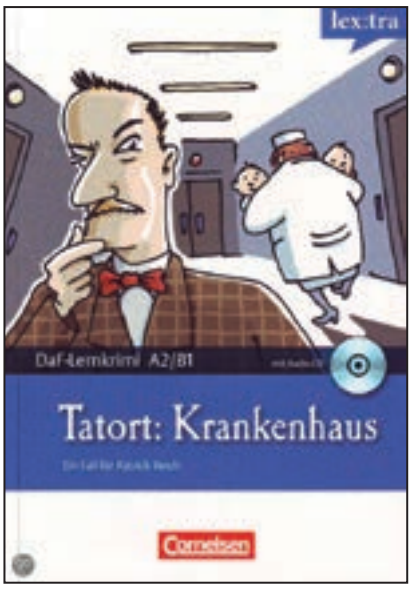
- Was ist im Fridericianum zu sehen? Was ist die Documenta? Wann findet sie nächstens statt?
- Die witzigen Figuren Max und Moritz des Zeichners und Dichters Wilhelm Busch sind weltbekannt geworden: Kennen Sie sie? Suchen Sie im Internet weitere Informationen über die Bildergeschichten von Wilhelm Busch!
- Kennen Sie die deutsche Märchenstraße? Holen Sie Informationen darüber ein.

Siccome uno dei casi che Patrick Reich deve risolvere consiste nella sottrazione di un importante manoscritto dal museo dei fratelli Grimm, una domanda riguarda proprio loro, autori di fiabe divenute popolarissime anche grazie alle moderne trasposizioni cinematografiche di Walt Disney:

- Wer waren die Brüder Grimm? Warum sind sie so bekannt?

Naturalmente esistono diversi possibili utilizzi di questi spunti a cercare oltre le informazioni contenute nel libro. Noi presenteremo dapprima le indicazioni inserite nel WebQuest e messe in pratica in ambito universitario, dopodiché proporremo alcune modalità di fruizione del WebQuest in un contesto scolastico.

FIG. 2 – COPERTINA DI UNO DEI GIALLI DELLA SERIE DEL DETECTIVE PATRICK REICH



© Africa Studio/Shutterstock, 2018

3. All'università

Il WebQuest consta di alcune pagine. Dopo quella iniziale, l'introduzione (*Einführung*) stimola gli studenti a volerne sapere di più sui luoghi d'azione delle storie appena lette. I compiti (*Aufgaben*) vengono formulati sotto forma di domande come quelle riportate sopra, che da un lato sono abbastanza semplici, ma dall'altro permettono risposte più o meno articolate a seconda delle abilità linguistiche e delle capacità di riflessione dei discenti: sta all'insegnante la facoltà di orientarli verso il grado di approfondimento desiderato. Le domande sono suddivise in blocchi da quattro, perché anche gli studenti sono divisi in gruppi, come viene spiegato all'inizio della pagina. Ovviamente questo è uno dei particolari che possono essere adattati in base al contesto in cui ci si trova a operare.
Nel nostro modello, a ogni gruppo viene assegnato un libro da leggere e alla fine ciascuno deve relazionare sulle ricerche effettuate, in modo da condividere con gli altri quanto appreso. Lo scopo è quello di far acquisire agli studenti capacità di presentazione del lavoro svolto, oltre allo spirito critico necessario per selezionare e riassumere efficacemente le informazioni trovate. Per aiutarli, nella pagina delle risorse (*Ressourcen*) vengono indicati alcuni link, anche questi suddivisi per gruppi, ovvero per libri, affinché gli studenti sappiano da dove partire. Tuttavia, ci si aspetta da loro che siano poi in grado di reperire autonomamente e rielaborare ulteriori fonti di informazioni utili, altrimenti non avrebbe senso parlare di autonomia nell'apprendimento, se la via da seguire per espletare i compiti fosse segnata fin dall'inizio nei minimi dettagli.
Nello spazio dedicato all'esposizione del procedimento (*Ablauf*) vengono enumerate tre fasi ben distinte. La prima dura un mese e prevede, in classe e a casa, la lettura dei libri, la discussione dei punti critici per la comprensione (difficoltà lessicali, sintattiche, ecc.), la soluzione e correzione degli esercizi finali e qualsiasi altra esercitazione ritenuta utile dall'insegnante, per esempio il riassunto orale delle vicende narrate. La seconda fase è la più breve, poiché è racchiusa in una lezione, durante la quale viene chiarito il progetto *WebQuest* vero e proprio, che impegnerà gli studenti dapprima con la ricerca a casa (terza fase di un mese circa) e infine con le presentazioni a lezione, della durata di due o tre settimane a seconda del numero di incontri settimanali e di gruppi coinvolti.
I criteri di valutazione delle presentazioni vengono esplicitati in una pagina apposita (*Evaluation*) e comprendono aspetti di diversa natura, dalla padronanza linguistica alla creatività nell'esporre i frutti del proprio lavoro. Non ci stancheremo di ripetere che anche questi criteri, come del

resto tutto il WebQuest, vanno intesi come suggerimenti, dunque possono e devono essere adattati di volta in volta dall'insegnante, a condizione però che vengano resi noti agli studenti fin dall'inizio.
Alcune indicazioni di carattere metodologico, compresi gli obiettivi didattici, si trovano nella pagina riservata ai docenti fruitori (*Lehrerseite*), mentre la rassegna di foto di Kassel sotto la voce *Stadtrundgang* è rivolta prevalentemente agli studenti e punta a motivarli facendo leva sulla propensione delle giovani generazioni a focalizzare la propria attenzione sulle immagini: nessun libro cartaceo potrà mai presentarne tante quante se ne trovano su internet relativamente a qualsiasi tematica, dunque anche sotto questo punto di vista la rete si presta molto bene a integrare la lettura dei libri.

4. A scuola

Le fasi di lavoro appena illustrate fanno riferimento a un contesto universitario, ma possono essere facilmente trasposte anche a scuola, magari variando solo la parte dell'anno in cui attuarle.
A scuola manca la pausa didattica infrasemestrale, che all'università può essere sfruttata per assegnare alcune attività da svolgere autonomamente, malgrado i concomitanti appelli d'esame; però, in compenso, a scuola vi è una lunga pausa estiva in cui di solito gli studenti fanno letture in vista dell'anno successivo, mentre all'università gli insegnamenti di due anni distinti vengono tenuti nettamente separati e l'unica continuità di una certa durata si ha nei lettorati annuali di lingua.
Più brevi ma ugualmente utili possono essere in ambo i casi la pausa natalizia e quella pasquale.
In linea generale, all'università il docente può contare su una maggiore autonomia e motivazione da parte degli studenti, invece a scuola non è detto che il tedesco sia inserito in un percorso di studi specificamente linguistico, fatto non irrilevante ai fini dell'atteggiamento dei discenti nei confronti della materia.
D'altro canto, gli argomenti da affrontare sono diluiti su un arco di tempo maggiore, dunque è più agevole fare "divagazioni" di tipo culturale all'interno di un insegnamento più prettamente linguistico.
Al di là dell'ovvia interdipendenza fra civiltà e lingua, vale la pena di ricordare che "fin dalle riforme degli anni Settanta il richiamo a dedicare parte del monte ore alla presentazione degli aspetti della civiltà del Paese di cui si studia la lingua è stato esplicitato nei programmi ministeriali e lo ritroviamo anche nelle più recenti linee guida della riforma dei cicli scolastici", come sta scritto nel manuale edito da EdiSES per la preparazione dei docenti di tedesco al concorso a cattedra 2016 (Felicioni 2016:98).
Se dunque anche il Ministero caldeggia lo studio della civiltà, nulla vieta di espandere ulteriormente le tematiche includendone per esempio altre non contemplate dal WebQuest ma presenti nei libri. Qualora si opti per una fruizione più limitata del metodo suggerito dal WebQuest, ci si potrà soffermare su aspetti più prosaici inerenti la vita quotidiana, per esempio la tipica colazione tedesca, di cui il detective dà ampia testimonianza. Ove ne ricorrano le condizioni, il lavoro svolto potrà infine essere suggellato da un viaggio d'istruzione a Kassel, come è effettivamente capitato nel liceo dove insegno, che organizza regolarmente per i propri studenti stage linguistici in quella città.

il progetto
qui presentato
può essere applicato
sia in contesto scolastico
sia in contesto
universitario

5. Prospettive future

Essendo il WebQuest uno strumento dinamico, nulla vieta di modificarlo o anche di espanderlo aumentando il numero di domande e dunque le tematiche trattate, oppure inserendo ulteriori libri, con le relative attività, come già è stato fatto nel corso degli anni. Un valido aiuto in questo senso è fornito dalla stessa casa editrice, che di tanto in tanto pubblica ulteriori volumetti che arricchiscono la collana di nuove storie e stimoli culturali da cogliere.
Gli ultimi usciti non sono però ambientati a Kassel: infatti nel frattempo Patrick Reich ha aperto uno studio a Berlino, dove si è trasferito con Constanze; i due a un certo punto si sposano, vanno in viaggio di nozze nella Foresta Nera e anche lì trovano un caso da risolvere. Con questo escamotage degli spostamenti del protagonista, evidentemente, la casa editrice ha voluto offrire uno sguardo diretto anche su altri luoghi, come conferma anche la scelta di introdurre un'altra agenzia investigativa, SIRIUS, con sede a Colonia ma operante in diverse città.
Entrano in scena dunque Amburgo, Monaco, Heidelberg, Lipsia, Garmisch, Sylt, il Canton Uri, Vienna e Salisburgo, giusto per abbracciare l'intera area germanofona.

