SeLM
Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

№ 4 - 6 Anno LVIII 2020

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Moira De Iaco*

Dal Convegno di Napoli *Benedetta Garofolin • Matteo Santipolo • Francesca Costa • Attilio Galimberti • Costanza Chirico • Giulia Bellini • Irina M. Cavaion • Ada Bier • Marcella Menegale • Caterina Tripodi*

Le buone pratiche *Paola Celentin • Susana Benavente Ferrera*

Documentazione *Andrea Rusca • Leila Ibnou-Zekri Ould-Ali • Vito Pecoraro • Angelo Cavallaro • Tindara Martina De Pasquale • Massimo Seriacopi • Clara Vella*

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPIO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 4-6/2020, Giugno 2020

LA FORMAZIONE LŒSCHER

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

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

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

Webinar

www.formazioneloescher.it

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

Scuola e Lingue Moderne

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 LVIII 4-6 2020

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:
© fizkes/Shutterstock

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

Comitato Scientifico e dei Revisori
Paolo E. Balboni, Venezia
Antonella Benucci, Siena
Mario Cardona, Bari
Fabio Caon, Venezia
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Benedetta Garofolin, Padova
Giulia Grosso, Siena
Terry Lamb, Sheffield UK
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Paolo Nitti, Torino
Gianfranco Porcelli, Milano
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino
Antonio Taglialatela, Viterbo
Giulia Tardi, Firenze
Victoriya Trubnikova, Padova

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione: Fregi e Majuscole – Torino
Ricerca iconografica e copertina: Maurizio Dondi
Finito di stampare nel mese di Giugno 2020 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

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

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

SOMMARIO

: EDITORIALE

2 **...nulla sarà come prima. E ANILS?**
Maria Cecilia Luise

{ RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 **La dimensione del piacere in classe: emozioni positive e didattica delle lingue***
Moira De Iaco

& DAL CONVEGNO NAZIONALE ANILS DI NAPOLI

10 **L'esperienza del progetto Po.Li.S.: un esempio di CLIL di italiano L2 con focus linguistico**
Benedetta Garofolin, Matteo Santipolo

16 **The Views of High School CLIL Students on the Interconnections Between English and Italian**
Francesca Costa

22 **CLIL and *Project Based Learning*: un progetto in rete**
Attilio Galimberti

26 **IGCSE: un nuovo modo di pensare la didattica CLIL**
Costanza Chirico

30 **L'apprendimento delle scienze in inglese: un'esperienza nella scuola primaria**
Giulia Bellini

36 **Lingue di minoranza e l'importanza di mettersi in rete**
Irina M. Cavaion

40 ***Fare CLIL... par Furlan!*: dal MOOC alla community?**
Ada Bier, Marcella Menegale

47 **Lingue minoritarie e limiti di traducibilità. Il caso del greco di Calabria**
Caterina Tripodi

(LE BUONE PRATICHE

52 **La fiaba plurilingue: un'attività *blended* nel laboratorio di intercomprensione fra lingue romanze**
Paola Celentin, Susana Benavente Ferrera

DOCUMENTAZIONE

Dalle sezioni e dalle reti tematiche: resoconto delle iniziative ANILS degli ultimi mesi

60 **Seminario *Laboratorio di scrittura in spagnolo*, Adria (RO)**
Andrea Rusca

62 ***Une extraordinaire...* settimana di formazione interculturale**
Leila Ibnou-Zekri Ould-Ali, Vito Pecoraro, Angelo Cavallaro, Tindara Martina De Pasquale

64 **Seminario *Ulisse tra la Grecia e Dante*, Firenze**
Massimo Seriacopi, Clara Vella

...nulla sarà come prima. E ANILS?

Maria Cecilia Luise
Direttore scientifico di Scuola e Lingue Moderne

Nulla sarà come prima: è ormai un refrain che tutti abbiamo sentito per mesi, durante il difficile periodo del lockdown, e che sentiamo anche ora che, con le dovute cautele e lentamente, si prova a ripartire. La scuola, l'Università, la formazione, la cultura sono state duramente colpite: improvvisamente, senza preavviso, sono spariti classi e scuole, lezioni e corsi, seminari e convegni, laboratori didattici e viaggi di istruzione, che hanno dovuto essere sostituiti dalla DAD, parola che ormai tutti hanno imparato a conoscere. ANILS ha risposto a questa situazione di emergenza impegnandosi su diversi fronti. Innanzitutto, rafforzando la sua presenza sui social, in rete e a distanza: l'attività del gruppo Facebook è aumentata considerevolmente, così come i suoi iscritti; abbiamo aperto un canale YouTube ANILS[1] nel quale abbiamo raccolto video relativi alla didattica delle lingue; abbiamo pubblicato sul sito www.anils.it contributi di esperti e studiosi sulla DAD per gli insegnanti in particolare di lingue; abbiamo organizzato una serie di webinar che hanno avuto un numero di partecipanti superiore alle nostre aspettative. Ma è anche tempo di andare oltre l'emergenza, per fare i conti con quello che potrà essere il mondo della scuola e della formazione alla ripresa dell'anno scolastico, sicuramente diverso da quello dello scorso anno. Anche in questo ambito abbiamo lavorato, abbiamo aperto – rigorosamente a distanza – tavoli virtuali di confronto: la formazione dei docenti è una delle più forti caratterizzazioni di ANILS, che sta preparando nuove proposte e nuovi progetti.
La ripresa dell'anno scolastico a settembre non sarà facile, e il nostro compito di docenti di lingue è sempre più importante: le lingue servono sempre e comunque, anche se temporaneamente non si può viaggiare fisicamente: per capire come funziona il mondo, per imparare a leggere quello che succede, per vincere discriminazioni e incomprensioni.
E poi ci sono i nostri studenti – grandi o piccoli che siano – che si sono scoperti parte di una comunità – quella scolastica – alla quale è stato difficilissimo rinunciare. Mi piacerebbe che ci riconoscessimo tutti nelle parole di una giovane docente di italiano all'estero riportate qualche giorno fa su un quotidiano:

> Essere insegnante oggi ha ancora più senso. Non è solo "spiegare" chissà cosa, ma imparare da loro e con loro. Vorrei che potessimo ripartire da loro e da qui.
> Per una volta non dare peso a esami e voti ma solo capire come costruire uno spazio comune, nuovo con questi giovani che ci hanno guidato durante la didattica a distanza, ci hanno insegnato come usare bene il nostro computer e come sorridere quando tutto spariva e poi chissà dove finiva[2].

1 https://www.youtube.com/channel/UCSTEDs73zwGu5mMk3e82pCg?view_as=subscriber.

2 Sara Marinari, "Noi in Francia tornati a scuola", *La Repubblica*, https://invececoncita.blogautore.repubblica.it/articoli/2020/06/10/noi-in-francia-tornati-a-scuola/?ref=RHPPTP-BO-I210317588-C6-P18-S1.6-T1.

© SeanShot/iStock -– © VH-studio/Shutterstock – © insta_photos/Shutterstock

In questo numero presentiamo le consuete sezioni di *Riflessioni metodologiche* – nella quale pubblichiamo un saggio di Moira Di Iaco che affronta l'importanza e il ruolo che hanno le emozioni positive quando si affronta lo studio di una lingua – e di *Buone pratiche* – dove si trova un saggio a quattro mani di Paola Celentin e Susana Benavente Ferrera che riporta un'esperienza svolta con un gruppo plurilingue di studenti universitari che hanno affrontato un laboratorio di intercomprensione tra lingue romanze.
Spazio considerevole è invece dedicato a un fascicolo che contiene alcuni saggi ricavati dagli interventi fatti durante il Convegno nazionale ANILS tenutosi a Napoli lo scorso febbraio, il cui tema era *Il CLIL dalla scuola primaria al quinto anno della secondaria: prospettive ed esperienze a confronto*. Benedetta Garofolin e Matteo Santipolo presentano un progetto rivolto a studenti stranieri della scuola secondaria superiore, ai loro docenti e alle loro famiglie, finalizzato a facilitare l'accesso alla lingua dello studio e delle discipline. Francesca Costa ha invece indagato il punto di vista degli studenti di liceo linguistico in merito al CLIL; Attilio Galimberti descrive un progetto nel quale otto scuole si sono messe in rete per realizzare moduli CLIL attraverso le TIC; Costanza Chirico propone il programma *Cambridge Assessment International Education* come un nuovo modo di pensare la didattica CLIL, e Giulia Bellini riporta un progetto CLIL di scienze e inglese svolto nella scuola primaria. C'è poi un "fascicolo nel fascicolo": tre saggi riguardano le lingue minoritarie nella scuola italiana. È un tema importante: da un lato, in quanto sono passati vent'anni dalla legge 382/99 che ha riconosciuto e regolamentato la tutela e l'insegnamento di dodici lingue minoritarie in Italia, e questo compleanno è l'occasione per fare un bilancio di quanto fin qui fatto; dall'altro, perché le lingue minoritarie si prestano in modo diretto a una didattica veicolare e quindi al CLIL. Irina Cavaion presenta un quadro generale della didattica delle lingue minoritarie e giustifica l'importanza per i docenti interessati di mettersi in rete. Marcella Menegale e Ada Bier relazionano su un progetto pluriennale di formazione dei docenti di friulano attraverso un MOOC e Caterina Tripodi ci presenta un progetto di uso veicolare delle lingue minoritarie di Calabria greco e Arbereshe.

la ripresa dell'anno scolastico a settembre non sarà facile, e il nostro compito di docenti di lingue è sempre più importante

La dimensione del piacere in classe: emozioni positive e didattica delle lingue*

Moira De Iaco
Università di Bari

Abstract

Il ruolo delle emozioni nell'educazione linguistica è stato prevalentemente indagato dal punto di vista delle emozioni negative. Questo contributo sposta l'attenzione sul legame tra emozioni positive e didattica delle lingue straniere, per evidenziare la necessità di instaurare in classe un clima positivo in grado di attivare processi cognitivi quali l'attenzione, il ragionamento e la memoria. Si mettono inoltre in luce le strategie e le tecniche didattiche a cui il docente può ricorrere per orchestrare al meglio le emozioni positive.

Emotions in language education have been investigated mainly from a negative point of view. This paper aims to switch focus to the connection between positive emotions and foreign language teaching and learning. Its goal is to highlight the need to create and maintain a pleasant atmosphere in classroom in order to facilitate cognitive processes such as attention, reasoning and memory. Teaching strategies and techniques will be presented so that positive emotions can be better exploited.

1. Introduzione

La relazione tra apprendimento ed emozioni è, in generale, fondamentale in ambito educativo. Essa è tuttavia rilevante in modo specifico per l'apprendimento delle lingue, in quanto, come sostiene Jane Arnold (2011:11), la percezione di sé è più vulnerabile quando non si ha padronanza della lingua in cui ci si deve esprimere. Per diverso tempo gli studi sull'educazione linguistica hanno trascurato l'importanza delle emozioni positive a discapito di un'attenzione quasi esclusivamente riservata a quelle negative. Data la capacità delle emozioni negative di compromettere la riuscita dell'acquisizione degli input linguistici, è parso più urgente e dunque prioritario studiare metodi per arginarne gli effetti. Solo con la recente inclusione degli esiti della cosiddetta psicologia positiva in ambito linguistico, si è cominciato a considerare il ruolo delle emozioni positive nella didattica delle lingue (Schutz, Pekrun 2007; Dewaele 2018).

L'idea importata dalla psicologia positiva e applicata alla glottodidattica può essere così sintetizzata: non limitarsi a combattere le emozioni negative, bensì promuovere strategie in grado di creare un ambiente di apprendimento piacevole basato su emozioni positive quali gioia, autostima, divertimento, curiosità. Insistere sulle emozioni positive significa non solo favorire l'apprendimento, bensì anche contrastare l'insorgere e l'avanzare di quelle negative. D'altronde, come evidenzia Dewaele (2018:22), gli insegnanti di lingue straniere sono consapevoli del fatto che non basti neutralizzare le emozioni negative per stimolare l'apprendimento degli studenti.

Questo contributo intende considerare il legame tra emozioni positive e didattica delle lingue delineando gli aspetti della dimensione del piacere in classe. Osserveremo come le emozioni positive siano in grado di contrastare il sopraggiungere e l'incremento dell'ansia e di facilitare l'apprendimento favorendo l'attenzione, il ragionamento e la memoria. Infine, rileveremo il ruolo del docente nella scelta di comportamenti, tecniche e strategie didattiche capaci di suscitare piacere, interesse e motivazione negli apprendenti della classe di lingua straniera.

2. *Foreign Language Classroom Enjoyment vs. Foreign Language Classroom Anxiety*

La *Foreign Language Classroom Anxiety* è quel complesso di percezioni di sé, credenze, sentimenti e comportamenti in grado di incidere in modo negativo sull'apprendimento della lingua straniera in classe (Horwitz *et al*. 1986). Si tratta di un'emozione fluttuante e dinamica, spesso legata ad una specifica lingua. Essa è in grado di compromettere la motivazione, la percezione delle proprie competenze e l'inclinazione a comunicare e di avere perciò un effetto debilitante sull'apprendimento e sulla prestazione linguistica (Dewaele *et al*. 2018; Dewaele 2018).
Emozioni negative come imbarazzo, paura, insicurezza, noia, possono ostacolare il progresso dell'apprendimento nella misura in cui, quando si attivano, in accordo con l'ipotesi di Krashen del filtro affettivo, riducono le capacità dell'apprendente di comprendere e processare gli input ricevuti. Nella formulazione di Krashen (1982:10) vi era un'indicazione importante in prospettiva didattica, che è stata precedentemente poco considerata: egli dice infatti che per evitare che il filtro affettivo posseduto da ciascun apprendente si attivi occorre che gli insegnanti siano incoraggiati a suscitare l'interesse degli studenti, instaurando in classe un clima che non generi ansia e rinforzando l'autostima dei discenti.
A questo proposito MacIntyre e Mercer (2014:156) hanno evidenziato che molti insegnanti di lingua si rendono conto dell'importanza di migliorare le esperienze di apprendimento linguistico dei propri studenti attraverso lo sviluppo e il mantenimento della motivazione, della perseveranza e della resilienza nonché delle emozioni positive necessarie a sostenere nel tempo l'impegno richiesto per acquisire una lingua straniera. MacIntyre e Mercer riconoscono anche il ruolo vitale di un legame positivo tra studenti e insegnanti, soprattutto nelle dinamiche di comunicazione e interazione che interessano la classe.
Solo negli ultimi anni si è analizzata e assunta la centralità delle emozioni positive nella didattica delle lingue straniere così come si è compresa l'importanza di instaurare in classe un clima affettivo positivo sia tra gli apprendenti, sia tra questi ultimi e l'insegnante. Il piacere per l'apprendimento così generato, il *Foreign Language Enjoyment*, può contrastare la *Foreign Language Classroom Anxiety*. Infatti, come suggeriscono MacIntyre e Gregersen (2012), una dimensione di piacere dispone gli studenti a prestare attenzione alle attività proposte, incoraggiandoli a esplorare e a partecipare al gioco dell'apprendimento e permettendo loro di rafforzare la consapevolezza dell'input linguistico, arginando così la *Foreign Language Classroom Anxiety*, ovvero riducendo gli effetti dell'eccitazione negativa che agiscono restringendo la concentrazione e limitando la ricezione dei potenziali input linguistici. Inoltre, le emozioni positive promuovono la resilienza e la resistenza degli studenti nei periodi in cui la sfida dell'apprendimento si fa più difficile.
Dewaele e MacIntyre (2014) hanno condotto diversi studi su studenti di classi di lingua straniera e, attraverso una scala di elementi che riflettono le emozioni positive dei discenti e dell'insegnante nei confronti dell'esperienza di apprendimento, combinata con elementi che riflettono invece emozioni negative provate in classe studiando una lingua

© CandyBox Imageso/Shutterstock

straniera, hanno appurato che il piacere per l'apprendimento e l'ansia sono essenzialmente correlati tra loro, restando tuttavia due dimensioni separate: gli studenti che provano elevati livelli di piacere in classe, sperimentando emozioni positive, tendono ad avere livelli di ansia piuttosto scarsi. È stato inoltre osservato che gli studenti multilingue che raggiungono livelli intermedi o alti di competenza nelle lingue straniere, quelli che sentono di avere delle performance migliori di quella dei colleghi di classe e quelli che hanno un livello di istruzione più elevato, tendono a sperimentare alti livelli di *Foreign Language Enjoyment* e, al contrario, livelli significativamente bassi di *Foreign Language Anxiety* (Dewaele *et al*. 2018).

3. Emozioni e processi cognitivi

L'influenza delle emozioni sulla cognizione è stata ampiamente giustificata dal punto di vista neurobiologico. L'amigdala, una piccola struttura a forma di mandorla facente parte del sistema limbico e responsabile delle emozioni, influisce sui processi del pensiero controllati dal lobo frontale ed è al centro dei processi di memoria sia implicita – legata al ricordo emotivo – sia esplicita, i quali sono parallelamente coinvolti in particolari situazioni di apprendimento in cui vengono riattivati sia implicitamente l'emozione provata in connessione a uno specifico stimolo sia il ricordo esplicito, verbalizzato, dell'episodio in cui tale connessione si è creata (Cardona 2010:39-40). Schumann (1999:28) spiega infatti che

> le aree del lobo limbico e del lobo frontale del tronco encefalico, che comprendono il sistema di valutazione dello stimolo, modulano emotivamente la cognizione in modo tale che, nel cervello, emozione e cognizione siano distinguibili, ma non separabili.

Questo sistema di valutazione dello stimolo si occupa tanto degli stimoli interni quanto di quelli esterni, ambientali, ricorrendo a cinque criteri: novità, gradimento, significatività degli obiettivi, immagine di sé e immagine sociale, potenziale di resistenza (Schumann 1999; Dewaele 2015). Data l'unicità delle

Luisa Fumagalli
Daniela Rota

UN GIOCO DA RAGAZZI

Attività ludiche per esercitare la grammatica e il lessico

B1-C2

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

PER ADOLESCENTI E ADULTI

www.loescher.it

esperienze degli individui, i sistemi neurali di preferenza – che non sono innati, ma risentono delle particolari esperienze di vita e di apprendimento di ciascuno – sono altamente variabili da individuo a individuo (Schumann 1994).
Da un punto di vista neurale, dunque, le emozioni sono una parte integrante dell'acquisizione del sapere. Se nel caso di emozioni negative come ansia e stress viene compromessa l'efficienza della memoria di lavoro e dei processi cognitivi con cui essa coopera, e di conseguenza si inficia la prestazione dell'apprendente nonché la valutazione che ne dà il docente (Cardona 2010:32), cosa accade in presenza di emozioni positive? In una situazione di apprendimento, se uno stimolo viene valutato positivamente ciò avrà un effetto positivo sull'andamento dell'acquisizione degli input nella misura in cui uno studente libererà le risorse cognitive (attenzione, ragionamento, memoria) necessarie a compiere lo sforzo necessario per la riuscita del compito. Inoltre, si innescherà un circuito per cui dalla concatenazione tra valutazione positiva dello stimolo, effetti cognitivi positivi e riuscita del compito si passerà in futuro – attraverso il ricordo esplicito dell'esperienza e quello emotivo implicito – alla valutazione positiva di un nuovo stimolo che porterà a effetti cognitivi positivi e dunque alla riuscita di un altro compito.
Se, invece, la valutazione dello stimolo sarà negativa, allora non si convoglieranno su di esso le giuste risorse cognitive e il ricordo dell'esperienza emotiva negativa porterà lo studente ad allontanarsi, anche in futuro, da quella situazione di apprendimento.
Pertanto, la considerazione del ruolo giocato dalle emozioni nell'apprendimento è un prerequisito per la riuscita del lavoro cognitivo degli apprendenti (Arnold 2011:14).
I processi del pensiero ci permettono di elaborare e organizzare i nostri programmi e obiettivi, ma senza l'azione sollecitante delle emozioni noi non eseguiremmo quello che il pensiero progetta. Detto altrimenti: il pensiero struttura gli obiettivi che solo la spinta delle emozioni ci permette di realizzare (LeDoux 1996; Arnold 2011). È dunque necessario non perdere di vista la correlazione tra emozione e ragionamento giacché entrambe le dimensioni, quella del sentire e del pensare, sono connesse con l'acquisizione degli input che sappiamo essere realizzabile attraverso un sistema di tipo affettivo-cognitivo, ovvero un sistema che deve farsi carico tanto dell'affettività quanto della cognizione (Arnold 1999; Dewaele 2015).
Il nostro cervello viene investito da numerosi input che non sono tutti immagazzinati giacché esso tende a filtrarli secondo un criterio che valuta il grado di interesse che abbiamo o sviluppiamo verso ciascuno di essi. Ciò vuol dire che per memorizzare un input, la nostra attenzione deve focalizzarsi su di esso e affinché ciò avvenga, l'input deve risultare interessante, il che è possibile solo nella misura in cui esso assume senso. Cosa permette a un input di diventare sensato e interessante per l'apprendente? L'instaurarsi di emozioni positive. Esse sono in grado di rendere interessante l'input connettendolo a un'esperienza significativa, gli conferiscono così senso e nel far questo permettono di attivare l'attenzione necessaria per acquisirlo (Arnold 2011).
È chiaro dunque che integrare e rafforzare la componente emotiva in grado di predisporre all'apprendimento (gioia, autostima, divertimento, curiosità) insieme a quella cognitiva garantisce la riuscita dell'apprendimento.

4. Tecniche e strategie per un ambiente didattico piacevole

Importanti indicazioni circa la scelta di strategie e tecniche didattiche adatte a creare e mantenere un ambiente positivo in classe ci giungono dallo studio di Dewaele e MacIntyre complementare a quello da noi precedentemente evocato. Ponendo a 1076 studenti una domanda aperta circa episodi piacevoli vissuti nel contesto della classe di lingua straniera, Dewaele e MacIntyre hanno mostrato come specifiche attività di classe positive siano in grado di implementare il livello di *Foreign Language Enjoyment*. Tra gli episodi menzionati dagli studenti ritroviamo attività inconsuete quali dibattiti, realizzazione di film o preparazione di presentazioni di gruppo (Dewaele, MacIntyre 2014; Dewaele 2018). Queste particolari attività, come sottolinea Dewaele (2018), sono accomunate dal fatto di concedere una certa autonomia agli allievi, permettendo loro di creare l'attività d'apprendimento in accordo con i propri interessi e con le proprie attitudini. Se consideriamo, infatti, che, come sottolinea Arnold (2011:15), alcuni studenti imparano meglio ricorrendo a strumenti visivi, mentre altri prediligono i mezzi orali, e altri ancora potrebbero preferire strumenti di tipo motorio, ci rendiamo conto che le attività di classe – per essere funzionali alle diverse esigenze degli apprendenti – dovrebbero essere varie e offrire

una scelta permettendo a ciascun studente di ottimizzare le proprie attitudini sfruttando anche gli interessi personali. L'autonomia e la creatività al servizio dell'apprendimento linguistico sono quindi in grado di migliorare la prestazione di coloro che imparano una lingua. La possibilità di scegliere è in sé motivante, per cui, Arnold (2011:15) sostiene che: "un modo in cui un insegnante può motivare il proprio studente e rispondere allo stesso tempo alla diversità dei componenti della classe è quello di trovare modi per costruire la scelta in classe". Permettere a ciascun studente di scegliere la modalità in cui si sente più a suo agio per prendere parte alle attività di classe, lo disporrà positivamente dal punto di vista emotivo e creerà un'atmosfera di piacere e armonia in classe. Da questo punto di vista, Dewaele e MacIntyre (2014) hanno sottolineato nel loro studio come i progetti di piccoli gruppi cooperativi siano molto funzionali: essi permettono di sfruttare le diverse abilità degli studenti offrendo loro varie opzioni di partecipazione al lavoro assegnato in una situazione di impegno responsabile da parte di ciascuno nei confronti della comunità di apprendenti di cui entra a fare parte.
I compiti a risposta aperta che lasciano spazio a più modalità di partecipazione per il conseguimento dell'obiettivo, ovvero quelli che concedono una certa autonomia, permettono a ciascun studente di diventare cosciente delle proprie risorse cognitive e dunque di sfruttarle al meglio. L'indagine condotta da Dewaele e MacIntyre ha inoltre rivelato la percezione da parte degli studenti della capacità dell'insegnante di incidere positivamente sul clima in classe: essi hanno riportato episodi in cui l'uso da parte del docente dell'umorismo nei giudizi, di elogi in caso di una buona performance e di sorrisi simpatetici in presenza di errori contribuiva a disinnescare l'instaurarsi di potenziali atmosfere negative.
È importante che l'insegnante sia in grado di trasmettere agli apprendenti – attraverso abilità comunicative verbali e non verbali – ottimismo, fiducia, entusiasmo, piacere, possibilità di supporto competente, attivismo e senso di vicinanza in modo da farli sentire a proprio agio in classe e con le sfide cognitive che incontreranno: in definitiva deve sostanzialmente essere capace di instillare emozioni positive negli apprendenti (Borg 2006).
Dörnyei (2001:31) ha evidenziato nei suoi studi il ruolo preminente del comportamento del docente come strumento motivante per gli studenti della classe di lingua straniera. Tra gli elementi fondamentali nel comportamento che il docente deve assumere in classe per consentire un clima piacevole e motivante, egli menziona la trasmissione dell'entusiasmo verso il proprio lavoro e verso la materia che sta insegnando, le alte aspettative per le prestazioni dei discenti e la creazione di buone relazioni con ciascun apprendente. Per quanto riguarda l'entusiasmo, Dörnyei (2001:32) sottolinea come la dedizione e la passione che un insegnante ha nei riguardi della lingua che insegna susciti negli studenti non solo piacere, ma anche ammirazione, innescando in loro una simile disposizione. Affinché l'entusiasmo si propaghi, Dörnyei (2001:33-38) ritiene strategicamente essenziale che l'insegnante condivida il proprio entusiasmo con gli studenti, ovvero che parli del proprio personale interesse e delle emozioni positive che nutre nei confronti del materiale scelto per la lezione e che mostri loro il senso di quell'esperienza e quanto loro possano trarne soddisfazione e arricchimento.
Oltre a notare come aspettative alte da parte del docente di lingua rispetto ai risultati degli apprendenti prospettino un successo nel conseguimento degli obiettivi educativi, Dörnyei insiste sulla leadership dell'insegnante, argomentando come lo spirito da lui incarnato si rifletta nei discenti, per cui se l'insegnante lavora alacremente e con ottimismo alla riuscita delle sfide cognitive che pone ai suoi studenti, offrendo a ciascuno attenzione e supporti immediati e personalizzati nonché feedback pronti ed efficaci, allora i discenti faranno proprio questo spirito impegnandosi seriamente e intensamente.
Questo ci permette di evidenziare come fra insegnante e studenti si riflettano disposizioni e comportamenti, per cui – affinché ci sia armonia in classe – l'insegnante deve mostrarsi disponibile ad avvicinare ciascuno discente cogliendone interessi e aspetti che possono essere posti al servizio di una didattica personalizzata, prestando dunque attenzione e ascolto, per colmare quella distanza tra il sapere da apprendere che appartiene all'insegnante e le competenze di partenza con cui gli studenti si rapportano con l'insegnante, una distanza che può essere fonte di ansia e frustrazione e che deve essere colmata dal punto di vista emotivo. In tal senso Dörnyei (2001:41-42) menziona l'importanza che prevalga la norma della tolleranza in modo che gli studenti si sentano a loro agio nel momento in cui sono chiamati ad affrontare le insidie dell'apprendimento

quali le possibilità di errore: in situazioni del genere è bene che non si sentano esposti a imbarazzo e critiche. Inoltre, il ricorso all'umorismo da parte dell'insegnante è uno strumento fondamentale per migliorare l'atmosfera in classe: usare l'ironia e promuovere una sana dose di autoironia permette di distendere la tensione e di combattere lo stress da prestazione. Infine, anche concedere agli studenti la possibilità di personalizzare dal punto di vista estetico lo spazio fisico della classe con decorazioni e colori che rispecchiano i gusti personali potrebbe essere una strategia funzionale al miglioramento dell'ambiente e della disposizione degli studenti nei riguardi di esso.

5. Conclusioni

Abbiamo osservato come le emozioni positive siano parte integrante della motivazione necessaria per acquisire una lingua straniera. La condizione emotiva di base di uno studente di lingua straniera è presumibilmente fragile e instabile, con gradi tuttavia differenti a seconda del livello di competenza linguistica di partenza e di quello di istruzione. L'apprendente di lingua straniera si sente probabilmente inadeguato per via della disponibilità limitata del codice linguistico in cui è chiamato a esprimersi, avverte di essere costantemente esposto al rischio di commettere errori, per cui è timoroso, e sente l'ansia di doversi simultaneamente occupare di più aspetti come la pronuncia delle parole, la costruzione grammaticale, sintattica e sensata delle frasi. Per quanto quest'ansia sia stata valutata come un fattore potente nascosto dietro il conseguimento dell'acquisizione linguistica (Young 1999) e sia quindi, in una certa misura, da considerare un elemento necessariamente implicato in ogni processo di apprendimento, non si può pensare, alla luce di ciò che abbiamo avuto modo di esaminare, che essa possa prendere il sopravvento su elementi emotivi positivi in grado di motivare gli studenti allo sforzo cognitivo. Inoltre, come abbiamo notato, occorre che l'insegnante si concentri sulla scelta di strategie e tecniche adatte a creare un'atmosfera piacevole e incoraggiante: se le emozioni positive non si instaurano e si mantengono è difficile contrastare l'avanzare dell'ansia ed evitare che l'apprendimento fallisca o venga compromesso, nella misura in cui attenzione, ragionamento e memoria non verrebbero adeguatamente indirizzati agli obiettivi didattici. Affinché ci sia acquisizione e sviluppo delle competenze di lingua straniera un ruolo fondamentale è rivestito dalla costruzione di un'ambiente di classe piacevole e divertente, basato sull'assimilazione da parte degli studenti dello spirito ottimistico e appassionato del docente, sull'uso dell'umorismo e dell'autoironia, nonché sulla creazione di un gruppo di classe coeso e cooperativo, nel quale gli studenti lavorano autonomamente e in cui l'insegnante presta a ciascuno attenzione e ascolto.

Bibliografia

– ARNOLD J. (a cura di) (1999), *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
– ARNOLD J. (2011), "Attention to Affect in Language Learning", in *Anglistik International Journal of English Studies* 22/1, pp. 11-22.
– BORG, S. (2006), "The Distinctive Characteristics of Foreign Language Teachers", in *Language Teaching Research* 10, pp. 3-32.
– CARDONA M. (2010), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*, UTET, Torino.
– DEWAELE J-M. (2015), "On Emotions in Foreign Language Learning and Use", in *The Language Teacher* 39/3, May/June.
– DEWAELE J-M. (2018), "Does the Effect of Enjoyment Outweigh That of Anxiety in Foreign Language Performance?", in *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8 (1), pp. 21-45.
– DEWAELE, J.-M., MACINTYRE, P.D. (2014), "The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom", in *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4, pp. 237-274.
– DEWAELE J.-M., WITNEY J., SAITO K., DEWAELE L. (2018), "Foreign Language Enjoyment and Anxiety: The Effect of Teacher and Learner Variables", in *Language Teaching Research* 22 (6), pp. 676-697.
– DÖRNYEI Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
– HORWITZ E., HORWITZ M., COPE J. (1986), "Foreign Language Classroom Anxiety", in *Modern Language Journal* 70, pp. 125-132.
– KRASHEN S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
– LEDOUX J. (1996), *The Emotional Brain*, Simon & Schuster, New York.
– MACINTYRE P.D., MERCER S. (2014), "Introducing Positive Psychology to SLA", in *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4, pp. 153-172.
– MACINTYRE P.D., GREGERSEN T. (2012), "Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-broadening Power of the Imagination", in *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2, pp. 193-213.
– SCHUMANN J. (1994), "Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition", in *Studies in Second Language Acquisition* 16, pp. 231-242.
– SCHUMANN J. (1999), "A Perspective on Affect", in ARNOLD J. (ed.) *Affect in Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 28-41.
– SCHUTZ P.A., PEKRUN R. (ed.) (2007), *Emotion in Education*, Academic Press, San Diego.
– YOUNG D.J. (ed.) (1999), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*, McGraw-Hill, Boston.

L'esperienza del progetto Po.Li.S.: un esempio di CLIL di italiano L2 con focus linguistico[1]

Benedetta Garofolin, Matteo Santipolo

Università degli Studi di Padova, Presidente sezione ANILS Rovigo

Abstract

Stando agli ultimi dati MIUR, più del 70 per cento degli studenti con cittadinanza non italiana frequenta un istituto tecnico o professionale; il 58,2 per cento presenta almeno un anno di ritardo e il tasso di abbandono scolastico è del 33,1 per cento. Così nasce Po.Li.S – Potenziamento della lingua italiana dello studio. Basato sui principi del CLIL, ha consentito di lavorare soprattutto sulla terza C del modello *4Cs Framework – Cognition* – e di focalizzarsi sulle tre componenti della lingua: *language of learning, language for learning* e *language through learning*.

According to the latest MIUR data, more than 70% of students with non-Italian citizenship attend a technical or professional high school; 58.2% of them are at least one year behind school schedule with the 33.1% dropping out of school. The project Po.Li.S – Potenziamento della lingua italiana dello studio – was established to meet these issues. Based on CLIL principles, this project allowed students to work mainly on the third C within the *4Cs Framework model – Cognition* – with its focus being on the *Language Triptych: language of learning, language for learning and language through learning*.

1. Gli studenti con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano e nella città di Rovigo

Durante gli ultimi mesi del 2019 ha preso vita il *service* Po.Li.S. (Potenziamento della lingua dello studio) destinato a ragazzi con cittadinanza non italiana frequentanti gli istituti tecnici e professionali della città di Rovigo, finanziato dal Rotary Club Rovigo e reso possibile dalla collaborazione con il Comitato di Rovigo della Società Dante Alighieri (Santipolo 2018).

Nell'anno scolastico 2017/2018 il 9,7 per cento degli studenti presenti nel sistema scolastico italiano aveva cittadinanza non italiana (MIUR 2017). Nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale era del 7,3 per cento e l'incremento nell'ultimo decennio è stato del 50 per cento. In particolare, nella fascia d'età compresa tra i 14 e i 16 anni gli studenti con cittadinanza non italiana che frequentavano una scuola italiana erano il 92,7 per cento e nella fascia tra i 17 e i 18 anni erano il 65,8 per cento. Oltre il 91 per cento degli studenti che ha conseguito il diploma di licenzia media nell'anno scolastico 2017/2018 si è iscritto a un corso di istruzione scolastica o di formazione professionale. La scelta dipende, in gran parte, sia per gli studenti con cittadinanza italiana sia per quelli stranieri, dal voto conseguito all'esame. La maggior parte dei primi (52,3 per cento) ha ottenuto una votazione uguale o superiore a 8; la maggior parte dei secondi (70,4 per cento) una valutazione pari a 6 o 7. Da qui deriva la scelta dell'indirizzo per il proseguimento degli studi. Il 53,5 per cento degli studenti italiani sceglie un liceo mentre, per quanto riguarda gli studenti stranieri, il 35,5 per cento si orienta verso un istituto tecnico e il 16,9 per cento verso un istituto professionale.

1 Sebbene l'articolo sia stato concepito in maniera congiunta dai due autori, i paragrafi 1, 2 e 5 sono dovuti a Matteo Santipolo, mentre i paragrafi 3 e 4 a Benedetta Garofolin.

Un tema collegato è il ritardo e l'abbandono scolastico.
Il ritardo degli studenti con cittadinanza non italiana è spesso conseguente a inserimenti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica; a questo primo aspetto si aggiungono poi i casi di non ammissione e ripetenze. A fronte del 20 per cento di studenti italiani in ritardo, ben il 58,2 per cento degli studenti con cittadinanza non italiana è in ritardo e la conseguenza di ciò è l'abbandono scolastico. Nel 2016 il 33,1 per cento degli studenti stranieri ha abbandonato il suo percorso di studi, contro il 14 per cento degli studenti italiani.
La situazione a Rovigo rispecchia quella italiana. Nelle Scuole secondarie di secondo grado il 13,7 per cento degli studenti ha una cittadinanza non italiana e la maggior parte di essi frequenta un istituto tecnico o professionale.
Da questi dati si possono comprendere le ragioni che ci hanno spinto a dar vita a questo progetto. Vista l'alta percentuale di studenti con cittadinanza non italiana nelle nostre scuole, le difficoltà che essi incontrano unite a quelle dei docenti che spesso non sanno come affrontare la situazione, i tassi di ritardo e di abbandono scolastico che hanno ricadute anche sulla vita sociale e sul processo di inclusione nella società italiana, abbiamo ritenuto opportuno aiutare entrambe le parti – studenti e scuole – con un progetto fondato su basi scientifiche e attuato da docenti competenti e con esperienza nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

2. Il *service* Po.Li.S.

Questo progetto mira a potenziare, negli alunni, le competenze linguistiche e disciplinari, con focus sulla lingua delle discipline d'indirizzo caratterizzanti le loro scuole; per i docenti, invece, l'obiettivo è formarli in glottodidattica, soprattutto per quanto riguarda la lingua dello studio, e rendere consapevoli gli insegnanti di discipline non linguistiche del loro ruolo nella formazione linguistica – disciplinare degli alunni. L'ideazione e la direzione scientifica di questo progetto è a cura di Matteo Santipolo; l'ente promotore è il Rotary Club di Rovigo che, quando ha preso il via il progetto, era presieduto da Marco Pignatelli Avezzù; l'ente organizzatore è il comitato di Rovigo della Società Dante Alighieri nella figura di Mirella Rigobello; le docenti che hanno organizzato la prima edizione sono Marta Castagnaro e Benedetta Garofolin, mentre i destinatari sono stati circa 20 allievi di cittadinanza non italiana, e le relative famiglie, di prima e di seconda generazione, frequentanti il biennio dell'Istituto di Istruzione Superiore Viola Marchesini di Rovigo, e i loro docenti di lettere e di materie scientifiche.

I soggetti interessati sono stati coinvolti con tempi e modalità diverse a seconda dell'obiettivo che ci si era prefissati con ognuno:

- famiglie: è stato organizzato un incontro iniziale per illustrare loro le finalità del progetto e le modalità di lavoro che sarebbero state utilizzate con i ragazzi in aula;
- insegnanti: sono stati incontrati a metà settembre 2018 nell'ambito di due seminari teorico-pratici di 3 ore ciascuno riguardanti l'educazione linguistica con focus sulla lingua dello studio;
- studenti: sono stati coinvolti due volte a settimana, al pomeriggio, con incontri di due ore ciascuno, per un totale di 30 ore, dal 4 ottobre al 3 dicembre 2018.

3. Le fasi del progetto Po.Li.S.

Il progetto è stato suddiviso in 5 fasi.

Fase 1: analisi dei libri di testo e raccolta di dati. Durante la prima fase sono stati analizzati i libri di testo delle discipline scientifiche in adozione nelle classi degli alunni coinvolti, sono state individuate le difficoltà che loro potrebbero incontrare durante lo studio e sono stati raccolti alcuni dati sugli studenti. Per quanto riguarda le difficoltà rilevate, oltre a quelle contenutistiche, vi sono problematicità legate alle operazioni cognitive, agli aspetti grafici e paratestuali e agli elementi linguistici. In particolare, è stato notato che molti libri di testo presentano un'eccessiva densità informativa: le pagine sono spesso caratterizzate da un'esiguità di spazio che impedisce agli alunni di fare annotazioni, segnare collegamenti, elaborare una piccola mappa concettuale e presentano spesso un'eccessiva concentrazione in un'unica facciata di varie forme testuali quali testo, tabelle, grafici, immagini. In merito agli aspetti grafici e paratestuali, talvolta le immagini non sono efficaci in quanto rendono ancora più difficile la comprensione invece di rendere il testo più accessibile. Infine, gli aspetti linguistici: la maggior parte dei libri di testo analizzati presenta una notevole complessità linguistica che caratterizza, in particolar modo, la costruzione morfosintattica dei periodi, e quindi gli studenti

Giovanni Garelli

PARLIAMO DI ARTE

30 spunti per discutere di arte italiana in classe

A2-C1

✓ Per il CLIL: approccio integrato tra contenuti disciplinari e lingua veicolare

www.loescher.it

incontrano difficoltà non tanto per la complessità dei temi quanto perché non riescono a destrutturare il costrutto sintattico e ad accedere al concetto sottostante. È, quindi, fondamentale che i docenti dedichino un'attenzione adeguata e consapevole alla scelta del libro di testo che è per tutti ma ancora di più per lo studente con cittadinanza non italiana strumento di riferimento per l'apprendimento.
Sono stati raccolti anche dati sugli studenti attraverso la carta d'identità sociolinguistica (Santipolo 2006), uno strumento per conoscere le lingue parlate e conosciute dagli studenti e i loro atteggiamenti nei confronti di queste. Le sezioni della carta d'identità elaborata per questo progetto sono:

- dati personali;
- lingue conosciute, studiate e parlate dagli studenti (con chi usano queste lingue, qual è il loro livello e se gli piacciono);
- la lingua italiana e i sentimenti che essa suscita;
- la lingua d'origine dei genitori;
- le discipline scientifiche nelle quali si sentono più competenti/meno competenti, le difficoltà che incontrano;
- le aspettative nei confronti del corso.
- Sono emerse le seguenti informazioni:
- il 60 per cento dei partecipanti è di seconda generazione;
- le lingue più conosciute, dopo l'italiano e l'inglese, sono il cinese, il francese e l'arabo;
- metà degli studenti conosce 4 lingue e un terzo ne conosce 3;
- alla maggior parte dei ragazzi piace sia l'italiano sia la lingua di origine dei genitori;
- la principale difficoltà riscontrata dagli studenti riguarda la rielaborazione orale e scritta;
- per la maggior parte degli studenti un'interrogazione orale risulta più complessa di un compito scritto;
- le aspettative nei confronti del corso sono: migliorare il metodo di studio e l'esposizione orale durante le interrogazioni e avere degli strumenti per seguire meglio le lezioni.