© Pavel Shlykov/Shutterstock, 2018

A questo punto c'è da chiedersi cosa fare con il *Kassel-WebQuest*, ovvero se non debba diventare davvero un *Deutschland-WebQuest* o ancora meglio un *Landeskunde-WebQuest*. Per ora sono stati aggiunti un paio di blocchi di domande relative a libri non ambientati a Kassel, in attesa di scegliere la soluzione migliore. Non è da escludere neppure la nascita di nuove pagine web basate sulla stessa filosofia, in modo da creare una costellazione di WebQuest, magari gestiti da più docenti. Persino gli studenti più esperti potrebbero collaborare alla creazione e alla messa in rete dei contenuti, soprattutto se già gestiscono per loro conto uno o più blog e posseggono dunque adeguate conoscenze di base per svolgere quest'attività, che per loro risulterebbe altamente motivante e consentirebbe di esercitare al tempo stesso le abilità linguistiche e informatiche, come del resto auspicato da più parti, *in primis* nei programmi ministeriali. In ogni modo, il progetto WebQuest risulta a tutti gli effetti esportabile ad altri contesti presenti e futuri.

6. Conclusioni

Uno degli insegnanti tedeschi più attenti al connubio lingue-tecnologia, Reinhard Donath, scrisse già nell'ormai lontano 2004 che i progetti condotti con l'ausilio di internet possono essere una perdita di tempo o produrre un valore aggiunto a seconda dell'abilità dell'insegnante nell'integrarli efficacemente nella quotidiana pratica didattica (Donath 2004:4); non basta insomma saper fare un WebQuest perché gli studenti possano avvantaggiarsene, questo forse a maggior ragione a scuola, dove gli studenti hanno per forza di cose un minor grado di autonomia nell'apprendere rispetto a quanto si può presupporre in uno studente universitario.
Del resto lo stesso manuale EdiSES del 2016 citato sopra specifica che l'insegnante europeo deve sapere usare le TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) "applicate alla didattica" (Felicioni 2016:47) non in modo fine a se stesso, per sottolineare che le competenze disciplinari, pedagogiche e informatiche del docente producono buoni frutti solo se convergono verso lo stesso obiettivo. Il presente contributo ha dimostrato l'importanza di quest'interazione.
Dal punto di vista degli studenti, in prospettiva costruttivista è interessante la possibilità che viene data loro di partecipare attivamente al proprio percorso di apprendimento, contribuendo anche all'elaborazione dei contenuti da sottoporre ai propri pari.

Bibliografia

– ALBUQUERQUE DE MOURA TAVARES A.E. (2015), "Una WebQuest sull'umorismo: un percorso didattico per l'insegnamento delle lingue straniere", *SeLM* 53(1-3), pp. 28-33.
– DONATH R. (2004), "Internetprojekte im DaF-Unterricht: Zeitverschwendung oder didaktischer Mehrwert?", *DaF-Werkstatt* 4, pp. 3-10.
– FELICIONI L. (a cura di) (2016), *Tedesco nella scuola secondaria. Manuale per la preparazione alle prove scritte e orali*, EdiSES, Napoli.

Sitografia

– Cornelsens DaF-Bibliothek, https://www.cornelsen.de/erw/reihe/r-7724/ra/titel; ultimo accesso 10 ottobre 2017.
– Kassel-WebQuest, https://reichpatrick.wordpress.com/; ultimo accesso 10 ottobre 2017.
– MARCH T. (1998), "Why WebQuests?", http://tommarch.com/writings/why-webquests/; ultimo accesso 10 ottobre 2017.

Giorgio Motta

aktiv

Deutsch für junge Lernende

Corso di lingua tedesca per la Scuola Secondaria di Primo Grado

IMPARARE A PARLARE

Imparare una lingua straniera vuol dire innanzitutto acquisire una solida competenza comunicativa e avere quindi come obiettivo il raggiungimento di una fluida comunicazione orale. Alla base del progetto didattico di ***aktiv*** sta per questo l'oralità della lingua.

Un'efficace comunicazione orale non può tuttavia prescindere dalla correttezza formale.

UN CORSO COINVOLGENTE E INCLUSIVO

Fin dall'inizio lo studente è messo nella condizione di usare la lingua straniera in maniera... attiva. È lui il vero protagonista della lezione.

Molta attenzione è stata posta all'inclusione degli studenti con difficoltà, con la predisposizione di diversi strumenti per una effettiva didattica su misura.

- VIDEO STORIE E VIDEO DI CIVILTÀ
- COMPITI DI REALTÀ
- DIDATTICA LUDICA
- TEST DIFFERENZIATI

DIDATTICA INCLUSIVA

- TAVOLE VISUALI
- MAPPE CONCETTUALI
- GANZ EINFACH
- VOLUMETTI EINFACH FÜR ALLE!

L'arabo e le sue nuove prospettive didattiche: un percorso formativo sulla corrispondenza commerciale

Marco Aurelio Golfetto
Gerda Henkel Stiftung, Düsseldorf – Università degli Studi, Milano – Università Ca' Foscari, Venezia

Abstract

L'articolo vuole offrire una riflessione sulla didattica dell'arabo, anche in quanto materia curricolare per le scuole secondarie. L'espansione del target audience del suo insegnamento richiede una rinnovata riflessione sui metodi e gli approcci pedagogici da impiegare. Nuovi materiali didattici, che cercano di allinearsi agli standard contemporanei in uso per altre lingue, hanno iniziato a essere pubblicati negli ultimi anni. Come contributo alla riflessione corrente, l'articolo propone un percorso sulla corrispondenza commerciale, qui rielaborata in forma di moderna unità di apprendimento.

The article aims at offering a reflection on the teaching of Arabic as a curricular subject in secondary schools. The expansion of the target audience calls for a renewed reflection on the educational approaches and methods to be used. New teaching materials, which try to align to the standards of contemporary language teaching methodology, have been published recently. This article would like to propose a didactic trail on business correspondence, which has been re-worked into a learning unit.

1. Una didattica in espansione: l'arabo nelle scuole secondarie

L'audience tradizionale della didattica dell'arabo è duplice: gli studenti universitari e gli adulti curiosi ed entusiasti iscritti a corsi serali extracurricolari. Un numero crescente di università italiane offre da anni lezioni curricolari di arabo per le lauree sia triennali sia magistrali. L'offerta didattica comprende corsi di Lingua e letteratura, Storia, Islamistica e Diritto, oppure insegnamenti di Lingua e cultura araba, che è spesso scelta come seconda lingua straniera. L'offerta didattica serale per gli adulti consiste invece in genere di corsi di 20/40 ore per singolo livello, che vengono organizzati da associazioni culturali o biblioteche pubbliche. In quest'ultimo caso, l'entusiasmo e l'impegno personale degli insegnanti hanno supplito spesso alla forzosa mancanza di formazione professionale. L'acquisizione di competenze nella glottodidattica dell'arabo, infatti, prima del corso sperimentale biennale istituito della SSIS del Veneto (IX ciclo, anno accademico 2007/2008)[1] e dei TFA organizzati in diversi atenei negli anni successivi, era lasciata all'improvvisazione del singolo.[2]

Nelle riforme introdotte nel 2008, 2011 e 2015, il MIUR ha riorganizzato l'istruzione a livello secondario, introducendo e confermando un certo numero di lingue straniere come nuove materie scolastiche. L'insegnamento di Lingua e cultura araba (AD46) è stato istituito assieme a quello di altre lingue, come il giapponese,

1 È proprio a partire dalla SSIS del Veneto, e ampliandosi ad altre iniziative a livello accademico e divulgativo, che si è sviluppato il gruppo DAR (Didattica dell'arabo in ricerca) dell'università di Venezia.

2 Per delle riflessioni sui programmi di formazione, le conoscenze e le competenze specifiche necessarie per gli insegnanti di Arabo si veda: Alosh *et al.* 2006; England 2006; Alhawary 2013.