Fase 2: formazione dei docenti.
La seconda fase è stata dedicata alla formazione teorica-pratica e al confronto con i docenti dei vari indirizzi, sia docenti di lettere, sia soprattutto docenti di materie scientifiche di indirizzo: è infatti importante che quest'ultimi comprendano la necessità di partecipare all'insegnamento dell'italiano in quanto la microlingua che caratterizza la loro disciplina non può essere insegnata dal professore di lettere ma deve essere spiegata da loro stessi. E sono i docenti di discipline non linguistiche che si devono impegnare a facilitare e semplificare i testi di studio per gli studenti con cittadinanza non italiana che altrimenti difficilmente potranno superare le difficoltà e aver successo a scuola. Le 6 ore di formazione hanno consentito di focalizzare l'attenzione sulla lingua dello studio e sulle strategie necessarie per rendere accessibile un testo disciplinare. La scelta di lavorare sulla lingua dello studio (D'Annunzio, Luise 2008; Mezzadri 2011; Luise 2003) si rifà alla distinzione elaborata da Cummins (1980, 2000) tra *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) della quale molti docenti, soprattutto di discipline non linguistiche, non sono ancora consapevoli. Anche ai docenti è stato chiesto di compilare un breve carta d'identità per comprendere quante lingue conoscono e capire quindi se hanno avuto esperienza di apprendimento di una lingua straniera. Come si poteva immaginare, la maggior parte dei docenti conosce o parla, oltre all'italiano, anche l'inglese e/o il dialetto.

Fase 3: le famiglie. Lo scopo era far capire ai genitori degli studenti l'obiettivo del progetto, le motivazioni secondo le quali sono stati scelti i loro figli, l'importanza della loro frequenza e del sostegno da parte delle famiglie e le attività che avrebbero svolto i ragazzi in aula. In questa occasione è stata consegnata la carta d'identità sociolinguistica agli alunni ed è stato chiesto loro di compilarla e riportarla durante il primo incontro del progetto.

Fase 4: attuazione del progetto.
All'inizio degli incontri con gli studenti, è stato chiesto loro di svolgere un test linguistico. I docenti, su indicazione degli organizzatori, avevano individuato ragazzi che avessero almeno un livello linguistico A2 in quanto, come più volte sottolineato, il corso non mirava all'acquisizione delle competenze di base della lingua, che erano un prerequisito per la partecipazione al *service*.
Con il test si è cercato di verificare l'effettivo livello degli studenti concentrandosi su comprensione orale, comprensione scritta e produzione scritta. La produzione orale è stata testata durante il corso. Nel test sono stati utilizzati testi disciplinari per verificare queste abilità nell'ambito delle materie scolastiche. Durante gli incontri sono stati utilizzati testi individuati nei libri in adozione nelle classi coinvolte e sono state scelte varie

discipline di indirizzo, in quanto l'obiettivo era lo sviluppo di abilità da poter applicare a tutte le materie di studio da parte degli apprendenti. Il primo aspetto affrontato ha riguardato l'individuazione della gerarchia delle informazioni e delle parole chiave all'interno di un testo. Per aiutare gli studenti nel loro percorso di studio è infatti importante insegnare loro come selezionare le informazioni più importanti all'interno di un testo disciplinare, riconoscere le parole chiave e utilizzare le stesse per produrre un monologo orale sul tema o realizzare una mappa concettuale. Il lavoro è stato propedeutico all'elaborazione di una mappa a partire dalle parole-chiave estrapolate da un testo che era stato consegnato diviso in paragrafi e che gli studenti hanno riordinato, lavorando così anche su coerenza e coesione testuale. A distanza di qualche incontro, le mappe concettuali sono state riconsegnate agli apprendenti ed è stato chiesto loro di provare a esporre l'argomento. Molti studenti si sono resi conto che le informazioni non erano ben collegate, la gerarchia delle stesse non era stata rispettata, i collegamenti non erano chiari ecc. Il secondo macro-argomento affrontato è stato l'ampliamento del lessico e della microlingua scientifica. L'obiettivo era rendere consapevoli gli studenti dei molteplici modi che si hanno per esprimere uno stesso concetto e far capire loro che la varietà di lingua che utilizzano con gli amici non è adeguata a un'interrogazione orale o a un compito scritto. Un lavoro simile è stato condotto anche con i connettivi ed è stato propedeutico a quello per il riassunto, altra abilità integrata necessaria per lo studio: gli

© fizkes/Shutterstock

studenti suddividevano il testo in paragrafi, ne facevano la sintesi e poi univano le varie frasi con dei connettivi. È stato fatto anche un lavoro sull'abilità di esposizione orale: gli studenti avevano a disposizione una griglia per analizzare la produzione del compagno che veniva anche registrata; al temine del monologo veniva riascoltata la produzione e l'interessato, con l'aiuto dei compagni, poteva capire la bontà e l'efficacia o meno della stessa. Infine, l'ultimo tema affrontato ha riguardato la produzione scritta disciplinare. Gli studenti infatti hanno dichiarato che, settimanalmente, sono chiamati a elaborare una relazione di laboratorio, senza però avere mai ricevuto indicazioni su come deve essere svolta, su quale lingua utilizzare, su quante informazioni inserire ecc. A questo proposito agli alunni è stato chiesto di riflettere sugli errori più comuni che vengono segnalati dai professori e sulle caratteristiche linguistiche che devono avere le relazioni di laboratorio.

Sono stati visionati dei video riguardanti un esperimento del quale poi gli studenti dovevano fare una relazione, e sono stati presi degli appunti durante la visione, lavorando così anche sull'abilità di stesura di appunti. Ogni tema è stato affrontato in più di un incontro e spesso è stato ripreso a distanza di tempo.

Fase 5: valutazione dei risultati. I risultati di un simile lavoro si potranno osservare solo a lungo termine. Per questo motivo è stato chiesto ai docenti, e agli studenti con un'autovalutazione, di compilare una griglia riguardante tre aspetti: partecipazione (richiesta di chiarimenti e spiegazioni, collaborazione con i compagni, autonomia nello svolgimento dei compiti assegnati), consapevolezza di sé (sicurezza e consapevolezza di se stesso), gestione del lavoro in aula (comprensione delle consegne, elaborazione di strategie efficaci di studio e lavoro, organizzazione delle informazioni, rispetto dei tempi stabiliti).

Dall'analisi delle risposte emerge che sia per i docenti sia per gli studenti tutti e tre gli aspetti sono migliorati e per gli studenti la partecipazione e la consapevolezza di sé è notevolmente migliorata. Questo fa comprendere che un lavoro simile a quello svolto in questo progetto determina un incremento della motivazione allo studio grazie alla maggiore accessibilità ai testi disciplinari, un miglioramento del rendimento scolastico grazie al lavoro svolto sulle abilità di studio e un miglioramento dell'immagine di sé che ha ricadute positive anche sul piano sociale e dell'inclusione nella vita di questi ragazzi.

4. Il *service* Po.Li.S. e il CLIL

In questo progetto si possono ritrovare gli elementi caratterizzanti il CLIL. Facendo riferimento al *4Cs Framework* (Coyle 2005) abbiamo infatti:

- contenuto: le discipline caratterizzanti gli indirizzi tecnico-professionali coinvolti quali fisica, chimica, meccatronica, biologia ecc;
- comunicazione: il lavoro svolto ha consentito di far comprendere agli studenti come focalizzare e individuare il linguaggio specifico delle discipline coinvolte;
- cognizione: il lavoro ha fornito agli apprendenti gli strumenti per sviluppare la microlingua e lavorare su alcuni aspetti specifici come ad esempio la relazione di laboratorio;
- cultura: l'aspetto della comprensione interculturale e della cittadinanza globale è quello meno presente in questo progetto in quanto si limita ad alcune discussioni in seguito alla lettura di testi riguardanti diverse tematiche ambientali.

Il focus di tipo linguistico di questo progetto fa riferimento alle tre componenti essenziali della lingua da sviluppare nel CLIL elaborate nel *Language Triptych* (Coyle, Hood, Marsh 2010):

- *language of learning*: indica il lessico e le espressioni chiave legate all'argomento e qui rientra il lavoro sulla microlingua disciplinare;
- *language for learning*: fa riferimento al linguaggio per svolgere efficacemente i compiti quale ad esempio il lavoro sui connettivi;
- *language through learning*: ossia il linguaggio sviluppato attraverso la riflessione durante le attività. Qui rientrano i lavori sulla relazione di laboratorio e sulle mappe concettuali.

Per comprendere l'importanza del lavoro sul linguaggio, riportiamo una citazione di Coyle, Hood e Marsh (2010:37): "Unless learners are able to understand and use language which enables them to learn, to support each other and to be supported, quality learning will not take place". Da qui si può capire che se il docente di disciplina non linguistica non svolge anche un lavoro di educazione linguistica, non fornirà adeguati strumenti ai suoi alunni per avere successo nel loro percorso scolastico.

5. *Service* Po.Li.S. 2020

Questo *service* è stato riproposto anche nell'anno scolastico in corso ma sono stati apportati alcuni cambiamenti:

- coinvolgimento solo dei docenti di fisica e di scienze della terra con focus sui contenuti di queste discipline;
- voto di laboratorio basato su frequenza, partecipazione e impegno;
- presenze e assenze dei ragazzi segnate sul registro elettronico;
- spostamento del progetto da novembre a gennaio, dopo la consegna dei documenti di valutazione, per consentire ai ragazzi di rendersi conto delle effettive difficoltà che incontrano;
- un incontro al mattino e un incontro al pomeriggio e non più due incontri pomeridiani.

Bibliografia

- COYLE D. (2005), *Developing CLIL: towards a theory of practice*, APAC, Barcelona.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CUMMINS J. (1980), "The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education", in ALATIS J.E. (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, Georgetown University Press, Washington D.C., pp. 81-103.
- CUMMINS J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- D'ANNUNZIO B., LUISE M. C. (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Guerra, Perugia.
- LUISE M.C. (2003), "L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi", in LUISE M.C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Coordinate – volume 1*, Guerra, Perugia, pp. 99-120.
- MEZZADRI M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano per fini di studio*, Mondadori, Milano.
- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana – A.S. 2016/2017*, luglio, https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726.
- SANTIPOLO M. (2006), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, UTET, Torino.
- SANTIPOLO M. (2018), "Immigrazione e nuove identità linguistico-culturali: il caso del Veneto. Alcune riflessioni tra sociolinguistica ed educazione linguistica", in *RILA. Rassegna italiana di linguistica applicata* 1, pp. 115-143.

The Views of High School CLIL Students on the Interconnections Between English and Italian

Francesca Costa
Università Cattolica del Sacro Cuore

Abstract

Since CLIL implementation started in Italy some 8 years ago, high school students' views about it have been among the least researched topics. The present exploratory study seeks to investigate, by means of a questionnaire administered to 129 *liceo linguistico* students in 3 different schools, the students' point of view concerning: the effects of CLIL (carried out in English) on Italian (mostly on reading and writing), the interconnections between English and Italian, and the development of language skills that are different from those developed in an English-language course.

A circa 8 anni dall'inizio del CLIL in Italia le opinioni sul CLIL da parte degli studenti rimangono tra le aree meno esplorate nella ricerca. Il presente studio esplorativo intende investigare, attraverso un questionario somministrato a 129 studenti di liceo linguistico di tre diverse scuole, il punto di vista degli studenti in merito a: gli effetti del CLIL (attraverso la lingua inglese) sull'italiano (specialmente per la lettura e la scrittura), le interconnessioni tra inglese e italiano e lo sviluppo di competenze linguistiche differenti da quelle sviluppate in un corso di lingua inglese.

1. Introduction

CLIL became law in Italy in 2003 (Legge Moratti 53/2003). Under this law, all Level II secondary schools must teach a subject in a foreign language in the last year (the fifth year). In technical institutes, this language must be English; in the linguistic high schools, two subjects must be taught in an L2 (English + another language) already beginning in the third year.

It took several years from the promulgation of the law for it to be applied and made more flexible (beginning in 2012) in versions that were very variable. Part of the problem in the implementation is the training of teachers, who by law can only be teachers of non-linguistic subjects.

In these years of implementation of CLIL in the Level II secondary schools in Italy, research has focused more on the teachers (Pavesi 2002; Serragiotto 2003; Mariotti 2006; Coonan 2007; Menegale 2014; Aiello, Di Martino, Di Sabato 2017; Bier 2018; Costa, Pladevall-Ballester 2018) and less on students (Di Martino 2015; Rosi 2018), due in part to the fact that, when CLIL began in Italy, the most common problem was the preparation (both linguistic and pedagogical) of teachers. There were also two ministerial monitoring reports (MIUR 2014; 2016) that provided an overall view of the CLIL experiences until 2015. Some ten years after the actual start of CLIL, there have been few studies of students at Level II secondary schools in Italy. This is surprising since, in a country where CLIL has been law for many years, there should be no lack of data and a sample population to conduct large-scale longitudinal research. The present study aims at investigating the opinions of CLIL students, in particular regarding an aspect that is little examined in the literature: the interconnections between the L1

> people who know more than one language have a unique skill called multicompetence

and L2. The goals of the study involve the following topics: the effects of CLIL (carried out in English) on Italian (especially for reading and writing skills), the interconnection between English and Italian, and the development of different language skills for CLIL compared to those developed in an English language course.

2. Cross-linguistic influence

When examining the bibliography on the connections between the L2 and L1 and their mutual influences, one finds terms in the literature that tend to see these influences as negative. It is not only now that this influence is being considered. Vygotsky (1962:110) held that:

> The reverse is also true – a foreign language facilitates mastering the higher forms of the native tongue. The child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations.

Among the terms used is *transfer*, which is widely adopted and usually carries a negative meaning. Cook (2003) uses the term *reverse* or *backwards* transfer precisely to indicate the effects of the L2 on the L1. For Cook, people who know more than one language have a unique skill called multicompetence. Cummins (1979; 1984) has also dealt with this issue, positing the well-known bidirectional Interdependence Hypothesis between the first language and the second language. Cummins believes there is a Common Underlying Proficiency that represents conceptual knowledge. Equally well-known is the Iceberg Theory, which views languages as being separated above the surface but fused beneath.
The term *attrition* is also often used; however, this is understood as the influence of the L2 on the L1 when a person has lived for a long time far from the country where the L1 was learned. In such cases the L1 is influenced by the L2, becoming imperfect and therefore always carrying a negative meaning. Perhaps the most fitting term, being free of positive or negative meanings, is that used by Kellerman and Sharwood- Smith (1986): *cross-linguistic influence*. In the literature on CLIL, for example, the impact of this approach on the L1 seems to have no negative effects (Ramos García, Ortega-Martín, Madrid 2011); however, there is little or no evidence of positive effects.
Very few experimental studies on the effects of the L2 on the L1 have taken a positive view due to both the difficulty in developing a research plan and the fact that, if the effects are positive, there is then no reason to investigate this aspect since there is nothing that needs fixing. Among such studies, Hirose's paper (2003) analysed the essays of Japanese students. His study of the texts (in both the L2 and the Japanese L1) of high school students shows that students who do many hours of EFL are affected in the way they write in the L1. The author concludes that training in writing even in the L2 benefits the L1.
Kecskes and Papp (2009) worked on positive transfers in Hungarian students, postulating the existence of the CUCB (Common Underlying Conceptual Base) according to which the skills acquired through one language system can also be used in another language system. The CUCB would be mainly cognitive, cultural, and pragmatic. Their study also analysed three cohorts of written texts: a class in which L2 (English) was taught using an immersive approach (similar to CLIL), a class that involved enhanced English, though not using an immersive approach, and a class with normal English. The results were that

the immersive class produced many more creative texts than did the other classes, leading the authors to conclude that the "[...] symbiosis of subconscious, synthetic, top-down approach (L1) and a conscious, analytic, bottom-up approach (FL) to linguistic operations can have a positive effect on general language development [...]" (2009:XVIII) and that the "[...] difference between the two codes becomes heightened with the ontogenesis of written speech whose development is connected with schooling. Learning how to organize one's thoughts in written form requires a high level of abstraction and careful verbal planning, which develops into special learning strategies based on conscious and controlled activities" (2009:XXIII). Finally, Murphy *et al.* (2015) carried out a study on primary school children, concluding that studying in the L2 also brings advantages in literacy skills in the L1.

3. Methodology

At the research paradigm level, it was decided to focus on a qualitative exploratory study since the present study focuses on a natural context; entails the process not the outcome (how students perceive the interconnections between the L1 and the L2); centres on the researcher as the main instrument of investigation (Merriam 1998); and is intended to lead to further extensive research into the effects of the L2 on the L1 in student writing.

3.1. Sampling

Convenience sampling (Duff 2008) was used in this exploratory study since the questionnaire was given to three teachers who undertook CLIL training for Level II secondary school teachers, three of whom agreed to personally get their students to fill out the questionnaire. The data comes from 129 students in three schools in the north of Italy, all in their fourth year. Four classes are involved because one teacher gave the questionnaire to two of his/her classes. The response rate was 100% since the students filled out the questionnaire during classes.

3.2. Instrument

This exploratory research used an anonymous questionnaire (see Appendix) that was very fast to fill out (Foddy 1993), with 18 questions (13 multiple choice and 5 open-ended). The data analysis was done using an Excel file.

4. Results

Below are the student responses. An initial analysis of the sample reveals that the majority of students (41%) had done two years of CLIL, with 38% of students having had three years of CLIL. Only 19% had had one year of CLIL and 2% more than three years. With regard to the subjects involved, the group was divided nearly in half: 54% were in the humanities field and 46% the scientific one.
When students were asked about their grades in Italian, the majority (37%) responded that their mark was seven out of ten, 29% six, and 26% eight, thus showing that the majority had passing grades rather than extremely high or low marks.
When students were asked if their grades in Italian had changed since being exposed to CLIL, almost all the students (94%) answered no. Similarly, when asked whether their writing skills in Italian had changed, almost all of them (91%) said no.

When students were asked if the information was transmitted differently in English compared to Italian, the students were almost evenly split, with 57% responding no and 43% yes. Those who answered yes were asked exactly in what way English differed from Italian, responding that, above all, there was greater clarity (41%) in English, also noting that the concepts were easier (32%). The other percentages are very low, with 6% stating there was a greater use of multimedia and a difference in the way information was provided and 2% that there was more grammar and less clarity (see TAB. 1).

TABLE 1: INFORMATION IN ENGLISH AS COMPARED TO ITALIAN

Greater clarity	41%
Easier concepts	32%
Specific term	11%
Use of multimedia	6%
More interactive delivery	6%
More grammar	2%
Less clarity	2%

When students were asked if they knew the specific lexicon of the CLIL subject in both Italian and English, 81% answered yes.
When students were asked about the differences between writing in English as a subject and when doing CLIL through English, the majority identified the difference as being in the lexicon (62%), while 21% did not think there were any differences. When the same question was asked for reading ability, student opinion was slightly less clear, even though 50% of the students said the difference lay in the

specific lexicon while 38% saw no difference. The other percentages of responses were not significant. In order to explore the students' opinions on writing and to see if they were trained to write in one language rather than in another and to do so spontaneously, they were asked in which language they took notes, with 98% saying they used English.
When students were asked if their teachers (both Italian and CLIL) trained them in reading and writing skills, the majority (65% for writing, 58% for reading) said yes, showing that their teachers focused on both writing and reading skills.
Finally, when students were asked if their teachers compared the two languages, the majority (70%) answered yes.

5. Preliminary comments

The objective of this exploratory study was to gather the views of CLIL students on the interconnections between Italian and English regarding cross-linguistic influence. To this end, a questionnaire was given to 129 secondary school CLIL students in Italy. In general, the students involved had been doing CLIL for about two to three years in the humanities and scientific areas (slightly more for humanities).
No positive effects of the L2 on the L1 were perceived by the students. In fact, they said their average grades in Italian had not changed since they had begun CLIL courses. It should be noted that the grades of the students sampled were between 6 and 8, with the majority receiving 7.