© Mila Supinskaya Glashchenko/Shutterstock, 2018

il coreano, il greco moderno e soprattutto il cinese, che era già insegnato sperimentalmente in alcune scuole da diversi anni. In questo nuovo contesto, l'arabo potrà essere insegnato come terza lingua curricolare extraeuropea per tre ore alla settimana nel triennio dei licei linguistici, degli istituti secondari a vocazione turistica o delle scuole per le relazioni internazionali.
La decisione del MIUR avvicina l'Italia ad alcuni stati europei, come la Francia, che pur vanta una storia di immigrazione ben più lunga di quella italiana,[3] e ad altri Paesi, come gli Stati Uniti, dove la ricerca sulla didattica dell'arabo è ormai ampiamente sviluppata (si veda Wahba *et al.* 2006; Al-Batal 2008; Alhawary 2013)[4] e l'insegnamento di questa lingua è destinato da tempo a diverse fasce d'età.
Nel concorso pubblico appena concluso (2016), la Regione Lombardia è stata la prima a mettere a bando una cattedra di arabo.[5] In aggiunta a ciò, altri insegnanti sono stati formati e saranno pronti a entrare nelle classi quando questa lingua sarà effettivamente inserita nell'offerta didattica dei singoli istituti. Bisogna segnalare anche che già prima del 2016 l'arabo è stato insegnato in un certo numero di scuole in orario sia mattutino sia pomeridiano.
Contrariamente a quanto si sarebbe portati a credere, la scelta di studiarlo è stata effettuata per la maggior parte dei casi da studenti di origine italiana.
Il risultato delle riforme ministeriali sarà quindi di dare maggiore visibilità a tale lingua, allargare il suo potenziale bacino d'utenza e abbassare la fascia di età dei suoi apprendenti, anticipando il contatto con essa ai 15 anni. Un aspetto, questo, che, per ovvie ragioni, si considera di grande importanza per il processo di acquisizione linguistica, specialmente nel caso di idiomi che, come l'arabo, sono normalmente considerati distanti dalla lingua madre.
Contemporaneamente, a livello extrascolastico, a causa della

3 In Italia, invece, l'immigrazione in particolare dall'Africa e dal Nord Africa è aumentata in modo significativo solo dagli anni Novanta.

4 Per una bibliografia generale sulla linguistica applicata e la didattica dell'arabo, si veda Martì Tormo 2012.

5 La (sola) cattedra disponibile per l'arabo è ancora poca cosa se paragonata alle 13 cattedre messe a bando per il cinese, a fronte di 51 posizioni a disposizione nell'intero sistema nazionale. Secondo una nota ministeriale, inoltre, differentemente dall'arabo, il cinese dispone già di un sillabo ufficialmente approvato dal Ministero (si veda: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/40811/11210).

contingente crisi economica e dopo la recente e discussa riforma del lavoro, si sono create delle condizioni che hanno ingenerato un aumento della mobilità lavorativa e l'esigenza di ricollocazione professionale su larga scala. I soggetti adulti coinvolti si trovano così nella necessità di espandere le proprie competenze culturali, linguistiche e professionali diventando i sempre più consapevoli destinatari di un processo di educazione permanente (Gelpi 2000; Demetrio 2003; Klett 2014; Golfetto 2016). Tale situazione contribuisce in generale a produrre stimoli sia nella formazione tecnico-professionale, sia nello studio delle lingue straniere prima trascurate, in ragione di una crescente sensibilizzazione alle opportunità del mercato globale e degli scambi commerciali internazionali. Tra le altre lingue, l'arabo è percepito come uno strumento utile per entrare nei segmenti di mercato di zone dove la crisi economica, pur presente, ha prodotto ricadute economiche negative meno marcate.

2. Una messa a punto metodologica

A fronte di un aumento dell'utenza potenziale, della sua diversificazione e della necessità di creare percorsi formativi professionalizzanti di tipo mirato, si vengono a costituire esigenze di natura didattica più specifiche rispetto a quelle tradizionali. Incentrare l'insegnamento sull'apprendente comporta l'opportunità di modulare gli interventi pedagogici e la necessità di utilizzare approcci e tecniche in linea con la riflessione glottodidattica contemporanea, che vadano a valorizzare le diverse forme di intelligenza e che siano appropriate per differenti fasce di età. Anche l'arabo si sta attrezzando in questo senso, con una crescente attenzione alla problematizzazione dell'insegnamento e con una produzione di materiali di tipo moderno che sta aumentando in modo significativo. Si stanno quindi iniziando a superare quelle criticità che hanno contraddistinto l'insegnamento delle lingue straniere che, risultando ancora poco diffuse e quindi per certi versi poco "gratificanti" dal punto di vista editoriale, non sono state sempre oggetto di una riflessione metodologica particolarmente attenta. Dal questo punto di vista, l'approccio tradizionale basato sulla grammatica e la traduzione, quasi l'unico in uso fino all'inizio del 2000, ha fornito innegabilmente un valido supporto per la ricerca filologica e le traduzioni letterarie dell'arabo. Di recente esso ha iniziato a essere progressivamente affiancato da approcci più contemporanei, che prendono in considerazione gli apprendenti in una prospettiva umanistico-affettiva (vedi El Essawi 2006) e fanno leva sul metodo funzionale e comunicativo. Una maggiore attenzione è stata data allo sviluppo equilibrato delle quattro abilità (ascolto, parlato, lettura, scrittura) che rende possibile una acquisizione linguistica più naturale. L'evoluzione teorica si è riflessa nello sviluppo dei supporti didattici. Le caratteristiche che si ricercano maggiormente nei nuovi materiali, e che sono importanti specialmente per gli apprendenti delle nuove generazioni, sono le seguenti: il maggior spazio lasciato alla manipolazione della lingua rispetto alla precedente impostazione della didattica; un approccio più comunicativo, che tuttavia non trascuri l'appropriatezza grammaticale; un'attenta progressione lessicale (vedi Al-Batal, 2006), con una presentazione di nuovi vocaboli che vengano introdotti e consolidati in modo spiraliforme e ricorsivo (basato su un criterio di frequenza);[6] una maggiore considerazione della sfera cognitiva e psicologica dell'apprendimento, che si traduca nella più ampia varietà di tipologie delle attività proposte,[7] nella maggiore attenzione al sostegno dei meccanismi di acquisizione e immagazzinamento della conoscenza (motivazione, memoria, uso della ridondanza, ecc.), ma anche in una più accorta modalità di presentazione dei materiali, che devono comprendere apparati

nella didattica dell'arabo l'approccio tradizionale basato su grammatica e traduzione di recente viene affiancato da approcci più contemporanei e da una prospettiva umanistico-affettiva

6 Per l'arabo sono ancora relativamente pochi i repertori costituiti a partire da tale criterio; si veda, per esempio, Buckwalter-Parkinson 2011.

7 Per un ricco e ormai classico repertorio, relativo alla lingua inglese, si veda Scrivener 2005.

audio, video, immagini e tabelle e avere una idonea spaziatura del testo, un layout accattivante, stili grafici variegati, ecc.

3. La proposta tematica

Come contributo alla riflessione sull'insegnamento dell'arabo, viene presentato qui di seguito un breve percorso pedagogico che si propone di essere in linea con i canoni della glottodidattica contemporanea, basandosi su criteri di acquisizione naturale che puntano allo sviluppo equilibrato di tutte le abilità.
A tal fine si è individuato un oggetto didattico (la corrispondenza commerciale) spesso presente nelle dispense dei corsi universitari, ma che è stato di solito trattato con un approccio puramente grammaticale-traduttivo. In questa sede, tale argomento è invece proposto in una forma diversa e più olistica, che punta a tenere alta la motivazione dei discenti attraverso attività diversificate.
La scelta di tale argomento è anche dettata dalla sua utilità per diversi tipi di apprendenti, nel rispetto delle differenti fasce di età, livelli e aspettative. Dagli studenti degli istituti tecnico-commerciali agli adulti in cerca di una ricollocazione in aziende che esportano o importano merci in particolare nei paesi nordafricani e mediorientali, passando per gli iscritti ai corsi di laurea professionalizzanti, come quelli nella mediazione linguistico-culturale o nel commercio estero, difficilmente la corrispondenza commerciale può risultare assente dal curricolo dello studio dell'arabo, né più né meno di quanto non lo sia in quello delle altre lingue straniere apprese in questi stessi contesti (Martin 2006). Lavorare su tale tematica in lingua araba significa potenziare e ampliare le conoscenze che probabilmente sono già in essere nei destinatari dell'intervento didattico, mettendo le nuove acquisizioni linguistiche e disciplinari in parallelo con quanto immagazzinato nella mappa cognitiva attraverso l'addestramento in altre lingue. Sul fronte dell'arabo, invece, significa consolidare contemporaneamente delle preconoscenze linguistiche generali, declinandole e giustapponendole nel curricolo della specifica microlingua (vedi Balboni 2000; Serragiotto 2014).

4. L'UdA e i suoi obiettivi

L'UdA che è presentata qui di seguito può essere usata per i diversi tipi di audience sopra descritti, avendo però l'accortezza di prestare attenzione ai bisogni educativi, didattici e affettivi specifici propri di ogni fascia d'età. Si potranno sfruttare in misura maggiore, ad esempio, le tecniche di tipo ludico o il role play con gli studenti in età scolare, e invece insistere maggiormente sugli aspetti normativi della lingua e sulla riflessione metacognitiva nel caso in cui il nostro target audience sia adulto, e quindi più riflessivo e meno voglioso di mettersi in gioco in pubblico per il timore tipico di "perdere la faccia". Si proporranno esercizi più brevi e variati agli studenti di giovane età, meno capaci di mantenere l'attenzione per lunghi periodi, e attività concrete e più direttamente spendibili agli adulti, che ricercano un addestramento specialistico e ricadute professionali più immediate. Infine, per quanto

riguarda la valutazione (Dickins 1992), si potrà sostenere una forma più diretta di feedback nel caso i discenti vi siano già normalmente esposti su base quotidiana, come capita agli studenti curricolari, ma sarà necessario improntare il momento della verifica all'insegna dell'autonomia, del *self-assessment* ed eventualmente della *peer-evaluation* nel caso di apprendenti più attempati, che avendo già strutturato solidamente la loro personalità, preferiscono una valutazione più indiretta, tra pari e che non appaia come calata dall'alto.
L'UdA si inserisce nel contesto più ampio di un modulo sulle relazioni commerciali (ciascun atto del quale può essere visto simultaneamente o alternativamente in diverse lingue, se l'intervento è rivolto a studenti di corsi curricolari della scuola secondaria). Si rivolge ad apprendenti che in arabo possiedano un livello linguistico teorico corrispondente a B1-B2,[8] che abbiano un bagaglio di conoscenze grammaticali, sintattiche e lessicali sufficientemente consolidato, che già siano in grado di scrivere una e-mail/lettera di tipo personale e si siano già confrontati con la corrispondenza commerciale di base in lingua italiana.
L'intervento didattico mira alla formazione nel commercio e all'ampliamento del bagaglio lessicale a esso pertinente. Gli obiettivi formativi sono: attirare l'attenzione degli apprendenti sulla specificità delle tipologie dei testi di natura commerciale e professionale; potenziare la capacità di riconoscere, leggere e scrivere tali testi; sviluppare la riflessione sulla differenza nell'uso della macrolingua rispetto alla microlingua.
Gli obiettivi didattici e linguistici attesi negli studenti sono: saper ricavare le informazioni principali dagli atti di una corrispondenza di natura commerciale; saper riconoscere un ordine, una fattura, una lettera accompagnatoria, le parti che le compongono, il lessico e le espressioni in esse presenti; essere in grado di leggere e scrivere questi specifici tipi di testo; sviluppare la capacità di comprendere e interagire oralmente su questioni direttamente inerenti la tematica affrontata.
La versione completa dell'UdA in lingua araba, comprensiva di *rationale*, piano delle attività e materiali didattici, è disponibile come allegato online nel sito ANILS (http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/). Per motivi di spazio non è stato possibile includerla nel corpo del presente articolo. A scopo esemplificativo si riportano alcuni estratti dei supporti didattici proposti per le attività illustrate.

al link
http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materialiintegrativi-articoli-selm/
è disponibile la versione completa dell'UD

5. Le fasi dell'UdA

L'UdA consta di tre lezioni per una durata totale di tre ore e prevede le seguenti fasi: *warming-up*, presentazione generale, analisi (con vari esercizi di comprensione orali e scritti), sintesi, verifica finale ed eventuale rinforzo.
Nella prima lezione l'insegnante svolge un'attività di riscaldamento e attiva l'*expectancy grammar*, presentando e analizzando un sito di e-commerce e trascrivendo da questo alla lavagna il lessico che ritiene utile per il successivo sviluppo della UdA. Per facilitare la memorizzazione, sfruttando una prassi consolidata nella didattica della lingua araba, raccoglie i vocaboli in base alle radici trilittere (*judhūr*) o agli schemi (*awzān*) lessicali (10'). Ove richiesto, per aiutare gli studenti, il nuovo lessico è presentato con la vocalizzazione completa, che l'arabo quasi sempre tralascia.
L'insegnante introduce successivamente una fattura accompagnatoria (cioè un tipo testuale completo che descrive i quantitativi e le caratteristiche degli articoli ordinati e le modalità per il pagamento), che in questa fase della globalità è analizzata attraverso l'elicitazione del paratesto (intestazioni, tabelle, firme ecc.). Farà questo ricorrendo al canale orale e stimolando gli studenti al dialogo (15'). (V. LETTERA 1)

L'approfondimento dei contenuti linguistici del testo è affidato a un esercizio di scelta binaria (vero/falso) che guida anche alla comprensione e all'analisi, e a un'attività di abbinamento che richiama l'attenzione degli apprendenti sul lessico, insistendo ancora una volta sulle caratteristiche

8 "Teorico" in quanto il CEFR si riferisce specificamente alle lingue europee. Parlando di altre lingue, e a maggior ragione di quelle che usano alfabeti non-latini, saranno necessarie una più attenta riflessione e un certo numero di aggiustamenti. Il dibattito accademico anche internazionale è ancora lontano dal dare risposte univoche e definitive alle questioni che si sollevano in merito.

morfologiche ed etimologiche dell'arabo (15' per ogni esercizio). (V. ESERCIZIO 1)

L'etichettatura delle parti che compongono la fattura viene lasciata come extra attività nel caso di un surplus di tempo, o demandata come compito da svolgere autonomamente a casa in vista della successiva lezione. Nel secondo intervento, dopo il richiamo a quanto appreso in precedenza (10'), si propone agli studenti un esercizio di riempimento (*cloze*) che permette loro di usare le parole e le formule di nuova acquisizione (25'). Ove necessario, l'insegnante facilita il compito guidando gli apprendenti con la vocalizzazione di alcune parole e inserendo eventualmente anche le vocali dei casi. (V. LETTERA 2)

Segue l'ascolto di un dialogo, a partire dal quale gli studenti raccolgono le informazioni necessarie per completare una tabella (15'), e che saranno utili anche per l'attività della lezione successiva. (V. ESERCIZIO 2 E SCRIPT DEL DIALOGO)
È preferibile che il dialogo sia registrato dalla viva voce di madrelingua che possano garantire un eloquio quanto più naturale possibile. La consegna, lettura e traduzione della traccia del dialogo (10') può servire come base per molteplici attività successive: memorizzazione, drammatizzazione attraverso un role play, riscrittura in forma libera, ecc., a seconda del tempo disponibile (V. ESERCIZIO 3). Anche queste attività saranno individuate dall'insegnante in base al tipo di utenza.

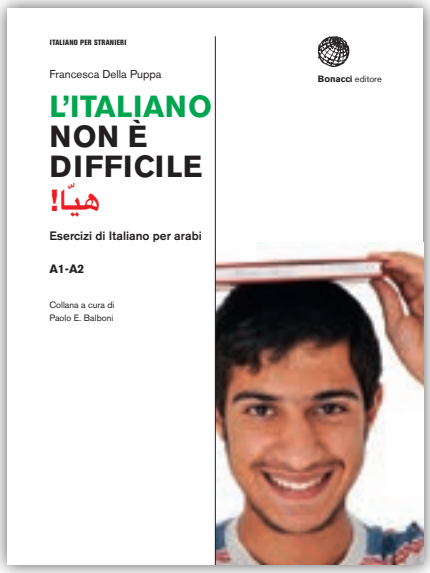
Nella terza lezione, dopo aver riservato del tempo alla verifica di quanto svolto a casa (10'), gli apprendenti sono condotti alla fase della rielaborazione attraverso la riscrittura di un'e-mail commerciale. Essa sarà redatta secondo il modello visto in precedenza, dopo che gli studenti avranno compilato un'apposita tabella usando le informazioni ottenute dal dialogo ascoltato in classe e aggiungendo altre informazioni necessarie (25'). I gruppi saranno costituiti da discenti con livelli di competenze miste. A seconda del target audience, l'insegnante potrà mettere un accento maggiore o minore sulla valutazione degli elaborati (25'): nel caso di studenti adulti, questa potrà limitarsi alla autovalutazione o

Francesca Della Puppa

L'ITALIANO NON È DIFFICILE

Esercizi di italiano per arabi

Livelli A1-A2



Volume di attività per l'apprendimento dell'italiano di livello A1-A2 da parte di studenti di origine araba:

- Pensato sia per un uso autonomo sia per un utilizzo in classe
- Esercizi contrastivi
- Approfondimenti culturali

www.bonaccieditore.it

Bonacci editore

LETTERA 1

Lettera 1

Libri dal Mondo
Via Indipendenza, 201
Beirut – Libano
Tel: +961.1.2789053
Fax: 2789064

15 gennaio 2016
Codice riferimento: AD2016

Egregio Sig./ra 'Uthmān al-Amīrī
Direttore della Biblioteca Universitaria,
Università di Tunisi
19, Piazza degli Arabi – Tunisi

Oggetto: Spedizione ordine n. 61529

Buongiorno,*
facendo seguito al vs. ordine online e alla corrispondenza intercorsa durante il mese di dicembre, siamo lieti di informarvi dell'invio dei testi che ci avete richiesto e dell'addebito della somma indicata più sotto, secondo la modalità di pagamento da Voi scelta.
Si prega di conservare questa ricevuta completa della lista degli articoli e di indicare, per i successivi controlli, il codice sopra riportato per seguire l'ordine online. Vi preghiamo di accedere al seguente link per verificare lo stato dei vostri ordini: [...]

* *Le traduzioni qui offerte non sono sempre letterali, ma previlegiano la resa in italiano. Le peculiarità stilistiche della corrispondenza in arabo appaiono evidenti fin dalle prime battute. La loro attenta disamina insieme agli studenti è un aspetto importante dell'intervento didattico.*

الرسالة الأولى:

شركة كتب من العالم
شارع الاستقلال ٢٠١
بيروت ـ لبنان
تلفون : ٢٧٨٩٠٥٣.١.٩٦١+ فاكس : ٢٧٨٩٠٦٤

١٥يناير٢٠١٦
رقم الإشارة : ا د ٢٠١٦

السيد(ة): عثمان الاميري المحترم
مدير المكتبة الجامعية في جامعة تونس
١٩، ميدان العرب ـ تونس العاصمة

الموضوع: تم شحن طلبية رقم ٦١٥٢٩

تحية طيبة وبعد ،،،
وفقاً لطلبيتكم الإلكترونية والمراسلة التي تمت بيننا خلال شهر ديسمبر يسرنا إعلان إرسال الكتب المطلوبة من مركزنا وسحب المبلغ المكتوب أدناه بالطريقة التي اخترتموها.
الرجاء الاحتفاظ بهذا الإيصال الكامل بلائحة البنود وعند أي مراجعة تحديد رقم الطلبية الموجودة أعلاه لملاحقة طلبيتكم على الإنترنت. الرجاء الذهاب إلى الارتباط التالي لملاحقة طلبياتكم: .....