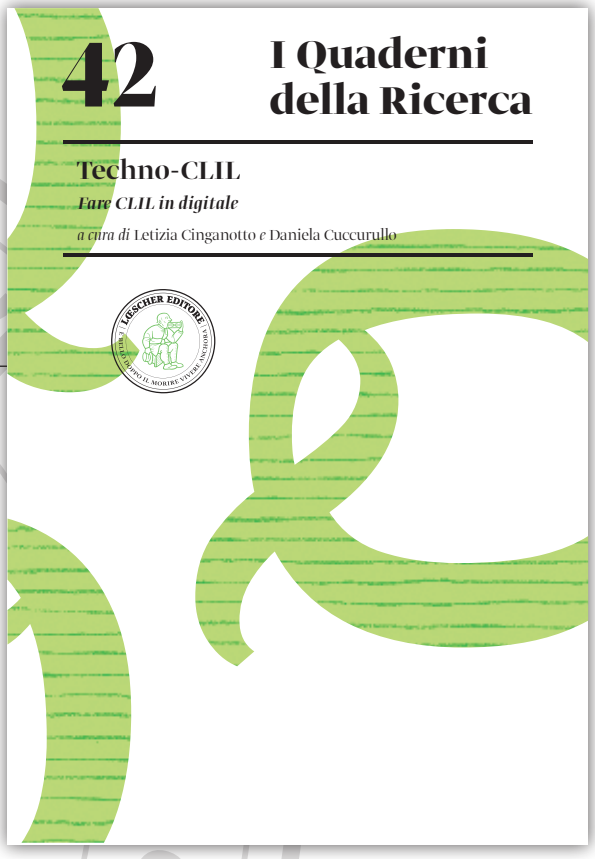
In addition, students noted no difference in the way they write in English and in Italian. However, when asked if the information was transmitted differently in Italian compared to English, the students found mainly lexical differences, which indicates that CLIL students viewed this approach as mainly lexical in nature. The difference between English in normal English courses compared to CLIL courses was also viewed as lexical. Students also felt they knew the lexicon in both languages. However, students saw differences in which the information was transmitted in the two languages: English was seen as clearer and with simpler concepts. In their view this difference did not spill over into their use of Italian.

I Quaderni della Ricerca 42

TECHNO-CLIL
Fare CLIL in digitale

a cura di Letizia Cinganotto e Daniela Cuccurullo

Una riflessione sulle potenzialità della metodologia CLIL e sull'efficacia dell'uso delle learning technologies per un CLIL di qualità.
Suggerimenti, idee, esempi di buone pratiche didattiche che potranno essere utili a chi voglia sperimentare una didattica CLIL con l'uso delle tecnologie.



I Quaderni della Ricerca sono anche online
www.laricerca.loescher.it/quaderni

Moreover, the students also said they received training in reading and writing in both English and Italian and that their teachers did contrastive and metalinguistic analysis regarding Italian versus English.

6. Further research and implications

This questionnaire has shown that students see the connections between Italian and English and the differences between CLIL courses and normal English courses. Students also tend to identify CLIL with mere lexical work. This clear identification of CLIL as lexical work, while on the one hand understandable in that the lexicon is the clearest example for students of the change of perspective CLIL entails, on the other risks making them fail to see the potential of CLIL. Therefore, teachers should perhaps do more meta-reflection with students on CLIL methods. Being exploratory in nature, this study has also aimed at understanding the extent to which CLIL students perceived the positive effects of the L2 on the L1. The results showed that students saw no positive effects. It would be useful to compare this perception with a real-life analysis of the test results of the students in L1 and L2. To do so, an analysis will be done of tests (in the form of essays on a particular topic) taken by students in Italian and English before they began CLIL (T1). After one year of CLIL (T2), another comparison will be done using tests in English and Italian. The tests in English will be produced by students who are not doing CLIL but only English as a subject (control group) and by students that also are doing CLIL (experimental group). The texts will be analyzed according to the following categories of analysis: whether the flow of the discourse goes from general to particular/particular to general, whether there are summaries of statement, whether the point of view of the writer is revealed at the beginning or at the end, and whether there is a difference in the clarity of the sentences.

Bibliography

- AIELLO J., DI MARTINO E., DI SABATO B. (2017), "Preparing Teachers in Italy for CLIL: Reflections on Assessment, Language Proficiency and Willingness to Communicate", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20, 1, pp. 69-83.
- BIER A. (2018), "Teacher Motivation for Teaching in CLIL and Student Motivation for Learning in CLIL in the Italian Context: Reflections on their Reciprocal Behaviour", in *Rassegna italiana di linguistica applicata* 2/3, pp. 207-222.
- COOK V. (2003), *Effects of the Second Language on the First*, Multilingual Matters, Clevedon.
- COONAN C.M. (2007), "Insider Views of the CLIL Class through Teacher Self-Observation-Introspection", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 5, pp. 625-646.
- COSTA F., PLADEVALL-BALLESTER E. (2018), "Language Teachers' Perspectives on the CLIL Experience in Catalan and Lombard Secondary Schools", in *Rassegna italiana di linguistica applicata* 3, pp. 73-96.
- CUMMINS J. (1979), "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters", in *Working Papers on Bilingualism* 19, pp. 121-29.
- CUMMINS J. (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* Multilingual Matters, Clevedon.
- DI MARTINO E. (2015), "Content and Language Integrated Learning: La voce dei più giovani. Resoconto di un'indagine sulle preoccupazioni e le attese degli studenti", in *EL.LE* 4, 1, pp. 85-114.
- DUFF P. (2008), *Case Study Research in Applied Linguistics,* Routledge, London and New York.
- FODDY W. (1993), *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires*, Cambridge University Press, Cambridge.
- HIROSE K. (2003), "Comparing L1 and L2 Organizational Patterns in the Argumentative Writing of Japanese EFL Students", in *Journal of Second Language Writing* 12, pp. 181–209.
- KECSKES I., PAPP T. (2009), *Foreign Language and Mother Tongue*, Psychology Press, New York.
- KELLERMAN E., SHARWOOD-SMITH M. (1986), *Cross-Linguistic Influence in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, New York.
- MARIOTTI C. (2006), "Negotiated Interactions and Repair", in *VIEWS – Vienna English Working Papers* 15, 3, pp. 33-39.
- MENEGALE M. (2014), "L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL", in BALBONI P., COONAN C.M. (a cura di), *Fare CLIL*, Loescher, Torino, pp. 63-69.
- MERRIAM S.B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MIUR (2014), *L'introduzione della metodologia CLIL nei Licei Linguistici Rapporto di monitoraggio nelle classi terze dell'A.S. 2012/2013*; http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf.
- MIUR (2016), *Azioni a supporto della metodologia CLIL nei licei linguistici, anno scolastico 2014-2015. Rapporto finale*, a cura di ZANOLA M.T. e PASQUARIELLO M.; https://selda.unicatt.it/milano-AZIONI_A_SUPPORTO_DELLA_METODOLOGIA_CLIL_NEI_LICEI_LINGUISTICI._ANNO_SCOLASTICO_20142015._RAPPORTO_FINALE.pdf.
- MURPHY V., MACARO E., ALBA S., CIPOLLA C. (2014), "The Influence of Learning a Second Language in Primary School on Developing First Language Literacy Skills", in *Applied Psycholinguistics* 36, 5, pp. 1133-1153.
- PAVESI M. (2002), "Per una didattica naturale: strategie discorsive nell'insegnamento integrato di lingua e contenuti", in MAGGI F., MARIOTTI C., PAVESI M. (a cura di), *Le lingue straniere come veicolo di apprendimento*, IBIS, Firenze.
- RAMOS-GARCÍA A. M., ORTEGA MARTÍN J. L., MADRID, D. (2011), "Bilingualism and Competence in the Mother Tongue", in MADRID D., HUGHES S. (eds.), *Studies in Bilingual Education*, Peter Lang, Frankfürt, pp. 135-156
- ROSI, F. (2018), "Content-Specific Learning in CLIL. The Case of Physics Teaching in Italy", in *EL.LE* 7, 1, pp. 27-50.
- SERRAGIOTTO G. (2003), *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra, Perugia.
- VYGOTSKY L.S. (1962), *Thought and Language*, MIT Press, Boston (MA).

Appendix: Student questionnaire

Dear students. We ask you to please fill out this questionnaire, which is completely anonymous!

1. **How many years have you been studying CLIL?**
   a. One
   b. Two
   c. Three
   d. More than three

2. **For which subject?**
   .....

3. **How long have you been studying English?**
   a. 8 years
   b. 9 years
   c. 10 years
   d. 11 years
   e. 12 years
   f. 3 years
   g. Other: .....

4. **What is your average grade in Italian?**
   a. 4
   b. 5
   c. 6
   d. 7
   e. 8
   f. 9
   g. 10

5. **Has your average grade in Italian changed since you have been doing CLIL?**
   a. Yes
   b. No

6. **If yes, in what way?**
   a. it has improved
   b. it has worsened

7. **Do you think your way of writing in Italian has changed since you have been doing CLIL?**
   a. Yes
   b. No

8. **If yes, in what way?**
   .....
   .....
   .....

9. **Do you think that information is transmitted differently in English than it is in Italian?**
   a. Yes
   b. No

10. **If yes, in what way?**
    .....
    .....
    .....
    .....

11. **Do you think you know the words typical of the specialistic lexicon of the subject you study in English in Italian as well?**
    a. Yes
    b. No

12. **How is what your write for CLIL subjects different from what you write in normal English?**
    .....
    .....
    .....
    .....

13. **How is what you read for CLIL subjects different from what you read in normal English?**
    .....
    .....
    .....
    .....

14. **Do you believe that both CLIL courses and regular English lessons have helped you with Italian?**
    a. Yes
    b. No

15. **In which language do you take notes during CLIL lessons?**
    a. In Italian
    b. In English

16. **Do your CLIL and English teachers give you writing exercises?**
    a. Yes
    b. No

17. **Do your CLIL and English teachers give your reading exercises?**
    a. Yes
    b. No

18. **Do your CLIL and English teachers ever make comments and comparisons regarding Italian and English?**
    a. Yes
    b. No

CLIL and *Project Based Learning*: un progetto in rete

Attilio Galimberti

Abstract

Le modalità di realizzazione di progetti CLIL sono molteplici: si presenta qui un progetto effettuato con una rete di scuole, mettendo in evidenza sia i prodotti finali degli studenti e il lavoro dei docenti CLIL, sia le fasi del processo e la sua autovalutazione.

There are different ways of implementing CLIL projects. This paper aims to share a project carried out with a network of schools and highlights the students' final products and the CLIL teachers' work, together with the process steps and its self-evaluation.

1. Normativa e idea progettuale

L'esperienza presentata al convegno ANILS di Napoli del 13-14 febbraio 2020 ha riguardato un progetto CLIL effettuato da otto scuole secondarie di secondo grado di Bergamo e provincia.
L'idea è nata a seguito della pubblicazione del Decreto Direttoriale MIUR 15 settembre 2015 prot. n. 938 e del Decreto Miur 16 giugno 2015, n. 435, art. 27 – "Sviluppo della metodologia CLIL", che prevedevano la produzione di materiali digitali e il finanziamento di progetti innovativi nel primo e secondo ciclo (e-Clil, Read on! For e-Clil, ecc.), da sviluppare secondo la metodologia CLIL.
Il Ministero aveva destinato un finanziamento pari a 1.500.000 euro da distribuire a reti di scuole.
All'epoca ero docente di lingua inglese presso il Liceo linguistico "Falcone" di Bergamo e collaboravo con l'Università degli Studi di Milano nei corsi di perfezionamento per la formazione dei docenti CLIL di disciplina non linguistica lombardi. L'intento, quindi, di supportare tali docenti coinvolti in questi corsi si è concretizzato nella costituzione di una rete tra le loro scuole e la mia (con funzione di capofila), nella redazione e presentazione del progetto, finanziato insieme ad altre quattro reti della Lombardia e a tante altre a livello nazionale all'interno dei Progetti reti di scuole secondo ciclo[1].

2. Costituzione della rete

Prima della redazione e presentazione del progetto, ho verificato la disponibilità a costituire una rete e lavorare insieme su una tematica condivisa di alcuni docenti CLIL di otto scuole di Bergamo e provincia, compresa la mia. La proposta è stata accolta con favore, soprattutto perché in tal modo i colleghi avrebbero potuto condividere conoscenze, competenze ed esperienze, al fine anche di preparare un percorso didattico-

1 http://www.istruzione.lombardia.gov.it/protlo_17017_23_novembre_2015/.

© philipimage/iStock

metodologico da presentare durante l'esame finale nei corsi di perfezionamento didattico-metodologici universitari.
Per presentare la domanda di partecipazione è stato ovviamente necessario condividere l'idea progettuale. Dopo un rapido brainstorming a distanza, si è stabilito di comune accordo di realizzare moduli CLIL di diversi ambiti (umanistici e tecnici), tramite l'uso critico e consapevole delle nuove tecnologie educative. Indipendentemente dalle attrezzature tecnologiche "tradizionali" presenti nelle diverse scuole (laboratori informatici e multimediali), ci si è prefissato di dimostrare come semplici *tools* liberamente fruibili sul Web e l'uso consapevole e condiviso del BYOD (*Bring Your Own Device*) potessero favorire attività co-costruite secondo la metodologia CLIL tra studenti e docenti.
L'idea finale è stata quella di proporre agli studenti la realizzazione alcuni video didattici che mettessero in "scena" le competenze di contenuto e lingua realmente acquisite dopo una serie di lezioni CLIL.

3. Organizzazione del progetto e partecipanti

A seguito dell'ammissione e del finanziamento del progetto da parte del MIUR, tutti insieme abbiamo fissato un calendario di incontri in presenza, accompagnati da scambi comunicativi a distanza (posta elettronica e chat testuali). In particolare, il primo incontro è stato utilissimo per verificare la costituzione del team: 11 insegnanti DNL e 5 di lingua inglese, tra cui una docente madrelingua. Si sono concordate poi le linee guida del progetto e le sue fasi, stabilendo delle tappe intermedie per il monitoraggio del lavoro svolto. Per facilitare non solo la raccolta dei primi materiali prodotti, ma soprattutto la loro condivisibilità e fruibilità, si è deciso di utilizzare un semplice cloud informatico. Nel contempo, una docente del gruppo si occupava dell'implementazione di uno spazio web dove documentare tutte le fasi del lavoro. Il secondo incontro in presenza si è svolto dopo tre mesi, per analizzare insieme ciò che studenti e docenti DNL avevano realizzato in prima battuta, in termini di ideazione e progettazione, di scrittura di uno storyboard e di condivisione di eventuali difficoltà o dubbi risolvibili in plenaria.
Interessante le "biodiversità" dei componenti: un liceo linguistico, un liceo delle scienze umane, un liceo scientifico, un liceo economico-sociale, un istituto tecnico per chimici, un istituto tecnico per il turismo, un istituto tecnico economico e un istituto tecnico agrario. Di diverso genere anche le discipline non linguistiche: biologia, biotecnologie ambientali e sanitarie, chimica, economia, economia politica, economia turistica e alberghiera, fisica, gestione dell'ambiente e del territorio, matematica, storia. Quasi tutte le scuole della rete avevano già lavorato con la

scuola capofila in occasione di un precedente corso provinciale di metodologia CLIL: i docenti così formati avevano già acquisito le basilari competenze didattiche per la programmazione e la didattizzazione di materiali CLIL, in modalità condivisa e laboratoriale. Gran parte dei docenti DNL della rete coinvolti nel progetto, inoltre, aveva già conseguito una certificazione linguistica in lingua inglese, a livello B2 o a livello C1.
Per ogni liceo o istituto tecnico appartenente alla rete, come previsto dal bando, sono state coinvolte almeno due classi del secondo biennio. Il livello linguistico atteso o certificato degli studenti di tali classi sarebbe corrisposto a B2/B2+ per i licei e B1/B1+/B2 per gli istituti tecnici. Non erano richieste particolari competenze digitali da parte degli studenti che, essendo nativi digitali, hanno dimostrato di saper utilizzare con una certa dimestichezza strumenti digitali già appartenenti al loro vissuto come smartphone o tablet, ma in questo caso per fini educativi. La caratteristica di "mobilità" di questi strumenti ha dato la possibilità di lavorare anche all'esterno delle mura scolastiche, coinvolgendo anche altre persone, in linea con la metodologia sottesa a tale progetto, il *Project Based Learning*.
Per i docenti, grazie all'utilizzo di uno spazio web gratuito (wikispace) e delle funzionalità messe a disposizione dal cloud computing, è stata garantita la condivisione, in modalità sincrona o asincrona, dei processi di scrittura, editing e revisione dei testi scritti. Altri strumenti di tipo *voice based recording* hanno favorito, infine, l'interazione orale in lingua tra studenti e docenti della Rete.

4. Finalità, obiettivi e contenuti

La finalità principale è stata applicare conoscenze e competenze contenutistiche e comunicative a situazioni reali, utilizzando compiti di realtà nel contesto di un *Project Based Learning*. Lo scopo è stato utilizzare i video prodotti dagli studenti in un ipotetico open day, in cui dimostrare come ogni scuola lavorava in tali lezioni.
I docenti DNL non hanno indicato esattamente ai loro studenti cosa fare, ma è stata data loro carta bianca proprio per verificare che cosa ogni gruppo classe avrebbe saputo elaborare.
Lavorando secondo le modalità del *Project Based Learning*, era però importante che tutti seguissero le seguenti fasi:

1. impostare la questione iniziale ("come valorizzare il CLIL negli open day?");
2. ideare il progetto (produrre video di esperienze CLIL per open day);
3. pianificare il progetto (obiettivi, prodotto finale atteso, suddivisione dei compiti, tempi di realizzazione);
4. individuare il "pubblico" (in questo caso *visiting students* stranieri che avrebbero poi commentato sullo spazio web e scelto la loro scuola ideale;
5. verificare e (auto)valutare il progetto.

la finalità del progetto è stata applicare conoscenze e competenze contenutistiche e comunicative a situazioni reali, utilizzando compiti di realtà

In sintesi, gli obiettivi per studenti e docenti erano: migliorare le competenze comunicative degli studenti coinvolti; lavorare su contenuti disciplinari in lingua inglese, tramite *real-life tasks*; promuovere la didattica per competenze; favorire la collaborazione tra scuole in rete (istituti tecnici e licei); sperimentare modalità di insegnamento/apprendimento motivanti; utilizzare e integrare nella didattica gli strumenti del Web 2.0; sviluppare pensiero critico, con un occhio particolare ai 17 obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030[2].
Per quanto riguarda i contenuti, si trattava di individuare scenari di apprendimento e temi ad ampio raggio, che fornissero spunti di riflessione su problematiche sociali, ecologiche, culturali in senso lato. La maggiore o minore creatività delle singole classi, supportate dai loro docenti, ha favorito la produzione di video "drammatizzati" che hanno messo in campo non solo conoscenze e competenze contenutistiche e comunicative in lingua inglese, ma soprattutto hanno puntato al livello più alto (*creating*) sia delle *Higher Order Thinking Skills* della più recente tassonomia di Bloom sia delle più attuali soft skills. Gli studenti hanno quindi spaziato dalle funzioni matematiche al turismo sostenibile, dalle strategie di marketing all'importanza di una nutrizione corretta, dalla Prima e Seconda guerra mondiale alle risorse rinnovabili (biodiesel), eccetera. Tutti questi video sono visibili all'indirizzo dello spazio

2 https://unric.org/it/agenda-2030/.

web creato dalla rete, al link: http://eclilinrete.pbworks.com/. Scorrendo la home page verso il basso, basta cliccare sui nomi delle singole scuole per leggere i relativi progetti, le tematiche scelte e i video realizzati dagli studenti. Tra gli altri: "The Manhattan Project" (fisica e storia), "An Inquiry on Contemporary Poverty" (economia politica), "Wash Your Hands" (biotecnologie sanitarie... attualissimo!) e "Waste Management" (gestione dell'ambiente e del territorio).

5. Verifica, (auto)valutazione e documentazione

Nel secondo incontro in presenza, tutti i docenti hanno evidenziato un maggiore coinvolgimento degli studenti nelle attività CLIL autogestite, con la conseguente partecipazione attiva nell'utilizzare e trasformare conoscenze e abilità disciplinari e linguistiche in competenze di cittadinanza, proprio per la possibilità di agire in un contesto progettuale che ha favorito il loro reale protagonismo. Dalla visione dei video risulta evidente che l'aspetto più importante non è stata la correttezza linguistica (*accuracy*), ma la capacità di veicolare contenuti disciplinari in lingua inglese, utilizzando le competenze comunicative acquisite a diversi livelli.