ESERCIZIO 1

Esercizio lessicale

Collega le parole della prima lista al significato corrispondente nell'altra lista; poi traducile in italiano.

Significati	Parole
a seguito delle intercorse	articoli
invio delle merci	spedizione
somma di denaro	addebito
sopra o prima	importo
prelievo di denaro	sopra riportato
oggetti in vendita	facendo seguito a

تمرين معاني الكلمات:

صل الكلمات الموجودة في اللائحة الأولى بمعانيها في اللائحة الثانية. ثم ترجمها إلى الإيطالية.

الكلمات	المعاني
بنود	بعد ما جرى من
شحن	إرسال البضاعة
سحب	كمية مال
مبلغ	فوق أو قبل
أعلاه	أخذ مال من البنك
وفقاً لـ	أشياء مختلفة للبيع

LETTERA 2

Lettera 2

Completa il testo usando le espressioni appropriate contenute nel seguente riquadro.

oggetto; sconto; prezzi; saluto; codice di riferimento; facendo seguito; siamo lieti di; articolo; merci; si prega di; vi preghiamo di; vendite; egregio; quantità; ci auguriamo; data

International Clothing Company
1, Strada Shaykh ʻAlī
Abu Dabi – Emirati Arabi
Tel: 789053 Fax: 728904

.....1: TI25216
9 Rabīʻ al-Awwal 1436

.....2 Sig. Ḥasan ʻAbd al-Salām,
Direttore dell'ufficio acquisti
Centro Commerciale 'Mūl'
PO Box 2953 – Gedda
Arabia Saudita

.....3: offerta speciale

Un cordiale 4,
.....5 alle conversazioni telefoniche intercorse tra le nostre ditte .....6 di offrirvi il listino .....7 con la modifica delle quantità proposta e lo sconto richiesto, come di seguito indicato: [...]

الرسالة الثانية :

أكمل الفراغات في النص باستخدام الكلمات المناسبة من الجدول التالي.

الموضوع ؛ الحسم ؛ الأسعار ؛ تحية ؛ رقم الإشارة ؛ وفقاً ؛ يسرنا ؛ البند ؛ البضاعة ؛ الرجاء ؛ تفضلوا ؛ المبيعات ؛ المحترم ؛ الكمية ؛ رغبة منا ؛ تاريخ

شركة للملابس الدولية
١، شارع الشيخ علي
أبو ظبي ـ الإمارات
تلفون: ٧٨٩٠٥٣ فاكس: ٧٢٨٩٠٤

.....1 : ت ي٢٥٢١٦
٩ ربيع الأول ١٤٣٦

السيد: حسن عبد السلام 2
مدير قسم المشتريات
مركز التسوق "مول"
ص ب ٢٩٥٣ ـ جدة
المملكة العربية السعودية

.....3 : عرض خاص

.....4 طيبة وبعد ،،،
.....5 للمحادثات الهاتفية التي جرت بين شركتينا .....6 موافاتكم بقائمة عرض .....7 بتغيير الكميات المقترح والحسم المطلوب وهي كالتالي: ...

ESERCIZIO 2

Attività di comprensione

Completa la tabella con le informazioni appropriate ricavandole dal dialogo che ascolterai.

Informazioni	
nome della ditta del Cairo	
nome del direttore del settore delle vendite	
nome della segretaria	
articoli dell'ordine	
sconto richiesto	
termine ultimo per la risposta	

تمرين الاستيعاب:

أكمل الجدول بالمعلومات المناسبة باستخراجها من الحوار الذي ستستمع إليه.

المعلومات	
اسم الشركة في القاهرة	
اسم مدير قسم المبيعات للشركة في القاهرة	
اسم السكرتيرة	
بنود الطلبية	
كمية الحسم المطلوب	
موعد أقصاه لتقديم الرد	

ESERCIZIO 3

Trascrizione del dialogo

Direttore	Hai scritto l'e-mail alla ditta?
Segretaria	Intendi la ditta Athāth al-Umarà del Cairo?
Direttore	Sì. Hai chiamato il direttore dell'ufficio commerciale due settimane fa, no?
Segretaria	Sì, si chiama Muḥammad bin Ṣāliḥ ma... Quale lettera?
Direttore	Maryam, come hai potuto dimenticare la richiesta del preventivo dei prodotti?
Segretaria	Sono spiacente, direttore. Me ne sono scordata. Di che cosa abbiamo bisogno?
Direttore	Abbiamo bisogno di 20 tavoli "Sultano", 80 sedie "Imperatore", 30 poltrone "Laṭīfa", del nuovo tipo.
Segretaria	Perfetto. Devo chiedere uno sconto?
Direttore	Naturalmente! Chiedi un bello sconto, del 15%. Di': "Facendo seguito alla nostra conversazione telefonica...".
Segretaria	Ma direttore, tra noi non è intercorsa nessuna conversazione su nessuno sconto!
Direttore	Questo non è importante. Provaci!
Segretaria	Va bene, il direttore sei tu...
Direttore	E chiedi loro di risponderci quanto prima possibile.
Segretaria	Entro una settimana va bene?
Direttore	Sì, è sufficiente. E porgi loro i miei distinti saluti.
Segretaria	Certo, direttore.
Direttore	E questa volta... Sii molto gentile!
Segretaria	Io sono sempre molto gentile, cretino!

نص الحوار:

المدير:	هل كتبت الرسالة الإلكترونية إلى الشركة؟
السكرتيرة:	هل تعني... شركة 'أثاث الأمراء' في القاهرة؟
المدير:	نعم. اتصلت بمدير قسم المبيعات منذ أسبوعين، أليس كذالك؟
السكرتيرة:	نعم، اسمه محمد بن صالح. ولكن... أية رسالة؟
المدير:	مريم!! كيف نسيت طلب عرض أسعار البضاعة؟!
السكرتيرة:	آسفة يا مدير، كنت قد نسيته. إلى ماذا نحتاج؟
المدير:	نحتاج إلى ٢٠ طاولة 'السلطان' و٨٠ كرسياً 'الإمبراطور' و٣٠ أريكة 'لطيفة' من النوع الجديد...
السكرتيرة:	تمام. هل أطلب منهم حسماً؟
المدير:	طبعاً! اطلبي منهم حسماً كبيراً بـ١٥٪ بقول..."وفقاً لمحادثتنا الهاتفية ...".
السكرتيرة:	يا مدير، لم تجر أية محادثة بيننا وبينهم عن حسم ما!
المدير:	إن هذا الشأن ليس بمهم... حاولي!
السكرتيرة:	حسناً، أنت المدير!
المدير:	واطلبي منهم الرد علينا بأسرع وقت.
السكرتيرة:	هل يكفي بموعد أقصاه أسبوع؟
المدير:	نعم يكفي. وإرسلي إليهم تحياتي الخاصة.
السكرتيرة:	نعم يا مدير.
المدير:	وهذه المرة... كوني لطيفة جداً!
السكرتيرة:	إني لطيفة جداً... دائماً، يا أحمق!

alla *peer-evaluation* da parte degli apprendenti, che nella fase della messa in comune sceglieranno l'elaborato migliore dopo aver condiviso i criteri di valutazione. Essa potrà invece diventare una verifica più puntuale delle produzioni scritte, tipo prova intermedia, per gli studenti curricolari o universitari che necessitano di una valutazione oggettiva e formale. Delle attività di rinforzo possono seguire la terza lezione, in funzione dei bisogni degli apprendenti.

6. Conclusione

L'insegnamento dell'arabo si sta evolvendo dal punto di vista degli approcci teorici e delle metodologie pratiche. La potenziale espansione del bacino d'utenza e la diversificazione del target degli interventi didattici risultante dalle riforme recentemente introdotte dal MIUR offrono una buona opportunità di rinnovamento, che dovrebbe essere attualizzato in un prossimo futuro.

I settori accademici della linguistica, linguistica applicata e glottodidattica potranno sviluppare la riflessione sulle varianti più appropriate da insegnare, i contenuti linguistici più rilevanti e urgenti, i metodi e gli strumenti didattici più idonei per i diversi livelli. Un approccio più naturale alla lingua selezionato in base al target audience renderà auspicabilmente l'arabo meno "difficile" di quanto sia stato precedentemente percepito. Come per ogni altra lingua, anche la didattica dell'arabo ha le sue caratteristiche e istanze specifiche.[9] Tuttavia, l'adeguamento agli standard più avanzati già in uso per l'insegnamento delle altre lingue arrecherà indubbi vantaggi. L'organizzazione di

© Mila Supinskaya Glashchenko/Shutterstock, 2018

sillabi ragionati e coerenti; la riconsiderazione degli approcci didattici; l'ideazione di modi moderni e coinvolgenti per presentare i contenuti linguistici (in forma di UdA, moduli, ecc.); l'individuazione di un sistema di livelli linguistici standardizzati e certificazioni riconosciute a livello internazionale: sono questi alcuni dei bisogni più urgenti che la glottodidattica dell'arabo dovrà tenere in considerazione.

9 La questione della diglossia e delle variazioni e varianti linguistiche è sempre sullo sfondo, anche se è relativamente meno pressante per le microlingue. La variante usata per le attività didattiche allegate è l'arabo standard moderno (MSA). L'arabo colloquiale, o un dialetto rilevante, potranno trovare spazio, oltre che nell'interazione orale, anche nei dialoghi presentati (qui, nella seconda lezione). Per una recente dissertazione sulla sociolinguistica araba vedi Bassiouney 2009.

Bibliografia

- ALHAWARY M.T. (2013), "Arabic Second Language Acquisition Research and Second Language Teaching: What the Teacher, Textbook Writer, and Tester Need to Know", *Al-'Arabiyya* 46, pp. 23-35.
- ALOSH M., ELKHAFAIFI H.M., HAMMOUD S. (2006), "Professional Standards for Teachers of Arabic", in WAHBA K.M., TAHA Z.A., ENGLAND L. (a cura di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 409-417.
- AL-BATAL M. (2006), "Playing with Words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum", in WAHBA K.M., TAHA Z.A., ENGLAND L. (a cura di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 331-340.
- AL-BATAL M. (2008), *The Teaching of Arabic As a Foreign Language: Issues and Directions*, Georgetown University Press, Washington, DC. (Prima edizione: Provo, 1995).
- BALBONI P. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali*, UTET, Torino.
- BASSIOUNEY R. (2009), *Arabic Sociolinguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- BUCKWALTER T., PARKINSON D. (2011), *A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners*, Routledge, Londra-New York.
- DEMETRIO D. (2003), *Manuale di educazione agli adulti*, Laterza, Roma-Bari. (Prima edizione: 1997).
- DICKINS P.R. (1992), *Evaluation*, Blackwell, Oxford.
- EL ESSAWI R. (2006), "Arabic Language Learners' Need: Pedagogical, Cognitive, Affective, and Social", in WAHBA K.M., TAHA Z.A., ENGLAND L. (a cura di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 179-194.
- ENGLAND L. (2006), "Methodology in Arabic Language Teacher Education", in WAHBA K.M., TAHA Z.A., ENGLAND L. (a cura di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 419-436.
- GELPI E. (2000), *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*, Guerrini e Associati, Milano.
- GOLFETTO M.A. (2016), "La didattica della microlingua araba nell'ottica del *lifelong learning*, con un *étude de cas*", *EL.LE* 5(3), pp. 357-375.
- KLETT E. (2014), "L'apprenant adulte face à la langue étrangère: quels défis à surmonter?", in *Synergies Mexique* 4, pp. 95-106.
- MARTÌ TORMO V. (2012), *Al-Kaššāf: enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua. Manual bibliográfico para profesores e investigadores*, Universidad de Granada editorial, Granada.
- MARTIN W. M. (2006), "Marketing Arabic as a Second/Foreign Language Program", in WAHBA K.M., TAHA Z.A., ENGLAND L. (a cura di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 401-408.
- SCRIVENER J. (2005), *Learning Teaching*, Macmillan, Oxford.
- SERRAGIOTTO G. (2014), *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, UTET, Torino.
- WAHBA K.M., TAHA Z.A., ENGLAND L. (a cura di) (2006), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

La Mostra del libro didattico 2017

Milano

Rosanna Carlostella, Gianfranco Porcelli

La trentunesima Mostra del libro didattico 2017, presso la libreria Il Libro di via Ozanam 11 a Milano (www.il-libro.it), si è tenuta dal 5 al 19 maggio scorsi. Abbiamo osservato una grande ricchezza di spunti di riflessione e una molteplicità di suggerimenti metodologici, didattici e operativi. Anche quest'anno l'italiano per stranieri (IPS) ha fatto la parte del leone con sette seminari sui dieci in calendario. Ecco il programma dei laboratori didattici:

- Anna Gallo: *Sviluppare le abilità linguistiche in italiano L2: strategie e risorse per la scrittura funzionale, espressiva e creativa ai livelli intermedi*;
- Anne-Marie Hingue, *Dynamisez l'orale en classe*;
- Karsten Lux, *"Spielst Du Deutsch?" Spielrunde mit Hueber Verlag*;
- Franca Bosc, *L'italiano Al Dente!;*
- Roberta Grassi, *Le tre leve didattiche per ottimizzare l'apprendimento linguistico: la manipolazione dell'input, la gestione dell'output, il trattamento dell'errore*;
- Simonetta Codogno, *DaF: Deutsch als Freizeitsprache?*;
- Adriano Arcuri e Chiara Tiranno, *Workshop di* Ponti di Parole, *percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti dai più bassi livelli di scolarità*;
- Nadia Fiamenghi, *Conosciamo* Andiamo! *Manuale multilivello per immigrati adulti, con audio e video*;
- Fabio Caon, *L'italiano L2 ad adulti in classi ad abilità differenziate:* Pari e dispari;
- Michela Borio e Patrizia Rickler, *Dal testo al territorio: riflessioni per la costruzione di percorsi didattici. Workshop basato su* Piano Piano 2, *percorso di alfabetizzazione per adulti stranieri a scolarità debole*.

Le parole-chiave della mostra sono: didattica inclusiva, prospettiva interculturale, differenziazione per apprendenti multilivello e multiabilità, personalizzazione didattica.

Si può notare il ruolo di spicco della casa editrice Loescher (con l'affiliata Bonacci per IPS). Lo sottolineiamo come aspetto significativo dell'intesa che non riguarda solo *Scuola e Lingue Moderne* ma anche la formazione degli insegnanti.
I target chiamati in causa sono molto diversificati e tutti degni di nota. In ambito IPS abbiamo migranti, anche non alfabetizzati nella L1 o a bassa scolarità. *Ponti di parole* di Arcuri e Tiranno, della Scuola di italiano per stranieri dell'Università di Palermo, copre i livelli Alfa ed Alfa 1, cioè il cosiddetto livello A0: i contenuti e i supporti didattici, che coinvolgono più canali percettivi simultaneamente, per Alfa ed Alfa 1 sono identici o analoghi, ma si diversificano le attività, e vengono messi a disposizione percorsi integrati (oralità, testualità, letto-scrittura, focus grammaticali a partire da Alfa 1 e sussidi in PowerPoint per le spiegazioni), finalizzati a una rapida acquisizione linguistica, che favorisca l'autonomia comunicativa.
Piano Piano di Bosio e Rickler, insegnanti alfabetizzatrici nei corsi per migranti organizzati dalla Curia di Torino, intende fornire una soluzione al

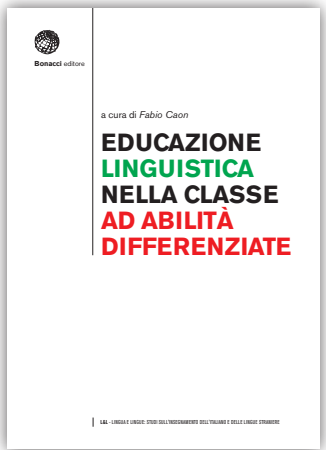
© 123RF

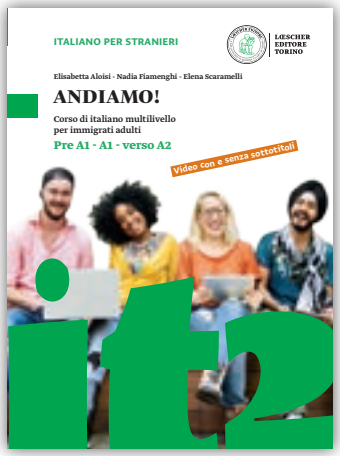
seguente problema: gli utenti a scolarità debole non sono in grado di astrarre, quindi il libro di testo deve essere esperienziale, concreto e fortemente radicato nel contesto locale. Spicca la valenza socioeducativa di questo materiale di apprendimento, rispetto alla peculiarità glottodidattica.
Anche *Andiamo!* (Aloisi, Fiamenghi e Scaramelli) si rivolge ai migranti, ma gli utenti sono prevalentemente alfabetizzati. I livelli QCER presi in considerazione sono pre-A1 verso A2.
Le 10 unità, incentrate sulla quotidianità di una protagonista extracomunitaria, cercano di ovviare ai problemi connessi alla classe multilivello ricorrendo ad attività diversificate su input comuni, incentivando l'induzione, la pragmatica, il *learning-by-doing*, il *co-operative learning* e utilizzando risorse multimediali quali video e supporti online.
Fabio Caon propone, con *Pari e dispari*, una soluzione alle difficoltà che si incontrano insegnando a studenti alloglotti (anche adulti migranti).
L'autore consiglia di stratificare il compito e di orientare la trasmissione dei contenuti di apprendimento ai diversi canali percettivi e stili cognitivi dei discenti, senza temere le differenze nelle loro abilità.
Il presupposto scientifico è la teoria della "zona di sviluppo prossimale" di Vygotskij, secondo il quale bisogna assegnare, in linea con gli insegnamenti di Gardner relativi alle intelligenze multiple, compiti leggermente più complessi rispetto allo standard di semplicità e al livello fino a quel momento raggiunto. Tali attività danno risultati particolarmente efficaci se svolte in modalità di tutoraggio tra pari e apprendimento cooperativo.
Il corso generalista *Al Dente,* la cui supervisione didattica è stata affidata a Franca Bosc, ci presenta il "Task Method": il lessico e il compito comunicativo sono strumento e obiettivo di apprendimento dell'italiano L2/LS, gli studenti sono attori sociali, quindi protagonisti del loro apprendimento e sviluppano le competenze grazie ai compiti comunicativi, la riflessione grammaticale è di matrice induttivo-implicita.
Da quando ANILS è partner della mostra didattica, si è assistito per la prima volta alla presentazione di un volume di teoria glottodidattica: Roberta Grassi, coautrice di *Input, output ed interazione nell'insegnamento delle lingue* (Loescher), ha tenuto