La fase di valutazione è stata realizzata *in itinere* da parte degli studenti, che si sono autovalutati nell'efficacia comunicativa del video realizzato. I docenti di lingua, in una fase successiva, hanno fatto riflettere gli studenti sul miglioramento di alcune forme utilizzate nel parlato, senza dare a queste una maggiore importanza rispetto agli elementi comunicativi, asse portante del progetto.
La valutazione finale del progetto è stata affidata a un gruppo di studenti e docenti australiani di Melbourne, che avevano fatto visita al Liceo linguistico "Falcone" durante la realizzazione del progetto. A loro è stato chiesto di visionare attentamente lo spazio web realizzato, per poter conoscere le differenze tra il sistema della scuola superiore italiana e quella australiana e scegliere "virtualmente" la scuola che avrebbero voluto frequentare[3].
In una fase più approfondita di autovalutazione, a tutti gli studenti e docenti partecipanti è stato proposto un questionario online per fornire un feedback su tutta l'attività svolta, in particolare sul processo di apprendimento che aveva portato alla realizzazione del prodotto finale. Un questionario è stato pensato per gli studenti e uno per i docenti[4].
Alcune domande pertinenti al processo rivolte agli studenti sono state: "Quali sono state le difficoltà maggiori?", "Come è risultato presentare contenuti specifici in inglese?", "Cosa ti è piaciuto di più del progetto?", "Quale aspetto del progetto miglioreresti a posteriori?".
Altre domande sono state invece rivolte ai docenti: "In che misura ti ha aiutato il progetto come docente CLIL?" e "Com'è stato usare l'inglese da docente CLIL in questo progetto?". Riporto solo una risposta positiva e una negativa da parte degli studenti e da parte dei docenti:
Studenti: 1. "Ho trovato l'esperienza molto interessante e piacevole. In particolare, ho trovato molto interessante il fatto di esporre l'argomento in inglese, perché così si è potuto dare risalto ad un argomento che molte persone ritengono banale"; 2. "Effettuare il lavoro magari non nell'anno della maturità".
Docenti: 1. "Verificare un maggiore coinvolgimento degli studenti, instaurare un rapporto più collaborativo con gli studenti"; 2. "Organizzare meglio i tempi per l'attività in una classe quinta in cui la materia CLIL è oggetto della seconda prova d'esame ministeriale, anticipando i lavori; usare più strumenti del web 2.0".
Su tutte, però, il miglior commento di uno studente è stato: "Un premio e un vincitore non sarebbe affatto male!".

3 Dalla home page dello spazio web http://eclilinrete.pbworks.com/, cliccare sul link "Comments from an Australian class".

4 L'elenco completo delle domande è visibile cliccando sul link "Survey" nella home page dello spazio web.

Sitografia

– Decreto Ministeriale MIUR 16 giugno 2015, n. 435, https://www.istruzione.it/allegati/2015/CLIL.pdf.
– Decreto Direttoriale MIUR 15 settembre 2015, prot. n. 938, https://www.istruzione.it/allegati/2015/prot937.pdf.
– Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica, http://www.giscel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica.
– Servizi Web 2.0 per la didattica, http://www.classedigitale.net/classe_digitale/Servizi_web2.htm.
– *Project Based Learning*: https://www.edutopia.org/project-based-learning.
– Ricomincio da Bloom, https://insegnantiduepuntozero.wordpress.com/2015/08/31/ricomincio-da-bloom/.

IGCSE: un nuovo modo di pensare la didattica CLIL

Costanza Chirico
Liceo scientifico "E. Fermi" di Aversa (CE)

Abstract

Il progetto *Cambridge Assessment International Education* che caratterizza centinaia di scuole italiane risponde al bisogno di conoscenza e approfondimento della lingua inglese e alla necessità di sviluppare competenze disciplinari spendibili a livello internazionale. L'intervento mira a presentare un nuovo aspetto della scuola italiana che ha il compito di "coltivare talenti" e che punta alla formazione del cittadino europeo. Non si tratta di essere "innovativi" ma di fare ciò che è utile e conforme ad un disegno condiviso: la didattica CLIL.

The *Cambridge Assessment International Education* project, which features hundreds of Italian schools, meets the needs for English language knowledge and development, together with the acquisition of disciplinary skills that can be marketable internationally. This paper aims to present a novelty within the Italian school system – a project "cultivating talent" and shaping European citizens. It's not a matter of being "innovative", it's doing what is useful and in accordance with a shared project: CLIL teaching.

1. IGCSE: un nuovo modo di pensare la didattica CLIL

Il presente lavoro sulle attività trasversali CLIL & IGCSE si propone di focalizzare aspetti specifici del progetto *Cambridge Assessment International Education* (CAIE) che ingloba il progetto ministeriale CLIL nella scuola secondaria di secondo grado, per contribuire ad accrescere la trasferibilità e la visibilità del progetto stesso e stimolare approfondimenti sulla trasversalità dei saperi.
Cambridge IGCSE (*International General Certificate of Secondary Education*) è un programma educativo con conseguente certificazione internazionale per studenti tra i 14 e i 16 anni, riconosciuta dalle università più prestigiose e apprezzata nel mondo del lavoro come un passaporto internazionale per lo sviluppo e il successo.
In questo percorso didattico, a differenza di quanto previsto dal CLIL, le discipline vengono gestite in lingua inglese fin dal primo anno, inserite gradualmente nel curricolo di classe e certificate man mano che gli esami vengono sostenuti; un altro aspetto rilevante risiede nell'utilizzo di libri in inglese pensati per un pubblico straniero e che seguono un programma internazionale. Questo significa che gli studenti affiancano due programmi affini ma diversi, e lavorano a *case studies* che richiedono logica, rielaborazione degli argomenti e riflessione.

> l'insegnante delle materie IGCSE deve essere in grado di integrare i programmi inglesi con quelli italiani

Un secondo punto importante è la chiarezza dell'obiettivo a cui si mira. Spesso con il CLIL non c'è una riflessione chiara sugli obiettivi che ci si pone, a volte ci si limita a tradurre parti di programma disciplinare in LS; con gli IGCSE invece sono chiari gli obiettivi in quanto richiesti dagli esami, sono previsti una tempistica ben stabilita e un syllabus di riferimento preciso che, pur variando nei contenuti, presenta una stessa struttura per qualsiasi disciplina e comprende obiettivi, fonti, *case studies*, *skills*, *guidance notes*, *mark schemes* e *grades*, che rendono consapevole lo studente delle proprie abilità e aiutano il docente nella pianificazione delle attività.
Si potrebbe dire che la

metodologia IGCSE va a colmare alcuni punti di debolezza del CLIL in riferimento a crescita del lessico, potenziamento dei contenuti in lingua inglese, uso di un manuale di riferimento ben strutturato. Nella nostra esperienza didattica, un lavoro così impostato ha portato a favorire negli studenti l'emergere della consapevolezza della classe come un gruppo di lavoro e ha creato un clima partecipativo e responsabile incrementando l'autostima, favorendo l'acquisizione di un metodo di lavoro e stimolando la motivazione.

2. Formare per valutare: l'insegnate IGCSE, una nuova figura professionale?

Le attività di formazione e di aggiornamento del personale docente, in una scuola attenta ai cambiamenti e pronta ad affrontare le problematiche del nostro tempo nella valorizzazione dei contenuti della tradizione, garantiscono la crescita professionale degli insegnanti e una maggiore qualità degli interventi didattici ed educativi a tutti i livelli.
A differenza del profilo del docente CLIL regolato e gestito dal MIUR, l'insegnante delle materie IGCSE può essere indifferentemente madrelingua o italiano: l'importante è che sia in possesso di adeguate competenze e conoscenze in lingua inglese, meglio ancora se specializzato nella didattica CLIL e che ha seguito i corsi di formazione del CAIE per specializzarsi nell'insegnamento secondo i programmi inglesi, acquisendo così la capacità di integrare i programmi inglesi con quelli italiani. In particolare, i docenti che vengono individuati per questi percorsi partecipano a training mirati di due tipologie: *introductory* e *extended* per docenti esperti e meno esperti.
La formazione dell'insegnante ha come obiettivi la capacità di mettersi in discussione, rimodulare la sua didattica tradizionale, essere in grado di porre in essere una metodologia innovativa che si avvale di alcuni punti forti quali la creazione di un ambiente per l'apprendimento attivo e stimolante, l'adozione di modalità di lavoro *task based* e di tipo cooperativo, l'uso di una valutazione autentica e integrata, lo sviluppo di un obiettivo tangibile che lo studente può riutilizzare nella sua futura vita universitaria e lavorativa.

© undrey/iStock

3. IGCSE e INVALSI: prove standardizzate a confronto

Per un quadro basato su dati oggettivi, abbiamo preso in considerazione i dati INVALSI. Il quadro che ci viene fornito dal Rapporto Nazionale prove Invalsi 2019[1] ci presenta una situazione generale critica, che si ripete in più scuole e aree nazionali; comparando però per quattro anni i dati INVALSI delle classi a indirizzo CAIE con quelli dei percorsi tradizionali, si nota che i risultati delle prime sono stati sempre superiori non solo a livello di istituto, ma anche rispetto a quelli regionali e nazionali. Nell'ultimo triennio, in particolare, gli esiti positivi delle prove INVALSI delle classi con percorso CAIE sono in netta crescita non solo nella prova di inglese: ciò che colpisce è che anche in matematica e italiano gli studenti hanno ottenuto risultati positivi – definiti con la dicitura "punteggio significativamente superiore". Altro dato interessante è che i risultati degli esami IGCSE di *Maths* e *Geography*, che gli stessi alunni hanno sostenuto a fine biennio, hanno riportato un esito corrispondente alla valutazione INVALSI.
Che cosa si può ricavare da questi dati? Non è l'insegnamento della lingua inglese o di una materia in inglese che ha fatto la differenza, ma la capacità di fare uso di esperienze autentiche, quelle che negli IGCSE si chiamano case studies, e l'applicazione di nuovo metodo educativo personalizzato ma allo stesso tempo capace di valorizzare la natura comunitaria della classe. Inoltre, il successo delle prove dell'INVALSI e degli esami IGCSE nasce da un grande lavoro di gruppo e di condivisione dei consigli di classe, che rafforzano la dimensione unitaria del sapere e propongono occasioni differenti di apprendimento.

© JohnnyGreig/iStock

4. Conclusioni

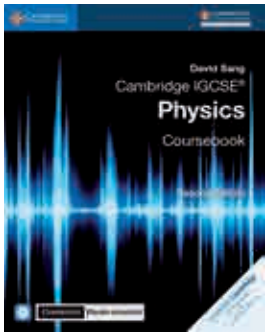
Ogni percorso ha i suoi lati positivi e quelli negativi. Di sicuro nei percorsi liceali CAIE si impara a guardare le discipline da più punti di vista. Si familiarizza con il linguaggio specifico della materia in due lingue. Inoltre il sistema educativo inglese è molto *hands on*: cambia il rapporto con i professori che diventano supporter degli studenti nella preparazione degli esami in quanto il docente non valuta ma fa da mediatore e sarà un ente esterno che valuterà l'operato. Ci sono anche aspetti ed elementi problematici: innanzitutto, il lavoro linguistico comincia già al primo anno della secondaria di secondo grado e i primi esami sono alla fine del primo biennio, con un impegno notevole e protratto nel tempo richiesto a docenti e studenti. Prepararsi per un IGCSE di *Maths*, *Geography*, *Physics* è un carico di lavoro in più, e per lo studente che già fatica con l'inglese l'IGCSE è un ostacolo molto impegnativo.
In conclusione, una didattica CLIL intrecciata con la preparazione degli esami IGCSE può contribuire non solo a sviluppare nello studente le capacità linguistiche e cognitive e il pensiero critico, ma anche a mutare le modalità di insegnamento attraverso pratiche di conduzione della classe innovative, modelli didattici flessibili e con obiettivi trasversali, con il supporto di relazioni tra docenti in rete, diffusione e condivisione di buone pratiche e produzione di modelli didattici.

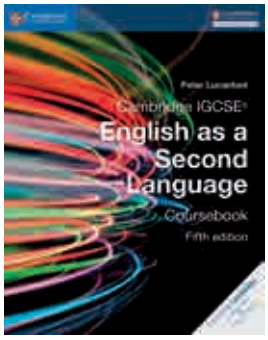
1 https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf.

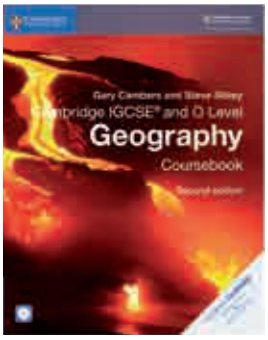
Cambridge

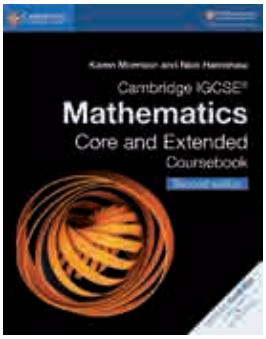
IGCSE™

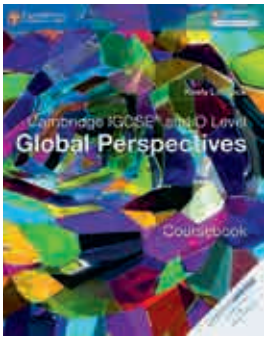
Cambridge publications for Italian schools 2020











Per la preparazione al titolo di studio internazionale Cambridge IGCSE™ il catalogo 2020 di Cambridge University Press offre una vasta gamma di titoli di tutte le discipline!
www.cambridge.org/gb/education

Il catalogo contiene anche titoli per conseguire altre certificazioni di lingua inglese riconosciute a livello internazionale: *Cambridge Primary, Cambridge Lower and Upper Secondary, International Baccalaureate (IB), Cambridge International AS & A Level.*

Find out more

Richiedi il catalogo all'agente Loescher della tua zona oppure scarica il pdf all'indirizzo: **www.loescher.it/cambridge**

Brighter Thinking
Better Learning

L'apprendimento delle scienze in inglese: un'esperienza nella scuola primaria

Giulia Bellini
Istituto comprensivo "Pacinotti" Torino

Abstract

Partendo dalla riflessione sull'importanza dell'insegnamento CLIL fin dai primi anni della scuola primaria, si descrive un'unità di apprendimento su "Gli esseri viventi e i non viventi" svolta in una classe quarta della scuola primaria, all'interno dell'"approccio strutturale" di Kagan. Il lavoro si conclude con l'analisi delle griglie di autovalutazione cognitiva ed emotiva.

This article analyses the importance of introducing CLIL teaching in the very first years of primary school, and then describes a learning unit on "Living and non-living things". The report includes the activities carried out in classroom with particular attention to cooperative learning structures. Self-assessment grids, in both the emotional and cognitive aspects, are then analysed.

1. Introduzione

L'apprendimento di una lingua straniera è essenziale in una società sempre più tecnologica, multietnica e plurilingue come quella odierna. Per essere proficuo, non dovrebbe essere limitato alle poche ore settimanali di insegnamento della lingua inglese, bensì affidato anche ad altri momenti della vita scolastica già a partire dalla scuola primaria.
Bailey (2015:420) sottolinea "che dieci minuti di inglese tre volte al giorno sono molto più efficaci di un'ora, due o tre volte alla settimana e che l'inglese può essere facilmente utilizzato per consolidare o rivedere il curricolo che è stato insegnato in L1".
Per favorire l'attitudine all'ascolto e alla comprensione, risulta fondamentale utilizzare l'inglese per:

- consegne alla classe: *please stand up / sit down...*
- interazione sociale: *good morning/afternoon...*
- domande e risposte degli alunni: *can I go to the toilet, please?*
- interazione tra gli alunni: *can I have that, please?*

Un'esposizione costante e quotidiana alla lingua straniera inoltre abbassa il livello di ansia nei confronti della lingua, rendendo gli alunni più fiduciosi nelle proprie capacità comunicative.

2. Presentazione del lavoro

Presentiamo di seguito un percorso CLIL su "Gli esseri viventi e i non viventi" attraverso le attività proposte in una classe quarta di una scuola primaria di Torino, ognuna delle quali si sviluppa in più fasi:

- ragionamento individuale;
- condivisione in coppia o in gruppo;
- condivisione collettiva.

Gli alunni sono sempre stati abituati all'uso della LS in molti momenti della vita scolastica, ma di fronte alla proposta di affrontare un'intera UdA di scienze in inglese hanno manifestato qualche perplessità. Alcuni erano increduli, altri spaventati, si sono domandati su quale quaderno documentare il lavoro e hanno espresso timore in merito allo studio a casa, anche se sono stati confortati dall'idea di studiare in classe in coppia.

3. Le metodologie utilizzate

3.1. Cooperative learning

Affinché gli alunni si sentissero a proprio agio nella comunicazione in inglese,

è stata posta un'attenzione particolare all'utilizzo di alcune strutture del *cooperative learning*, metodo a "mediazione sociale" – contrapposto ad altri "a mediazione dell'insegnante" – nel quale gli allievi stabiliscono il ritmo del lavoro, si correggono, migliorano le relazioni sociali per favorire la conoscenze, definito da Comoglio (1999:22) come "una forma di istruzione in piccoli gruppi che utilizza sia l'interdipendenza positiva che la responsabilità individuale per incoraggiare gli studenti all'apprendimento" e nel quale il docente è un facilitatore e un organizzatore delle attività (Johnson, Johnson, Holubec 1996:8).

3.2. Collaborazione e comunicazione

La collaborazione implica comunicazione; dobbiamo, pertanto, affrancarci dal modello della classe sempre silenziosa e immobile, per accettare quello della classe dialogante e dinamica: "dove si lavora, si sente il brusio frenetico dell'attività e l'attenzione è tanto più vivace se collocata nel contesto della ricerca e dell'operatività" (Novara 2018:136). I banchi sono stati disposti a isola, al cui interno ogni studente, a turno, svolge uno dei seguenti ruoli:

- responsabile del turno di parola;
- responsabile della scrittura;
- custode del tono di voce;
- portavoce;
- elogiatore.

3.2. L'approccio strutturale

L'"approccio strutturale" di Spencer Kagan (2000:53-56):

> è basato sull'uso di molti e distinti modi, chiamati strutture, di organizzare l'interazione degli individui in classe. Ci sono decine di strutture, ognuna della quali permette agli insegnanti di predisporre lezioni cooperative perché ogni struttura possiede risultati prevedibili sul versante curricolare, linguistico, cognitivo e sociale e ha diverse funzioni: *classbuilding, teambuilding*, costruzione di competenze comunicative, padronanza delle conoscenze, sviluppo di competenze cognitive.

4. Descrizione del percorso e delle attività

4.1. Prima attività

Chiediamo ai bambini, divisi in gruppi, di realizzare una mappa mentale con al centro le parole "Esseri viventi/living things". Ogni gruppo appunta in italiano le caratteristiche degli esseri viventi. Segue un momento di condivisione e si realizza una grande mappa mentale alla lavagna introducendo la terminologia in inglese: *animals, plants, fungi, be born, grow up, reproduce, get old, die, nutrition, sleeping, movement, breath*. Ciascun studente copia e personalizza la mappa sul quaderno corredandola di disegni esplicativi.
Guidiamo, attraverso alcune domande che vengono scritte sulla mappa, la riflessione sulle caratteristiche che distinguono gli esseri viventi dai non viventi: movimento, crescita, riproduzione, respiro, nutrizione e morte. Proponiamo un momento di studio in coppia, in cui il primo studente pone le domande scritte sulla mappa: *Which are the groups of living thinks? Which are the needs of living things? How is the life cycle?* al secondo studente che risponde usando le risposte "lunghe": *The groups of living things are animals, plants and fungi/ The needs of living things are nutrition, breath, sleeping and movement.*
Si procede quindi invertendo i ruoli.

> un'esposizione costante e quotidiana alla LS rende gli alunni più fiduciosi nelle proprie capacità comunicative

4.2. Seconda attività

Proponiamo la visione di un video, reperibile su YouTube, *Living things and nonliving thinks/Kid's science/1st grade learning* che, grazie alla ripetizione ben scandita di poche frasi, permette di acquisire il lessico e le strutture sulle quali si vuole focalizzare l'attenzione:

> does a bear/flower/table/microphone move, grow, need nutrients, breathe, reproduce? Is a bear living or non-living thing? It's living! It's non-living! Living things can move, grow, breathe, reproduce! Non-living things don't breathe, grow, need nutrients, reproduce.