una lezione sulle "tre leve" dell'insegnamento delle lingue. Il fondamento scientifico si colloca nell'interazionismo di Michael Long. Le "tre leve" sono sintetizzabili come segue: input ▸ pianificazione, salienza, adeguatezza, varietà e ricchezza; output ▸ occasioni di produzione; opportunità di ricevere feedback. Corrispondono alle "tre leve" i seguenti tre principi: l'apprendibilità come determinante dell'insegnabilità; lo sfruttamento efficace del repertorio linguistico degli apprendenti; la differenza tra contesto spontaneo e guidato. Per quanto riguarda i materiali relativi a specifici settori, Anna Gallo ha tenuto un laboratorio sull'abilità di scrittura, focalizzandosi su scrittura funzionale, espressiva e creativa; Anne Marie Hingue ha presentato un materiale con tracce per lo sviluppo della competenza orale; in ambito tedesco LS, Karsten Lux ha tenuto un laboratorio interattivo in cui i colleghi erano chiamati a svolgere i giochi didattici finalizzati alla pratica delle abilità integrate, al potenziamento del lessico e delle conoscenze sulla cultura/civiltà tedesca; Simonetta Codogno ha fornito una panoramica sui materiali di tedesco LS per il mondo del lavoro, facendo leva sulla spinta motivazionale dell'apprendimento del tedesco a fini professionali. Quali indicazioni riassuntive possiamo trarre da questa serie pur così diversificata di interventi? l'italiano per stranieri diventa sempre più materia di interesse per la ricerca glottodidattica, chiamata a fornire con urgenza spunti metodologici e operativi per target di apprendenti con bisogni e abilità diversificate. Nel corso degli ultimi anni si sono resi disponibili materiali non più generalisti, ma orientati rispetto a contenuti settoriali e a esigenze di specifiche categorie di apprendenti. Le parole-chiave di questa mostra didattica sono riassumibili in: didattica inclusiva, prospettiva interculturale, differenziazione per apprendenti multilivello e multiabilità, personalizzazione didattica.

LŒSCHER E BONACCI

PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2





www.loescher.it

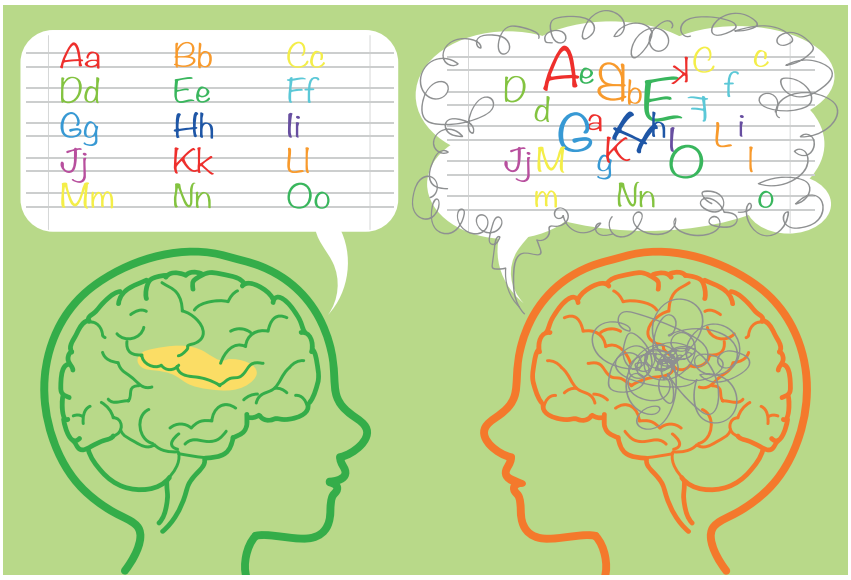
www.bonaccieditore.it

Lingue straniere e DSA: principi e indicazioni operative per una didattica accessibile

Incontro formativo ANILS, Campobasso

Luisa Ramacciato
ANILS Campobasso

Il 13 ed il 14 ottobre 2017, a Campobasso, l'ANILS ha promosso l'incontro formativo *Lingue straniere e DSA: principi e indicazioni operative per una didattica accessibile*, tenuto da due docenti, Michele Daloiso e Gonzalo Jiménez Pascual, membri del gruppo DEAL (Differenze evolutive e accessibilità nell'apprendimento/insegnamento linguistico, www.gruppodeal.it) dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Numerosi i partecipanti, che con vivo interesse hanno seguito le due giornate.
L'evento è a pieno titolo entrato nella cornice della settimana dedicata ai disturbi specifici di apprendimento, e chiarito come attuare una didattica efficace e inclusiva ai docenti che, ogni giorno, si trovano ad affrontare un numero sempre crescente di studenti in difficoltà.
In Molise, dopo il prof. Melero, anch'egli del gruppo DEAL, protagonista del corso *Insegnare una LS nel "Nuovo scenario educativo"*, tenutosi nel novembre 2015, l'arrivo di altri due illustri studiosi ha riscosso subito un largo consenso, mobilitando docenti interessati alle ultime scoperte in campo didattico anche da fuori regione. Il corso di formazione, rivolto a docenti di lingua straniera di ogni ordine e grado, ha affrontato il tema dell'insegnamento delle lingue ad alunni con DSA, con l'obiettivo di focalizzare metodologie e strategie didattiche utili a promuovere un insegnamento realmente inclusivo e rispettoso delle caratteristiche di ogni studente.
Michele Daloiso e Gonzalo Jiménez Pascual hanno presentato i risultati della ricerca teorica facendo vedere, attraverso attività operative, come questa possa tradursi in buone pratiche e materiali spendibili nella didattica quotidiana. L'insegnamento inclusivo, soprattutto in presenza di DSA, è un problema che i docenti sentono molto forte. Sono state due giornate ricche di spunti e guidate con competenza dai due giovani brillanti docenti.



© Carla Francesca Castagno/Shutterstock, 2018

Nuovi contesti di formazione dei docenti e di insegnamento delle lingue

Convegno e XXVI Congresso ANILS, Milano

Patrizia Cugusi, Maria Cecilia Luise

Convegno ANILS

Il Convegno ANILS – e il concomitante Congresso – svoltisi a Milano nello scorso mese di novembre (dal 23 al 25) sono stati un evento centrale della vita dell'Associazione in quanto, oltre a rappresentare un momento di confronto diretto tra gli associati ed essere l'occasione di rinnovo delle cariche elettive, hanno offerto la preziosa opportunità di fare il punto della glottodidattica italiana proiettata in una dimensione europea e globale e di esaminare le nuove sfide culturali che evidenziano la centralità della formazione linguistica e interculturale sia dei docenti sia dei discenti.
La certificazione delle conoscenze e delle competenze, l'uso didattico delle tecnologie, la rilevanza del ruolo delle associazioni plurilingui nazionali (come l'ANILS) nel settore della formazione, in relazione con il MIUR, gli USR e naturalmente le scuole sono state le tematiche introdotte da Paolo Balboni per illustrare alcuni dei problemi (ancora?) aperti nella didattica delle lingue.
Il concetto-chiave di *Continuous Professional Development*, presente nel Piano nazionale di formazione 2016/2018, è stato al centro dell'intervento di Gisella Langé, consentendo alla platea di conoscere e analizzare le opportunità offerte ai docenti sulla base dei nuovi standard professionali e delle prospettive di sviluppo professionale.
L'intervento ha ulteriormente ribadito l'importanza della formazione obbligatoria, permanente e strutturale, degli standard professionali dei docenti, del portfolio digitale, e del piano individuale di sviluppo professionale che, parallelamente alla presentazione della revisione delle competenze chiave per il *Lifelong Learning* e della cittadinanza europea, hanno focalizzato l'attenzione degli insegnanti sulle prospettive di sviluppo futuro della professione docente.
La visione internazionale e interculturale, che caratterizza il contesto odierno e quello del prossimo futuro, è stata integrata e completata dall'illustrazione dell'accresciuta rilevanza della lingua italiana nel mondo e in particolare negli USA, grazie al contributo di Sandro Corso, dirigente scolastico comandato in diversi stati americani, che ha evidenziato in modo particolare l'importanza del sostegno istituzionale sia per la promozione dell'apprendimento dell'italiano all'estero sia per la mobilità dei docenti.
In sintonia con tutti gli interventi è stata di particolare rilevanza la relazione di Carmel Coonan, che orienta e sposta senza soluzione di continuità la necessità dell'acquisizione delle *basic skills* verso il loro successivo obbligato *upskilling* al fine di poter progettare e realizzare progetti CLIL.
Ha completato le relazioni in plenaria il dirigente scolastico Lorenzo Alviggi, che ha proposto una riflessione, lontanasia dalla demonizzazione sia dall'acritico entusiasmo, sull'uso di smartphone nelle lezioni di LS a scuola.
In ogni fase del convegno, nelle relazioni in plenaria come nei workshop, i contributi si sono concentrati sul ruolo del docente al centro di un continuo processo di formazione ed evoluzione professionale che ruota attorno all'imprescindibile centralità del discente a tutti i livelli e ordini di scuole. I workshop paralleli, di taglio pratico, hanno presentato una serie di progetti e sperimentazioni finalizzati alla realizzazione di esperienze

glottodidattiche significative sia nel campo delle lingue straniere sia in quello dell'italiano come lingua seconda: l'ampliamento del ricco lessico (*visible learning, flipped classroom, debate)* e degli acronimi (TEAL, CALL/TELL, reti DADA), da sempre corredo del docente di lingua, è conferma della ricchezza di iniziative e studi degli ultimi anni.
Nella tavola rotonda conclusiva dei lavori del convegno sono stati richiamati tutti gli attori che agiscono nel panorama formativo istituzionale rappresentato in prima istanza dal MIUR, dalle università e dalle tante istituzioni scolastiche attive in Italia ma anche nel mondo, e sono stati citati gli enti formatori quali le associazioni, che concorrono ad arricchire l'offerta formativa glottodidattica; il ruolo di tutti è stato evidenziato alla luce delle nuove sfide europee per la formazione dei docenti di lingue e per le nuove norme per il reclutamento e la formazione iniziale degli insegnanti che vanno sotto il nome FIT, e che iniziano a essere applicate proprio in questi mesi.
Il convegno si è concluso con la comunicazione degli esiti delle votazioni per il rinnovo delle cariche elettive nazionali, e con un momento più ricreativo e festoso per ricordare il traguardo raggiunto dalla nostra associazione: settant'anni di vita e attività!

© TZIDO SUN/Shutterstock, 2018

XXVI Congresso ANILS

Sempre a Milano, il 24 novembre, si è svolto il 26° Congresso nazionale per l'elezione del Presidente nazionale, del Consiglio nazionale e del Collegio dei sindaci e dei probiviri per il triennio 2018/2021.
Le elezioni per il rinnovo degli organi deliberativi dell'associazione si sono svolte dopo la presentazione e l'approvazione delle relazioni sulle attività svolte nel triennio dal presidente uscente Luisa Marci Corona, dal CEN e dalle segreterie. Sono riportati di seguito gli esiti della votazione e la composizione del Direttivo nazionale per il triennio 2018/2021.

Presidente

Paolo Balboni

Consiglieri

Maria Bartolone, Milvia Corso, Anna Maria Crimi, Patrizia Cugusi, Tindara De Pasquale, Roberto Di Scala, Ione Teresa Garrammone, Debora Infante, Maria Cecilia Luise, Paola Mancuso, Luigia Marci, Matilde Misseri, Matteo Santipolo, Graziano Serragiotto, Antonio Taglialatela, Giulia Tardi, Eliana Terzuoli, Clara Vella

Probiviri

Isabella Bonifacio, Irina Cavaion, Giuseppa Panarello, Lina Giacobbe (supplente)

Sindaci

Anna Maria Aiazzi, Stefania Chiari, Serena Tortoriello

Dal momento dell'elezione dei nuovi organi statutari, tutte le precedenti cariche dei direttivi delle singole sezioni decadono, e dovranno essere eletti i nuovi direttivi, attraverso la convocazione "in apposita assemblea dal Presidente uscente, di norma entro 60 giorni, e non oltre i 6 mesi dal Congresso Nazionale" (art. 7 Statuto ANILS). L'insediamento ufficiale del rinnovato CN avrà luogo nella prossima riunione convocata dalla presidente, in occasione della quale verranno definiti incarichi e linee programmatiche per il triennio.

Il viaggio nella letteratura europea

Seminario, Firenze

Marco Lombardi

Università degli Studi di Firenze – Vicepresidente AAIFF – Accademico ordinario AADFI

"L'universo è una specie di libro, di cui colui che non ha visto che il proprio paese non ha letto che le prime pagine. Io ne ho sfogliato un buon numero..." Questa frase di Byron tratta dalle parole d'apertura di Clara Vella riassume le finalità del seminario organizzato d'intesa con l'Associazione Amici dell'Istituto Francese (www.aaiff.it) e l'Accademia delle Arti del Disegno (www.aadfi.it) lo scorso 14 ottobre 2017. In ricordo di Maurizio Bossi, specialista del viaggio, questo seminario ha seguito le tracce dei convegni "sul tema" ospitati presso l'Accademia. La relativa documentazione è consultabile nel sito dell'AAIFF rispettivamente cliccando sui titoli: "*La Guida turistica: Luogo d'incontro tra lessico e immagini dei beni culturali*"; "*Progetto per un lessico multilingue dei Beni Culturali*"; "*In memoria di Maurizio Bossi (1945-2016)*". A. Farina e R. Billero hanno inaugurato il Seminario con *NarraTour. La città come libro aperto*, un'idea di spin off con lo scopo di fornire brani di un database di opere letterarie, artistiche e storiche per la scoperta del patrimonio fiorentino tramite percorsi fruibili su supporti multimediali in più lingue. Il turista o la guida, così come l'insegnante e lo studente, possono seguire le orme di uno scrittore sulla mappa di Firenze, scegliere citazioni sul luogo dove si trovano, o creare il proprio diario di viaggio. R. Svandrlik in *Le donne viaggiatrici* si riferisce ai tempi e al contesto del viaggio in Italia di personalità femminili tedesche e austriache che si confrontano con il modello goethiano del *Viaggio in Italia*, da cui imparano a distaccarsi. Con S. Vuelta García l'itinerario parte dalla Spagna del *Viaggio in Italia di L. Fernández de Moratín (1793-1796)*, dove l'autore, da illuminista, guarda alle città italiane con occhio enciclopedico: linguista, compara il fiorentino con l'andaluso; drammaturgo, riflette sui "diversi" modi di far musica e teatro. Nel suo *Viaggiatori russi in Italia*, M. Dati sottolinea come nell'*Idiota* il viaggio sia carico di significati simbolici che nell'*Anna Karenina* di Tolstoj sono assunti dallo stesso mezzo di locomozione. A. Casini, in *L'uomo con la valigia, breve sguardo sulla letteratura di viaggio italiana del '900*, insiste sulla differenza tra viaggiatore e turista, scrittore di viaggi e reporter; declina il viaggio come esperienza spazio-temporale, estetica, iniziatica e consumistica. B. Innocenti ne mette in luce la presenza nelle *fabulae* sceniche; il suo *"Signori, a teatro! Si parte!"* ci parla di pièce che tra il 1789 e il 1815 intendono costruire un mondo nuovo: il viaggio facilita lo "sdoppiamento" linguistico e culturale. È in questa stessa direzione interpretativa che F. Martellucci, raccontandoci *Il viaggio della libertà: Henri Charrière, "Papillon"*, ci svela l'uso di "doppi" da parte dell'autore. *Papillon* è una moderna *Odissea* vissuta nei bagni penali della Guyana Francese, tragica esperienza auto(bio)grafica da dibattere in classe. A.-C. Faitrop-Porta ci riporta nella penisola con *Viaggio in Italia di R. Bazin*. Nel racconto di viaggio, lo sguardo – con i mutamenti che subisce abbandonando pregiudizi e stereotipi – è essenziale. Ma non tanto i musei sono al centro del suo viaggiare, quanto le scuole, le caserme, le fattorie... La parola di Bazin in proposito non è però solo referenziale: le sue connotazioni sono di un poeta-pittore. Il seminario si è chiuso con E. Cardinali: *Il viaggio raccontato da frate Giovanni da Pian del Carpine in "Historia Mongalarum"*. Testo che è stato oggetto di drammatizzazione in ambito scolastico. All'indirizzo www.aaiff.it, cliccando su *Il viaggio nella letteratura europea*, sono consultabili gli abstract e i testi del seminario che sono pervenuti.

LA webTV

Video di tutte le materie per lezioni più coinvolgenti

webtv.loescher.it

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

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

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

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

NOVITÀ

LA PIATTAFORMA AUDIO

webaudio.loescher.it

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

Hueber

Insegnare e imparare il tedesco

„Es muss von Herzen kommen, was auf Herzen wirken soll.“

Johann Wolfgang von Goethe

Da gennaio 2018 **Loescher Editore** promuove e distribuisce in esclusiva in Italia il catalogo per l’insegnamento della lingua tedesca **Hueber**.

Una ricca offerta di proposte didattiche per ogni età, tipologia scolastica e livello linguistico:

- Corsi
- Grammatiche
- Lingue di specialità
- Certificazioni
- Letture
- Didattica

Distributore esclusivo per l’Italia
LOESCHER EDITORE

www.loescher.it/hueber
mail@loescher.it

Informazioni
RAPPRESENTANTE HUEBER IN ITALIA

Karsten Lux
lux@hueber.it