La prima volta proponiamo il video senza interruzione; per le altre tre visioni, invece, lo interrompiamo poco prima che cambi inquadratura, per consentire di appuntare sul quaderno parole, domande e risposte. In un secondo momento, utilizziamo la struttura cooperativa del *Thing, pair, share*, che prevede di invitare i bambini a confrontare con un compagno quanto scritto sul proprio quaderno, per poi condividerlo con tutta la classe. Dopo questa fase i bimbi sono capaci di ripetere correttamente le strutture comunicative e ciò

permette loro di cominciare a intavolare dei brevi dialoghi in coppia.
Il primo studente possiede un elenco di risposte e un'immagine, che rientra in una rosa di dieci immagini disegnate alla lavagna, che i bambini conoscono bene: *bear, microphone, table, flower, pencil, boy, girl, plant, bee, kite.*
Il secondo studente pone delle domande, selezionandole da un elenco preparato dall'insegnante (simile a quello riportato di seguito), per cercare di indovinare di che cosa si tratti.
Si procede con l'inversione dei ruoli, scegliendo un'altra immagine con cui giocare.

4.3. Terza attività

Adottiamo la struttura cooperativa *think heads togheter*:

- i bambini si assegnano un numero all'interno del gruppo;
- vengono letti degli indovinelli precedentemente preparati, per esempio: *singers like Baby K use it. It's cold, gray and it looks like ice cream. What is it?/ They can be of many colors: yellow, red, purple. They are very delicate. What are they?/ It is small, yellow and black. It can fly. What is it?*
- dopo un po' di tempo per la riflessione individuale, i componenti del gruppo avvicinano le loro teste per formulare una risposta condivisa;

il TPR (*Total Physical Response*) prevede una risposta cinestetica a dei comandi verbali in lingua straniera

- l'insegnante chiama un numero, che rispondere a nome di tutto il gruppo scrivendo la risposta su un foglietto ed esibendola alla classe.

4.4. Quarta attività

Consegniamo agli alunni la fotocopia di un testo di scienze, sulla falsariga di quello presentato di seguito, da studiare per la settimana successiva.

LIVING THINGS
Living things are fungi, plants, animals like insects, birds, fishes and human beings.
They need food, air and water for survival.
They grow and reproduce to give birth to the new organism.
They can move from one place to another.
NON-LIVING THINGS
Non-living things are objects: bottle, chair, computer, stones, automobiles, paper...
They don't grow and reproduce.
They don't need water, food and air.
FOUR QUESTIONS
Scientists ask themselves four questions to understand whether a thing is living or not living.
Does it eat?
Does it grow?
Does it move?
Does it reproduce?
If the answer is "yes", then it is a living thing; if the answer is negative, it is a non-living thing.
LIVING THINGS
All living things move: animals walk, jump, fly and run; plants have parts that move to track the movement of the sun.
All living things grow.

Tutte le fasi di studio avvengono a scuola in modo tale che a casa gli alunni debbano solo ripassare quanto già appreso. La pagina viene letta ad alta voce e si chiede ai bambini di sottolineare, individualmente, le parole che non conoscono, proponendo di condividere il lessico non conosciuto con i componenti del gruppo, cercando insieme di trovare il significato.

4.5. Quinta attività

Come ripasso prima della verifica, si propone un'attività divertente e dinamica durante la quale ai bimbi viene dato un foglietto con una delle seguenti domande:

- *Are fungi living things?*
- *Why aren't stones living things?*
- *Which are the four questions?*
- *Animals don't grow! Is it true or false?*
- *All animals can fly! Is it true or false?*
- *Can you list five living things?*
- *Can you list five non-living things?*
- *Pen, chair and paper can reproduce! Is it true or false?*
- *Does a bear move and reproduce?*
- *The kite flies, so it's a living thing! Is it true or false?*

TABELLA 1: LISTA DI DOMANDE E RISPOSTE

List of questions	List of answers
Is it living or non-living?	It's non-living! He/she is living!
Does it/he/she move?	Yes, it/she/he does! No, it/she/he doesn't!
Is it an animal?	Yes, it is! No, it isn't!
Can it fly?	Yes, it can! No, it can't!

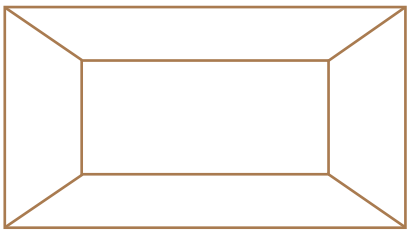
I bambini sono invitati a muoversi liberamente all'interno dell'aula a ritmo di musica. Quando essa si interrompe, si mettono in coppia, rispondono alla domanda che il compagno pone e, a loro volta, pongono la domanda presente sul loro foglietto; dopo aver risposto a bassa voce, si scambiano le domande e quindi ripartono ripetendo l'esperienza con altri compagni. Terminate le varie combinazioni, ogni studente dovrebbe aver risposto a tutti i quesiti; segue un momento di condivisione collettiva all'interno del *circle time*, durante il quale ciascun alunno risponde alla domanda che ha in mano; infine si procede con la somministrazione delle verifiche.

4.6. Sesta attività

Basata sul TPR (*Total Physical Response*), prevede una risposta cinestetica a dei comandi verbali in lingua inglese. Si tratta di un "approccio *stress-free*", come è stato definito dal suo fondatore, James Asher (2009). Essendo breve e divertente, viene proposta all'inizio o alla fine di ogni lezione, e favorisce l'accumulo o il recupero delle energie.
Dopo aver formato le coppie, le invitiamo a disporsi in modo da occupare tutto lo spazio a disposizione e cominciamo a enunciare delle frasi, come quelle riportate di seguito, nelle quali tutte le parole siano conosciute: *the bee is on the flower, the plant grows in the pot, the bird flies in the sky, the bear eats the honey, the singers sing with the microphone, a flower grows under the tree, the baby flies the kite.*
All'interno della coppia il primo studente mima con il corpo il primo elemento/sostantivo/enunciato, mentre il secondo fa lo stesso con l'altro termine.

4.6. Settima attività

Predisponiamo al centro di ogni gruppo un grande foglio (*place-mat*) come quello riprodotto di seguito suddiviso in un'area centrale e quattro sezioni laterali, una per ogni componente.



Emanuele Ciancio
Patrizia Giovanna Laiolo

www.loescher.it

Maths Mates

Percorsi di CLIL per la matematica per la Scuola Secondaria di Secondo Grado

Il libro assicura un adeguato accompagnamento metodologico e un robusto supporto linguistico.
I temi di matematica vengono affrontati secondo l'approccio didattico proprio della cultura anglosassone, che talvolta si differenzia da quello tradizionale italiano ma la cui complementarità costituisce un valore didattico aggiuntivo.

- ***Preliminary activities*** (attività introduttive al CLIL).
- ***Patterns*** (sequenze numeriche e visive ricorsive).
- ***Probability*** (calcolo delle probabilità semplice composta elementare).
- ***Equations and graphs*** (soluzione di equazioni e disequazioni per via grafica).
- ***Loci*** (introduzione ai luoghi geometrici).

Cooperative learning
Approccio anglosassone alla matematica
Didattica inclusiva

Il responsabile della scrittura provvede a scrivere la seguente consegna al centro: *elenca tre cose che hai capito molto bene sull'argomento "esseri viventi e non viventi" e una cosa che credi di non aver compreso.*
Si lascia tempo affinché ognuno annoti le proprie risposte sul lato della cornice assegnata: appunti, idee chiave, frasi, disegni. Terminato il tempo ciascun studente legge quanto scritto agli altri, quindi si discute e si rielabora una risposta comune scrivendola nello spazio centrale. Il portavoce presenterà la sintesi alla classe.
Si chiede quindi di ritagliare il rettangolo centrale del *place-mat* e di affiggerlo alle pareti in modo da favorire il *gallery tour* (Kagan 2000:196), ossia una "passeggiata" in cui ognuno prende visione delle risposte comuni degli altri gruppi. Vicino a ogni *place-mat* viene messo un foglio vuoto così che tutti possano dare valutazioni o suggerimenti, fare complimenti e osservazioni al lavoro degli altri gruppi. Alla fine del giro in galleria, ogni gruppo riflette sulle annotazioni ricevute.

5. Verifica e valutazione

La valutazione si è basata su osservazioni *in itinere*, sulle risposte e sugli interventi durante le conversazioni, oltre che sui risultati delle verifiche scritte e sulle griglie di autovalutazione. Di seguito sono riprodotte le prove scritte e quelle di autovalutazione.

5.1. Analisi delle griglie di autovalutazione

Dall'analisi delle griglie di autovalutazione emergono:

- la consapevolezza di saper distinguere gli esseri viventi dai non viventi;

TABELLA 2: TICK IF IT IS NECESSARY AND ANSWER WITH "NO, IT ISN'T" OR "YES, IT IS".

	Movement	*Reproduction*	*Nutrition*	*Breathing*	*Growth*	*Is it living?*
Pot						
Flower						
Salad spinner						
Toothpaste						
Toothbrush						
Moon						
Sky						
Bee						

TABELLA 3: READ EACH STATEMENT. WRITE TRUE OR FALSE.

- Human beings are living things. _____
- Non-living things can breathe._____
- Water and air are living things._____
- Living things can grow, use energy and breathe._____
- Non-living things have senses._____
- Living organisms can reproduce._____
- Non-living things consume food._____

TABELLA 4: CLASSIFY THE LIVING AND NON-LIVING THINGS FROM THE WORD BOX

Living things	Non-living things

Parrot	Lion	Book	Table
Boy	Sun	Bag	Tree
Flower	Cat	Air	Sand

TABELLA 5: COMPLETE EACH SENTENCE WITH AN APPROPRIATE WORD FROM THE WORD BOX

- *A_____ is an example of a living thing.*
- *_____ things reproduce.*
- *Living things need _____to grow.*
- *_____ is an example of a non-living thing.*
- *Non-living things don't _____.*

Tree	Living	Nutrition	Pencil	Non-living	Breathe

- la capacità di riuscire a rispondere quasi sempre a domande in lingua inglese;
- il senso di adeguatezza durante le attività;
- la soddisfazione nel sentirsi ascoltati all'interno del gruppo, nonostante qualche difficoltà nella collaborazione.

Solo qualcuno ha avuto la sensazione che il proprio contributo non sia stato sempre utile, ma in generale sono stati percepiti come importantissimi sia quello proprio, sia quello altrui.

6. Conclusioni

Un percorso così strutturato richiede una programmazione dettagliata da parte degli insegnanti e una preparazione graduale e quotidiana degli alunni.
Fin dall'ingresso nella scuola primaria, quindi, gli alunni dovrebbero essere sottoposti a una costante stimolazione linguistica in LS; sarà sorprendente constatare quanto siano recettivi e motivati ad apprendere, fatto che incoraggerà l'entusiasmo dell'insegnante. Quest'ultimo, dovendo superare la propria *comfort zone* basata sul rassicurante metodo tradizionale, deve essere motivato a una costante formazione: che, come ricorda Perini (2012:32) "significa impegnarsi in processi complessi a lungo termine, non riducibili a qualche giorno di seminario, all'interno di una circolarità ricorsiva teoria-prassi".
Bailey (2015:425) afferma che "se vogliamo che i nostri figli imparino a comunicare in L2 (che è ciò di cui avranno bisogno nelle loro vite successive) devono iniziare a usarla in tenera età e per il linguaggio quotidiano, come fanno con la loro L1".

TABELLA 6: GRIGLIA DI AUTOVALUTAZIONE COGNITIVA

1. So rispondere a delle domande in lingua inglese.				
No, è troppo difficile	Quasi mai	A volte	Molte volte	Sì, sempre
2. Comprendo delle istruzioni in inglese.				
No, non le capisco	Quasi mai	A volte	Molte volte	Sì, è divertente
3. Ho memorizzato almeno 10 nuove parole inglesi.				
No, sono troppe	Ne ho memorizzate 3	Ne ho memorizzate 6	Sì	Ne ho memorizzate più di 10
4. So distinguere un essere vivente da un non vivente.				
No	Quasi sempre	Sì		
5. Conosco le caratteristiche degli esseri viventi.				
No	Non bene	Sì		

TABELLA 7: GRIGLIA DI AUTOVALUZIONE EMOTIVA

Durante le varie attività mi sono sentito/a	Totalmente inadeguato/a	A volte inadeguato/a	Adeguato/a	Molto adeguato/a
Il mio contributo nel lavoro di gruppo è stato	Inutile	A volte inutile	Utile	Importantissimo
Ho collaborato con i componenti del gruppo	Mai	Raramente	Spesso	Sempre
I/le compagni/e hanno ascoltato i miei interventi	No, non erano interessati/e	Raramente	Spesso	Sì, erano interessati/e a quello di dicevo
Il contributo dei/lle compagni/e nel lavoro mi è sembrato	Totalmente inutile	Raramante utile	Valido	Molto valido

Bibliografia

– ASHER J. (2009), *Learning Another Language Through Actions,* Sky Oaks Productions, Los Gatos, CA.
– BAILEY N., (2015), "Attaining Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Primary School Classroom", in *American Journal of Educational Research* 3/4, pp. 418-426.
– COMOGLIO M. (1999), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
– JOHSON D., JOHSON R., HOLUBEC E. (1996), *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erikson, Trento.
– KAGAN S. (2000), *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma.
– NOVARA D. (2018), *Cambiare la scuola si può*, BUR, Milano.
– PERINI R. (2012), "CLIL: attenzione... alle Indicazioni Nazionali e alla realtà", in *Nuovo Gulliver* 144, pp. 32-33.

Lingue di minoranza e l'importanza di mettersi in rete

Irina M. Cavaion
Network tematico lingue di minoranza, ANILS

Abstract

Le lingue di minoranza in Italia, pur numerose e tutelate da apposite leggi che ne prevedono anche l'insegnamento nella scuola, sono ancora poco visibili e caratterizzate da molta frammentarietà territoriale. Gli insegnanti di lingua di minoranza sono infatti piuttosto isolati. Il contributo sottolinea l'importanza di costituire un network – in grado di unire questi docenti e trasformare la loro connessione in un fruttuoso laboratorio di didattica delle lingue di minoranza che possa proporsi anche come centro di promozione di una didattica plurilingue e interculturale.

The minority languages in Italy, although numerous and protected by special laws regulating their teaching in schools, are still hardly visible and widely shattered. As a consequence, minority language teachers are quite isolated. This essay underlines the importance of setting up a network that can unite these teachers and transform their connection into a fruitful workshop on minority language teaching that can also act as a centre for promoting a multilingual and intercultural language education.

1. Introduzione

Questo contributo ha il duplice compito di presentare il nuovo network tematico ANILS dedicato alle lingue di minoranza – spiegandone importanza e funzioni – e introdurre alla lettura dei contributi che seguiranno riguardanti alcuni esempi di pratica didattica di queste lingue presentati al Convegno nazionale ANILS tenutosi a Napoli lo scorso febbraio quali testimonianza di un progetto di promozione di quelle che definiamo lingue storiche del territorio.

Le lingue di minoranza storica e la loro presenza nella scuola italiana – da poco celebrata nel seminario nazionale MIUR svoltosi in Val di Fassa in occasione del ventennale della legge che le tutela[1] – non hanno infatti ancora occupato con esclusività le pagine di *SeLM,* che negli anni ha offerto qualche intervento su questa tematica senza tuttavia avere l'occasione di orientare i lettori meno esperti sul tema a comprenderne territorialità, caratteristiche, ragioni, necessità, importanza, valore e potenzialità educativa.

Siamo in un periodo – complice anche la pandemia da Covid19 – di crisi del concetto di globalità e di riflessione critica sulle pratiche della globalizzazione che ci hanno portato a vivere il territorio planetario e i nostri spostamenti in modo estremamente smaliziato – prediligendo cioè tra i significati di apprendimento linguistico quello finalizzato al consumo e alla mobilità (Kramsch 2019), come si evince da alcuni manifesti europei di politica linguistica di un decennio fa[2], piuttosto che quelli mirati a garantire aspetti preziosi quali le relazioni, i territori locali e le culture linguistiche a essi legate.

È un periodo quindi nel quale una riflessione sulla pregevolezza e allo stesso tempo sulla fragilità della diversità linguistica endogena della nostra penisola potrà essere colta con rinnovata sensibilità e aiutare a rilanciare con più forza il concetto di educazione plurilingue e interculturale nelle scuole in un'ottica ecologica di educazione linguistica che ben si accompagna a quello di didattica di lingua del territorio.

1 Lingue di minoranza a scuola, Pozza di Fassa (TN) 3-4 ottobre 2019. Seminario nazionale in occasione del ventennale della legge 15 dicembre 1999, n. 482; https://www.miur.gov.it/web/guest/-/lingue-di-minoranza-a-scuola-pozza-di-fassa-tn-3-4-ottobre-2019.

2 Si veda per esempio Council of European Union (2011). Sono invece recenti documenti europei che tornano a promuovere la diversità linguistica storica e di immigrazione come un valore e un principio da perseguire attraverso un'educazione linguistica basata sullo sviluppo e promozione di consapevolezza linguistica, tra i quali Commissione Europea 2018.

2. Perché un network tematico per le lingue di minoranza

Vogliamo qui dimostrare l'importanza di una proposta di associazionismo a livello nazionale per le e gli insegnanti di lingua di minoranza in anni in cui – ce lo ricordano Balboni (2016) e Lamb *et al.* (2012) – l'associazionismo professionale in generale e quello specifico per insegnanti di lingue soffre del disinnamoramento dei suoi soci, identificabili sempre più in fruitori indipendenti e autonomi di opportunità formative o risorse online quasi esclusivamente gratuite e svincolate dalla richiesta di *membership* o di presenza fisica a eventi.
Ma se per le lingue di maggior diffusione decenni di associazionismo più tradizionale – che chiedeva partecipazione attiva in loco, presenza a riunioni, contributi personali e volontari per migliorare la professionalità dei docenti anche attraverso la formazione e l'autoformazione – hanno contribuito alla formazione di una generazione di insegnanti di lingua straniera professionalmente e identitariamente determinati, per le lingue di minoranza il percorso di costruzione di un gruppo consapevole dal punto di vista professionale che si riconosca come tale e che avvii un processo di crescita efficace è tutto da iniziare.
L'associazionismo degli insegnanti di lingue in Italia e all'estero ha costituito un punto di riferimento importante per le dirigenze tecniche e politiche che, anche quando non hanno direttamente realizzato quanto indicato dalle associazioni,

in Italia il riconoscimento del plurilinguismo storico è stato da sempre sottovalutato dalla scuola, dalla politica e dall'economia

hanno comunque dimostrato nelle politiche linguistiche di tenerne conto e di esserne informati, ed ha comunque influito sulla progettazione curricolare, su interventi politici e di formazione (Balboni 2016:52-53).
In Italia il riconoscimento del plurilinguismo storico è stato da sempre sottovalutato dalla scuola, dalla politica e dalle esigenze economiche che hanno piuttosto sostenuto la stabilizzazione e la diffusione di una lingua standard, l'italiano (De Mauro 2003:11-13), a scapito della valorizzazione delle lingue locali o di minoranza e dei dialetti. Questo ha determinato una situazione di isolamento delle pratiche didattiche delle lingue locali che si sono pur sviluppate in totale mancanza di un "luogo" di incontro, di condivisione, di confronto, di collaborazione e di contaminazione.
La didattica delle lingue di minoranza in Italia infatti è molto frammentata, ostacolata dalla grande dispersione territoriale delle sue lingue e quindi dei suoi parlanti e di conseguenza dei suoi docenti, dalla grande varietà linguistica che contraddistingue le alloglossie italiane, dal numero esiguo di utenti-consumatori per i quali spesso non sono disponibili manuali e materiali didattici che l'editoria non è in grado di sostenere economicamente. Queste caratteristiche definiscono una situazione fragile e di isolamento dell'insegnamento delle lingue di minoranza, in molti casi neanche supportate da adeguate politiche linguistiche e politiche di educazione linguistica.
Nonostante ciò, o forse proprio per questi motivi, i docenti impegnati a trasmettere e a educare in una lingua locale, antica, tradizionale a volte caratterizzata da una situazione di pericolo di estinzione, sembrano non perdersi d'animo. Lo testimonia la partecipazione numerosa e di grande vivacità progettuale ai seminari organizzati dal MIUR per la celebrazione dei decennali della legge 482/99 (MIUR 2010). E proprio nell'ultima occasione del seminario MIUR tenuto a Pozza di Fassa[3] è emerso in modo eclatante il contrasto tra un mondo di globalizzazione professionale a cui la maggior parte degli insegnamenti linguistici sono oramai avvezzi e fruitori – supportati da siti web, piattaforme, organizzazioni sovranazionali, librerie online, software, occasioni di formazione e autoformazione – e il mondo isolato e isolante della didattica della lingua di minoranza caratterizzato da insegnanti che provengono e tornano nei propri luoghi pochi conosciuti e dispersi tra il Nord e il Sud della Penisola, senza il supporto delle risorse online,

3 Durante tale seminario chi scrive ha annotato la presenza di 9 lingue di minoranza storica, 26 progetti scolastici rappresentanti le regioni di Sicilia, Calabria, Molise, Puglia, Sardegna, Friuli-Venezia Giulia, Trentino Alto Adige. Sono mancate purtroppo le testimonianze dalla Val d'Aosta, Piemonte, Veneto, Abruzzo e Basilicata, regioni incluse nella legge 482/99 di tutela delle lingue di minoranza.

senza possibilità di "ritrovarsi" in qualche forum virtuale o residenziale.
Ecco quindi l'idea di docenti che insegnano da decenni le lingue di minoranza – tra cui alcune delle autrici dei contribuiti presenti in questo numero di *SeLM* – di costruire una rete per non perdere i contatti costruiti e per aggiungerne altri come occasione di scambio, discussione, contaminazione, per una crescita di professionalità e per una maggiore visibilità di questo insegnamento linguistico che dovrebbe quanto prima coadiuvare il piano dell'offerta formativa di ogni istituto scolastico situato in aree caratterizzate da presenza di gruppi di minoranza linguistica storica.
La circostanza del rinnovo organizzativo dell'ANILS che ha identificato nelle reti una nuova strategia di associazionismo, con l'ambizione di corrispondere alle funzionalità a cui richiama il *Manuale per la promozione e la gestione delle associazioni di insegnanti di lingue* (Lamb *et al*. 2012)[4] redatto dal LACS (Language Associations and Collaborative Support), ha rappresentato un contesto ottimale per la nascita di un network tematico per insegnanti di lingua di minoranza con queste funzioni:

- strumento di crescita professionale e identitaria per i suoi membri;
- officina di innovazione didattica;
- luogo di consolidamento e condivisione di un approccio didattico plurilingue, interculturale ed ecolinguistico;
- occasione di divulgazione ai non membri di informazioni specifiche riguardanti le minoranze storiche e di promozione di una cultura rispettosa della diversità linguistica a partire dalla conoscenza di quella di presenza storica quale elemento di vera e propria biodiversità.

3. Lingue di minoranza in Italia: da "tratto distintivo geopolitico" a elemento di biodiversità

Non è possibile qui offrire una esaustiva descrizione e problematizzazione del tema "lingue minoritarie e loro didattica" che prevediamo di affrontare in futuri interventi in *SeLM*. Piuttosto, daremo un quadro sintetico che identifichi lingue e territori interessati da queste lingue che aiuti anche a contestualizzare i contributi che seguiranno in questo numero.
Quando si parla di lingue di minoranza in Italia ci si riferisce a quelle lingue di presenza storica tutelate dalla legge 482/99 che ne fa un elenco tanto preciso quanto criticato. Tale legge infatti, ritardataria attuazione dell'articolo 6 della Costituzione, dice di tutelare 12 lingue di minoranza quali "la lingua e cultura delle popolazioni: albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo" senza includere altre realtà di minoranza quali per esempio le lingue dei Rom e dei Sinti e di altre comunità linguistiche storiche quali quelle tabarchina e altri dialetti liguri[5].
Tullio De Mauro (2003), in un contributo a favore di un'educazione plurilingue, definisce il plurilinguismo italiano (ed europeo) quale "tratto distintivo oggettivo della realtà geopolitica e storica", mettendo in relazione le sue osservazioni con la diversa valorizzazione nel tempo del ruolo che la "lingua nativa" ha negli individui e nelle società. Plurilinguismo, ci dice De Mauro (2003:14), "non è né un programma né un'utopia", è "tratto costitutivo, *iusta possessio*: è un bene nativo" e non si esaurisce in un elenco di lingue da tutelare. L'educazione plurilingue deve avvenire attraverso una scuola che oltre a continuare il potenziamento dell'uso e della conoscenza della lingua italiana e l'arricchimento del repertorio linguistico con la conoscenza delle lingue straniere "deve restituire dappertutto la coscienza della piena e pari dignità delle lingue meno diffuse ove essa sia offuscata" e "continuare la sua opera storica di integrazione, come appena solo ieri dei dialettofoni oggi anche dei figli degli immigrati" (2003:17).
Snaidero, nel suo contributo su *SeLM* (2018:6), ci ricorda come anche un altro importante punto di riferimento italiano per la glottodidattica, Giovanni Freddi, abbia descritto con grande capacità di visione una *Italia plurilingue* (Freddi 1983) capace di offrire strategie per un apprendimento plurilingue e di carattere internazionale proprio attraverso l'insegnamento delle lingue minoritarie.
Didattica di lingua di minoranza quindi in un'ottica plurilingue non solo per rispetto dei diritti

4 Il citato manuale identifica tra le primarie funzioni di un network di insegnanti quelle di: capacità di fare rete; supporto; educazione e formazione; informazione; partecipazione a progetti; pubblicazioni; cooperazione internazionale; associazionismo internazionale; coinvolgimento nella ricerca e partecipazione al dibattito per le politiche linguistiche.

5 Per un approfondimento si veda Toso (2002:196-225; 2004:21:232).

dei parlanti nativi ma anche come strumento di formazione di nuovi apprendenti che, con straordinaria pregnanza, Claire Kramsch (2019:11) definisce *denizens* ("apprendenti naturalizzati", diversi cioè da apprendenti *citizens/cittadini* o apprendenti *consumers/ consumatori* che hanno caratterizzato l'era della globalizzazione) che secondo i principi di un'ecologia globale (*global ecology*) sono chiamati a essere non più responsabili (solo) del proprio successo ma piuttosto del benessere dell'*altro* in un contesto di valorizzazione e rispetto della diversità e delle relazioni.

> Our ecological times call for a greater attention given not to citizens or consumers, but to denizens of a language ecology that demands sensitization to the workings of languages as symbolic power and ability to respond to its abuses. It is well known that these denizens are often not the language's inheritors, but its adopted practitioners. (Kramsch 2019:13)

Perché ciò avvenga è necessario un corpo docente non solo formato ma anche supportato da una rete come luogo di condivisione, di discussione, di crescita quale ci auguriamo il network ANILS delle lingue di minoranza diventi presto per un gruppo sempre più numeroso di docenti provenienti da tutte le regioni d'Italia interessate da fenomeni di alloglossia storica e non storica.

4. I contributi di didattica delle lingue di minoranza nel convegno nazionale ANILS di Napoli

Il convegno annuale dell'ANILS di Napoli dello scorso febbraio è stata la prima occasione di presentazione di alcuni contributi dedicati alla didattica della lingua di minoranza che presentiamo in questo numero di *SeLM* anche collegati al CLIL. L'occasione infatti ha permesso di lanciare questa idea di rete per la didattica di lingue meno diffuse in un contesto di discussione sull'importanza di un insegnamento veicolare delle lingue, al quale le lingue di minoranza corrispondono facilmente per la loro natura di lingue territoriali e quindi coincidenti con argomenti tipici di percorsi CLIL.
I contributi di Tripodi sulla sfida glottodidattica di modernizzazione del lessico di una lingua antica quale il greco calabro e di Bier e Menegale su un modello innovativo di formazione dei docenti per la lingua friulana (seguirà in un successivo numero di *SeLM* un saggio sul modello didattico adottato per l'insegnamento della lingua friulana, tedesca, slovena e timavese in Friuli-Venezia Giulia) rappresentano esempi da diverse realtà linguistiche storiche e danno una misura sia della vivacità, competenza e passione con le quali le autrici dei contributi operano, sia dell'utilità di riunire queste esperienze in un luogo quale il Network, che può divenire officina di idee per altri docenti, in un'ottica di "cooperazione tra minoranze" evocata da Snaidero (2018:5-6) nel citare le *Linee guida del Piano applicativo di sistema per l'insegnamento della lingua friulana*.
Il network, presente con una sua istanza sulla piattaforma *moodle* con accesso riservato sul sito dell'ANILS, si riserverà di pubblicare novità, risultati ed eventi sullo stesso ed invita sin da ora gli interessati a contattare il gruppo costitutivo all'indirizzo linguemminoritarie@anils.it.

Bibliografia

- BALBONI P. (2016), "Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa", in MELERO RODRIGUEZ C. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, Venezia, pp. 51-64.
- COMMISSIONE EUROPEA (2018), Proposta di raccomandazione del Consiglio su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue; https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0272&from=EN.
- COUNCIL OF EUROPEAN UNION (2011), *Council Conclusions on Language Competences to Enhance Mobility*, 3128th Education, Youth, Culture And Sport Council meeting, Brussels, 28-29 November 2011; https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126373.pdf.
- DE MAURO T. (2003), "Il plurilinguismo come tratto costitutivo dell'identità italiana e europea", in MARRAS M., RIZZI R. (a cura di), *Dalla lingua di casa alle lingue del mondo*, Edizioni Junior, Azzano san Paolo (BG), pp. 7-18.
- FREDDI G. (1983), *L'Italia plurilingue*, Minerva italica, Bergamo.
- KRAMSCH C. (2019), "Educating the Global Citizen or the Global Consumer?", in *Language Teaching*, pp. 1-15.
- LAMB T., ATANASOSKA T., HEPP M., JÖNSDOTTIR S., ZIELINSKY J. (2012), *Learning from Each Other: A Handbook for Language Teacher Associations*, European Centre for Modern Languages, Graz; http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/19734/1/LACS-EN%20revised.pdf.
- MIUR (2010), "Lingue di minoranza a scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana", in *Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica* 1, marzo 2010.
- SNAIDERO T. (2018), "Per una didattica plurilingue e interculturale delle lingue minoritarie: il caso del friulano", in *SeLM* 7-9, 2018, 4-12.
- TOSO F. (2002), "Liguria", in CORTELAZZO M. *et al.* (a cura di), *I dialetti italiani. Storia, struttura, uso*, UTET, Torino, pp. 196-225.
- TOSO F. (2004), "Il tabarchino. Strutture, evoluzione storica, aspetti sociolinguistici", in PACIOTTO C., TOSO F., *Il bilinguismo tra conservazione e minaccia. Esempi e presupposti per interventi di politica linguistica e di educazione bilingue*, a cura di CARLI A., FrancoAngeli, Milano, pp. 21-232.

Fare CLIL... par Furlan!: dal MOOC alla community?

Ada Bier, Marcella Menegale
Università Ca' Foscari, Venezia; Università di Udine – Università Ca' Foscari, Venezia

Abstract
Partendo dalla convinzione che sia necessario promuovere, e non solo mantenere, la lingua minoritaria per accrescerne il valore e garantirne il futuro, abbiamo sviluppato un MOOC per la formazione professionale a distanza sul CLIL in friulano. In questo articolo verrà descritto il MOOC e verranno presentati alcuni dei risultati più significativi dalle varie edizioni. Si discuteranno inoltre possibili prospettive di sviluppo future.

Partint de convinzion che al coventi promovi, no dome mantignî, la lenghe minoritarie par incressi il sô valôr e garantî il sô avignî, o vin inmaneât un MOOC pe formazion professionâl a distance sul CLIL par Furlan. In chest contribût, o larìn a descrivi il MOOC e o presentarìn i risultâts plui significatîfs des variis edizions. O larìn ancje a discuti lis pussibilis prospetivis futuris di disvilup.

Based on the assumption that promotion, not just maintenance, is necessary in order for minority languages to be valued and therefore survive in the future, we developed a MOOC for distance learning for CLIL teachers in Friulan. In this contribution, the MOOC will be described and some of the most significant results from its editions will be presented. Possible future developments will also be discussed.

1. Introduzione

Il MOOC *Fare CLIL... par Furlan!*, erogato dall'Università Ca' Foscari di Venezia, è il primo esempio in Italia di corso online su vasta scala per la promozione di una lingua minoritaria, il friulano, attraverso una metodologia didattica innovativa: il CLIL. I MOOC (Massive Online Open Courses) sono corsi online, accessibili in maniera libera e gratuita a chiunque abbia una connessione internet. L'ideazione di *Fare CLIL... par Furlan!* è frutto di una riflessione maturata a seguito di una collaborazione quasi ventennale di Ca' Foscari con diversi Enti della Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia (FVG) che si occupano della promozione della lingua e cultura friulana, dall'Ufficio Scolastico Regionale FVG, all'Agenzia Regionale per la Lingua Friulana (ARLeF), alla Società Filologica Friulana e, in particolare, al suo Docuscuele, Centro di documentazione, ricerca e sperimentazione didattica per la scuola friulana, che dal 2016 si occupa di supporto e formazione in servizio dei docenti di lingua friulana.

2. Il friulano nel curricolo scolastico

Da quando il friulano, parlato da circa 600 mila persone in FVG (ARLeF 2015), è stato riconosciuto come lingua minoritaria con la legge 15 dicembre 1999, n. 482, a livello regionale sono state messe in pratica diverse azioni volte alla sua tutela e valorizzazione (Cisilino 2014), in un contesto da sempre multilingue dove sono presenti, oltre all'italiano e al friulano, anche lo sloveno e il tedesco, e dove i ragazzi imparano l'inglese a scuola fin dalla scuola

© damircudic/iStock

primaria. L'introduzione nel sistema scolastico regionale dell'insegnamento del friulano come materia curricolare si scontra però con le resistenze di una parte della popolazione che non considera la lingua come un'esigenza formativa. Così, "mentre la scuola è obbligata a predisporre attività scolastiche in friulano, i genitori restano liberi di decidere se i loro figli possano avvalersi o meno di questa possibilità" (Perini 2006:228). Per ovviare a questo limite, molte scuole hanno avviato progetti di didattica veicolare basati sull'approccio CLIL, in cui l'insegnamento di una materia curricolare avviene in parte attraverso la lingua friulana: la lingua rappresenta il *mezzo* per l'insegnamento di contenuti curricolari (gli studenti imparano le scienze attraverso il friulano) e, al contempo, l'*oggetto* stesso dell'insegnamento (gli studenti imparano il friulano attraverso le scienze).
I numerosi progetti di sperimentazione di CLIL in friulano realizzati in FVG con la collaborazione dell'Università Ca' Foscari a diversi livelli di istruzione – progetto interregionale "LI.VE" 2002-2006 (Ricci Garotti 2006); progetto "Laboratorio CLIL in lingua friulana" 2009-2012 (Perini 2010); progetto "Local Lingue Infanzia" 2009-2010 (Perini, Senesi 2012); progetto "Marilenghe te scuole" dal 2014; progetto "La Lavagne Plurilengâl" dal 2011 (Finco 2016) – hanno suscitato un forte interesse verso la didattica veicolare da parte delle scuole e dei docenti, che hanno visto nel CLIL una possibilità di promozione autentica della lingua friulana. Infatti, l'uso del friulano per apprendere concetti di matematica o di scienze permette di dare alla lingua maggiore prestigio, contribuendo a scardinare la percezione che sia "una forma linguistica minore adatta a situazioni informali 'basse', o, ancora peggio, espressione folcloristica" (Perini 2006:234).

3. Alcuni limiti del CLIL in friulano

Tuttavia, anche lo sviluppo della didattica CLIL in friulano ha evidenziato dei limiti, primi fra tutti la mancanza di un sistema di formazione dei docenti in didattica veicolare e la scarsità di materiali disciplinari CLIL in friulano, nonostante siano grandi gli sforzi attuati in questi ultimi anni per sopperire a tali mancanze (pensiamo, ad esempio, alle attività promosse dal Docuscuele sia per la formazione docenti, sia per la creazione di materiali didattici). In particolare, il problema dei materiali didattici riguarda il fatto che, come spesso accade per le lingue minoritarie, la maggior parte di essi risulta datati, non graduati in base al livello di conoscenza linguistica e non inerenti tutti gli argomenti del curricolo scolastico; essi inoltre non rispecchiano il livello di qualità, modernità e multimedialità che hanno invece le risorse in italiano o in lingue straniere. Ma c'è anche altro: la ricerca sulla didattica delle lingue minoritarie ci dice che per promuovere, e non solo mantenere, la lingua minoritaria è necessario accrescerne il valore "a lungo termine", ossia lavorare per garantirle un ruolo importante nel repertorio multilingue delle persone che via via la parleranno in futuro. Questo sposta l'attenzione sulla necessità di promuovere competenze di alfabetizzazione funzionale, o *functional literacy*, nella lingua minoritaria così come avviene per la lingua italiana e per le lingue straniere apprese a scuola, ossia sviluppare quell'"insieme di competenze che utilizzano le capacità di identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e computare utilizzando

materiale scritto derivante da *vari contesti*" (UNESCO 2005 in Treccani[1]). Poiché i *vari contesti* oggi includono sempre di più immagini e modalità di comunicazione che prevedono, ad esempio, l'uso della tecnologia, si parla di *multi*literacy (Banzato 2013). L'Università Ca' Foscari ha quindi cercato di mettere a punto un modello di formazione CLIL per gli insegnanti di friulano che promuovesse una maggiore consapevolezza di come favorire lo sviluppo di abilità di *multi*literacy nei loro studenti (Menegale, Bier in stampa). Il modello è stato testato in collaborazione con la Società Filologica Friulana con un gruppo di docenti in occasione della partecipazione al progetto Europeo "Eduka 2: Per una governance transfrontaliera dell'istruzione" nel periodo 2017-2019[2]. I risultati della formazione sono stati molto positivi: i docenti hanno apprezzato i contenuti e la modalità di formazione (in presenza e online) e hanno dimostrato di saper tradurre in strumenti didattici adeguati ciò che hanno appreso. Nello specifico, hanno creato una serie di materiali CLIL in lingua friulana su vari argomenti curricolari che risultano essere *coinvolgenti* dal punto di vista grafico, *moderni* dal punto di vista delle modalità comunicative utilizzate (uso di testi multimediali, della tecnologia ecc.), appropriati dal punto di vista della *correttezza dei contenuti* disciplinari veicolati e della *gradualità della lingua accademica* utilizzata, e, infine, adeguati dal punto di vista della promozione della *literacy nella lingua friulana*. Tali materiali CLIL sono stati poi sperimentati e commentati dai docenti stessi, e infine pubblicati online[3]. A partire dal successo di questo progetto, si è deciso di permettere ad altri docenti interessati alla promozione del friulano con il CLIL di conoscere questo approccio didattico attraverso una modalità di formazione che si sta diffondendo in tutto il mondo ma che ancora non era stata provata in questo specifico contesto, cioè il MOOC. Dalla sinergia fra Ca' Foscari e la Società Filologica Friulana nasce così il primo MOOC in Italia destinato all'insegnamento CLIL in una lingua minoritaria *Fare CLIL... par Furlan!*.

4. Che cos'è il MOOC *Fare CLIL... par Furlan!*

Si tratta di un corso gratuito di formazione professionale in servizio a distanza sulla metodologia CLIL dedicato ai docenti che intendono insegnare la propria disciplina promuovendo, nel contempo, la lingua friulana minoritaria. Il corso è fruibile sulla piattaforma EduOpen[4], al link: https://learn.eduopen.org/. Gli obiettivi che il MOOC persegue sono: comprendere le motivazioni glottodidattiche che decretano l'importanza dell'insegnamento/apprendimento veicolare in lingua minoritaria; capirne le caratteristiche; visionare i materiali didattici creati dagli insegnanti (nella fase progettuale precedente), come esempio di buone pratiche; avviare la costruzione di comunità di pratica tra insegnanti della rete, promuovendo possibili

1 http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/literacy.html

2 Il progetto, finanziato nell'ambito del Programma di Cooperazione Interreg V-A Italia-Slovenia 2014-2020 con il Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, ha dato vita ad una rete di cooperazione transfrontaliera formata da scuole, università, centri di ricerca ed enti delle minoranze nazionali e linguistiche (http://www.eduka2.eu).

3 http://www.eduka2.eu/materiali-didattici/insegnamento-friulano/.

4 EduOpen è un progetto finanziato dal MIUR finalizzato alla realizzazione di una piattaforma per l'erogazione di corsi MOOC da parte di un network di atenei italiani (al momento sono 20) e di un insieme di partner selezionati.

Lœscher dialoga
SU FACEBOOK
LE LINGUE STRANIERE
@LoescherEditore.LingueModerne
IT2 L'italiano nel mondo • L'istruzione per adulti
@LoescherEditore.Italianoperstranieri
LOESCHER EDITORE
Iscriviti alla LŒSCHER COMMUNITY
Formazione • Webinar • Didattica

collaborazioni transfrontaliere. La modalità di formazione online è stata pensata per poter offrire i contenuti del corso a tutti coloro che ne fossero interessati, quindi non solo docenti del territorio regionale, dove è presente la maggior parte della comunità friulanofona, ma anche fuori dai confini regionali e nazionali.
Il corso è strutturato in 6 Unità Didattiche (UD):
1. lingue minoritarie;
2. lingua friulana;
3. pianificazione in CLIL;
4. attività, tecniche didattiche e materiali CLIL;
5. tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione;
6. valutazione in CLIL.

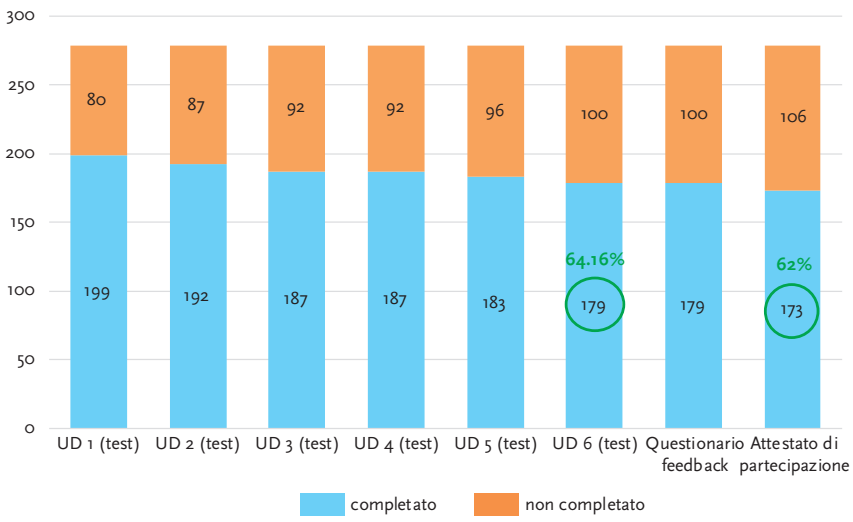
Ogni UD comprende:
1. un forum di discussione aperto ai partecipanti per scambiarsi idee e discutere i materiali;
2. dei materiali di studio e approfondimento (videolezioni di esperti, articoli e pubblicazioni scientifiche, sitografia e/o bibliografia di riferimento);
3. test finale a scelta multipla (per il cui superamento è necessario un punteggio minimo di 7/10).

Inoltre, l'UD4 comprende anche tutti i materiali didattici creati dai docenti che avevano partecipato al progetto di formazione conclusosi prima del MOOC, come esempio di buone pratiche da osservare, analizzare, adattare per la propria didattica CLIL o da cui prendere spunto o ispirazione per creare nuovi percorsi.
Nonostante il MOOC sia stato pensato per essere svolto interamente in auto-apprendimento, allo scopo di fornire ai partecipanti un ulteriore supporto nella fase di pianificazione e preparazione dei materiali CLIL nell'edizione lancio del corso (da dicembre 2018 a fine febbraio 2019) è stata prevista la presenza di tutor, così da aiutare i docenti-partecipanti a dissolvere eventuali dubbi e ricevere ulteriori esempi o feedback sul percorso CLIL che avrebbero provato, per la prima volta, a realizzare. Per motivi sia di sostenibilità dei costi del corso, sia di mancanza di efficacia percepita dai partecipanti verso le UD tutorate, le due edizioni successive sono state realizzate senza la presenza di tutor. Lo stesso accadrà per la prossima edizione che partirà a giugno 2020. Il corso prevede 16 ore di formazione e il rilascio di un attestato di frequenza finale a chi superi i test di tutte le UD.

5. I risultati della prima edizione

A conclusione della prima edizione del MOOC, ci siamo interrogati sulla sua *efficacia* rispetto al raggiungimento degli obiettivi prefissati e sulle *problematiche* legate alla formazione professionale in ambiente MOOC.
Al fine di valutare l'*efficacia* del percorso, sono stati presi in considerazione tre indicatori, di cui due oggettivi (completamento delle attività e punteggio nei test finali) e uno soggettivo (gradimento dei partecipanti).
Anzitutto, abbiamo considerato il grado di *completamento delle attività* previste nelle varie UD. I partecipanti iscritti alla prima edizione erano 279, dei quali 179 hanno completato con successo il test di tutte le UD, e 173 hanno completato il MOOC ottenendo l'attestato di partecipazione, ossia il 62 per cento del totale (v. GRAFICO 1). Dal confronto fra questo risultato e la percentuale di completamento che generalmente si registra nei MOOC, che si aggira attorno al 10 per cento (Bates 2015; Yousef *et al.* 2014), si evince che il corso è stato molto partecipato.
Il secondo indicatore oggettivo preso in esame è rappresentato dai *test finali* delle varie UD. Trattandosi di test a scelta multipla, sono in grado di sondare esclusivamente le nuove conoscenze apprese dai partecipanti, *non* le loro competenze. Tuttavia, i punteggi ottenuti dai partecipanti nelle

GRAFICO 1 – COMPLETAMENTO ATTIVITÀ DEL MOOC (NUMERI ASSOLUTI, TOTALE DEI PARTECIPANTI: 279)



varie UD e il numero di coloro che hanno ripetuto il test per ottenere un punteggio migliore[5] danno delle informazioni interessanti rispetto all'efficacia del corso. Il grafico 2 mostra che i punteggi ottenuti con maggiore frequenza sono piuttosto alti, soprattutto nelle UD sulle *Lingue minoritarie* (UD1) e sulla *Lingua friulana* (UD2), rispetto alle quali i partecipanti con ogni probabilità partivano già da un discreto livello di conoscenza; invece, per quanto riguarda le altre UD, più specificamente legate alla metodologia CLIL, il divario fra i punteggi più alti (10 e 9) e quelli più bassi (8 e 7) si riduce. La stessa tendenza si nota nell'andamento del dato percentuale di coloro che hanno usufruito del doppio tentativo di test: nelle UD maggiormente legate al CLIL, il dato si mantiene sempre sopra il 10 per cento, con un picco del 14,52 per cento nella UD5, dedicata alle *Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione*, e di quasi 14 per cento nell'UD3, sulla *Pianificazione in CLIL*.
Il terzo indicatore, soggettivo, è rappresentato dalle *percezioni dei partecipanti*, espresse mediante la compilazione del questionario di feedback al termine del MOOC. Di particolare interesse è il dato sul *gradimento* dei partecipanti: la gran parte dei rispondenti si è espressa molto favorevolmente sul MOOC, selezionando i punteggi più alti, fra 8 e 10 (v. GRAFICO 3). Inoltre, tenuto conto del fatto che i due terzi dei rispondenti si sono iscritti al MOOC innanzitutto per approfondire la propria conoscenza della metodologia CLIL (66 per cento) e, in secondo luogo, per approfondire la conoscenza della lingua friulana (41 per cento), il fatto che il corso abbia "in buona parte soddisfatto" (47 per cento) e "pienamente soddisfatto" (39 per cento) le loro aspettative è positivo e dà un'ulteriore indicazione rispetto alla sua efficacia.
Altro dato interessante riguarda l'*impatto percepito* sul proprio modo di insegnare: il 76 per cento dei rispondenti si è espresso in modo affermativo, contro un 13 per cento di

GRAFICO 2: VALUTAZIONI NELLE UD E DOPPI TENTATIVI DI TEST (DATI PERCENTUALI RISPETTO AL TOTALE DI PARTECIPANTI PER UD)

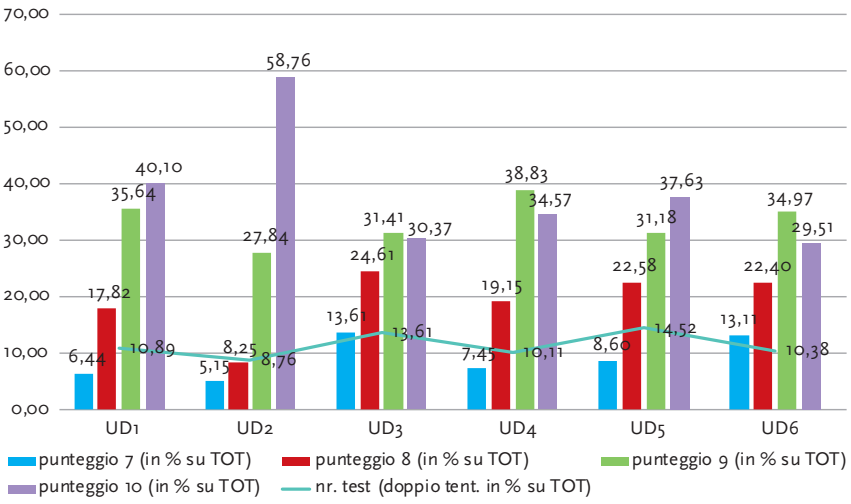
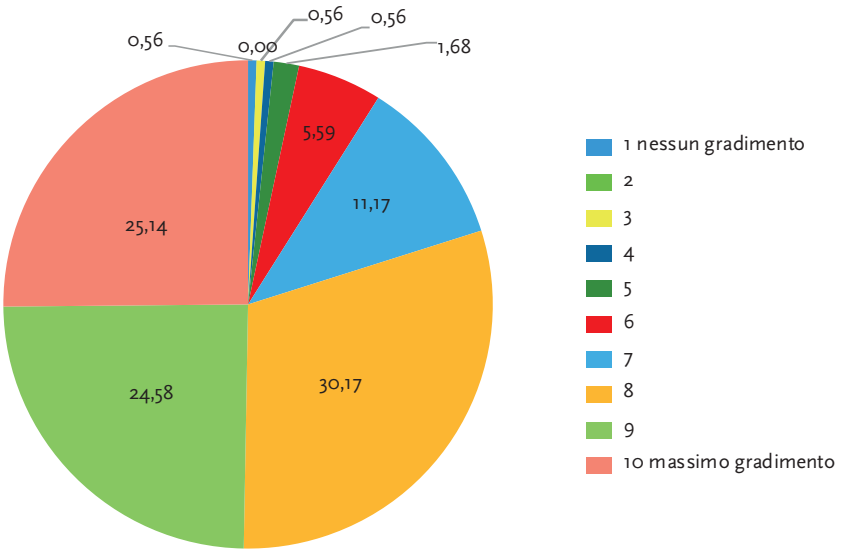


GRAFICO 3: LIVELLO COMPLESSIVO DI GRADIMENTO DEL MOOC (DATI PERCENTUALI RISPETTO AL TOTALE, TOTALE DEI PARTECIPANTI: 179)



5 I test finali sono composti di 10 domande a scelta multipla. Per poter passare il test è necessario rispondere correttamente ad almeno 7 risposte su 10. Se il partecipante risponde correttamente a un numero di domande inferiore a 7 o risponde correttamente a un numero di domande superiore a 7 ma desidera ottenere un punteggio più alto può ripetere il test una sola volta.

risposte negative e un 11 per cento di non risposte. Inoltre, tra gli aspetti più frequentemente indicati come positivamente influenzati dal corso, sono da annoverare:

1. la scoperta di nuovi strumenti per la didattica (ad esempio le TIC);
2. una migliore comprensione della metodologia CLIL in generale;
3. la scoperta di nuove strategie e tecniche didattiche.

Infine, ultimo dato interessante è che, in risposta alla richiesta di suggerimenti per migliorare il corso, 87 rispondenti su 179 (48,6 per cento) hanno dichiarato che il corso "va bene così" e non ha bisogno di modifiche, mentre 5 rispondenti hanno suggerito di ripeterlo. Rispetto alle *problematiche* legate alla formazione professionale in ambiente MOOC, sono emerse due principali difficoltà: il tipo di partecipazione e, in misura minore, la competenza digitale di alcuni dei partecipanti. La partecipazione al MOOC è stata sostanzialmente di tipo *passivo*: Hill (in Bates 2015:194) definisce i "partecipanti passivi" come coloro che fruiscono dei materiali, svolgono i test ma non partecipano alle discussioni. Questo è ciò che è accaduto nel MOOC, dove non vi è stata alcuna interazione nei forum previsti nelle varie UD. Non solo non c'è stato scambio di idee, esperienze, dubbi fra partecipanti, ma non c'è stata interazione nemmeno con i tutor, i quali avrebbero potuto offrire utili feedback sui compiti eventualmente svolti dai partecipanti[6]. Nel questionario

il progetto permettere ai docenti interessati alla promozione del friulano con il CLIL di conoscere questo approccio attraverso una modalità di formazione a distanza

di feedback di fine MOOC, la grande maggioranza dei partecipanti ha motivato la scelta di non usufruire dei forum di discussione per "mancanza di tempo", mentre alcuni altri hanno dichiarato di aver avuto difficoltà a causa della limitata competenza digitale. Quest'ultimo punto rappresenta la seconda problematica riscontrata che emerge anche in altre risposte date nel questionario: infatti, alla richiesta di suggerimenti per migliorare il corso, 16 rispondenti hanno suggerito di "prevedere maggiori spunti didattici a livello pratico" e 7 di "poter visionare i materiali CLIL svolti dai docenti nell'UD4". Tali risposte lasciano supporre che questi 23 partecipanti (12,8 per cento dei rispondenti, N=179) non abbiano preso visione dei 12 materiali didattici CLIL messi a loro disposizione e consultabili online oppure scaricabili in remoto e che quindi, in risposta alla richiesta di motivare l'insoddisfazione rispetto alle aspettative iniziali, alcuni rispondenti abbiano indicato "assenza di esemplificazioni pratiche".

6. Le edizioni successive

Ci pare utile fornire un accenno ai dati relativi alle due edizioni successive del corso[7], che sono state interamente in auto-apprendimento, ossia senza la presenza di tutor in alcuna UD. Il tasso di *completamento delle attività* nelle due edizioni successive si è mantenuto alto (46,3 per cento nella seconda e 58 per cento nella terza), come pure il *gradimento* espresso dai partecipanti nel questionario finale di feedback, dove la grande maggioranza dei rispondenti ha attribuito i punteggi più alti, da 8 a 10 (86,7 per cento nella seconda e 82,7 per cento nella terza). Altra costante rispetto alla prima edizione è la partecipazione *passiva* dei corsisti, i quali non hanno usufruito della possibilità di interagire fra loro (scambiandosi idee, esperienze, dubbi ecc.) sui forum previsti nelle varie UD.

7. Riflessioni

I dati raccolti ci permettono di affermare che il MOOC *Fare CLIL... par Furlan!* è efficace nei *contenuti* che propone – che si rivelano appropriati per far comprendere ai partecipanti sia la valenza glottodidattica dell'insegnamento e apprendimento veicolare in lingua minoritaria sia quali sono le caratteristiche della didattica CLIL in friulano – ma non lo è altrettanto nelle *modalità* di fruizione che prevede. Questo ci porta a riflettere sull'adeguatezza del MOOC per l'utenza a cui ci rivolgiamo. Se, da un lato, una parte dei partecipanti ha sollevato difficoltà che sono associabili

6 Il compito previsto nell'UD3 consiste nella compilazione di una scheda di pianificazione di una lezione CLIL, mentre il compito dell'UD4 prevede la didattizzazione di un materiale autentico.

7 La seconda edizione si è svolta nel periodo giugno-agosto 2019, con un totale di 95 partecipanti. La terza edizione si è svolta nel periodo novembre 2019-gennaio 2020, con un totale di 88 partecipanti.

all'uso della tecnologia come mezzo attraverso cui avviene la formazione, dall'altro lato va considerato che questi limiti debbano essere superati se si vuole stare al passo con i tempi e sviluppare quelle competenze digitali tanto necessarie oggi quasi in tutti gli ambiti. Proprio nei giorni in cui scriviamo questo articolo, le scuole sono chiuse per l'emergenza COVID-19 e i docenti sono chiamati a insegnare a distanza, attraverso l'uso delle tecnologie. Inutile dire che pochi sono coloro che hanno le conoscenze e le competenze per farlo. Tornando al nostro MOOC, dunque, crediamo non tanto che si debba abbandonare questa modalità di formazione a distanza, quanto invece cercare di *intervenire sulle percezioni* dei docenti sul valore del digitale per la formazione e l'educazione e sulla loro *consapevolezza* di ciò che sanno fare o possono fare con le tecnologie (OECD 2019). Per fare questo, si potrebbe aggiungere una UD introduttiva al MOOC, che stimoli una *meta-riflessione* sulla modalità stessa di formazione, fornendo ai partecipanti alcune nozioni sulle caratteristiche dell'apprendimento a distanza, sulla necessità di sviluppare competenze di autoregolazione nella gestione dei tempi e fruizione dei contenuti e sull'importanza di approfittare dei supporti a disposizione; in pratica, una forma di supporto al *learning to e-learn*. Inoltre, richiamando il framework "ICT in teacher education", pubblicato dall'UNESCO nel 2002 (Banzato 2006:38), tra le competenze che il docente dovrebbe sviluppare grazie alla formazione digitale vi sono "Collaboration and Networking", ossia le capacità di apprendere e progettare in modo collaborativo, e di *fare rete*. Quest'ultimo punto è di fondamentale importanza, soprattutto per gli insegnanti di friulano (o di altre lingue minoritarie): il fatto di poter contare su una comunità di colleghi che condividono la stessa passione per la lingua, le stesse convinzioni verso il suo valore didattico, ma anche gli stessi ostacoli del sistema, può fare la differenza nello sviluppo e nella promozione del friulano. È dunque necessario capire come favorire in modo determinante la formazione di tale rete.

8. Conclusioni: dal MOOC alla community?

Perché il MOOC possa fornire ai partecipanti una vera occasione di sviluppo professionale che non si esaurisca con il corso stesso, si potrebbe pensare di attivare un gruppo sui social (ad esempio sulla piattaforma Facebook) e invitare tutti coloro che hanno concluso il corso a farne parte. Questo li aiuterebbe a sentirsi parte di una comunità di pratica accomunata non solo dall'interesse per la lingua friulana e per il CLIL, ma anche da uno stesso percorso iniziale, che rappresenterebbe una base di conoscenze e competenze condivise da cui partire per costruire, via via, una propria identità e un proprio spazio, pur con un occhio sempre aperto su gruppi affini (ad esempio, la rete tematica sulle Lingue minoritarie recentemente formata all'interno di ANILS) e su altri argomenti di interesse didattico.

Bibliografia

– ARLeF – AGJENZIE REGJONÂL PE LENGHE FURLANE (2015), *Ricerca sociolinguistica sulla lingua friulana*, Regione Autonoma Friuli-Venezia Giulia; https://arlef.it/it/materiali/ricercje-sociolinguistiche-su-la-lenghe-furlane-it/.

– BANZATO M. (2006), "Le competenze degli insegnanti nelle ICT: due modelli di Framework a confronto", in BANZATO M., MIDORO V. (a cura di), *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, Menabò, Ortona, (CH), pp. 31-42.

– BANZATO M. (2013), "Literacy e complessità", in *Tecnologie Didattiche* 21(1), pp. 4-13.

– BATES A.W. (2015), *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*, Tony Bates Associates Ltd., Vancouver; file:///C:/Users/cecil/Downloads/Teaching-in-a-Digital-Age-1559066252.pdf.

– CISILINO W. (2014), "Laws for the Protection of the Friulian Language", in MUCIGNAT R. (ed.), *The Friulian Language: Identity, Migration, Culture*, pp. 15-27, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.

– FINCO F. (2016), "Lavagne Plurilengâl 'Mehrsprachige Schultafel'", in *Forschungszeitung* 7, pp. 8-15.

– MENEGALE M., BIER A. (in stampa), "Doing CLIL with a Minority Language: A Teacher Development Model", in *Linguistics and Education*.

– OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris; https://doi.org/10.1787/1dobc92a-en.

– PERINI R. (2006), "Il friulano nella regione Friuli-Venezia Giulia", in RICCI GAROTTI F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE Trentino, Trento, pp. 227-234.

– PERINI R. (2010), "Clin d'oeil sur la langue: Marilenghe", in *L'écôle Valdotaine* 84, pp. 53-55.

– PERINI R., SENESI T. (a cura di) (2012), *Local Lingue Infanzia*, Anicia, Roma.

– RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2006). *Il futuro si chiama CLIL*, IPRASE Trentino, Trento.

– YOUSEF A.M.F., CHATT M.A., SCHROEDER U., WOSNITZA M., JAKOBS H. (2014), "MOOCS: A Review of the State-of-the-Art", in *Proceedings of CSEDU*, pp. 9-20; https://www.scitepress.org/Papers/2014/47914/47914.pdf.

Lingue minoritarie e limiti di traducibilità. Il caso del greco di Calabria

Caterina Tripodi
Istituto comprensivo "Catanoso – De Gasperi" di Reggio Calabria

Abstract

Il presente contributo si avvale dell'esperienza di ricerca/azione condotta con il progetto "Connessioni etnolinguistiche. Dialogo tra Grecanico ed Arbereshe", realizzato da una rete di tre istituti comprensivi afferenti le aree di minoranze linguistiche greche di Calabria e Arbereshe. L'uso della didattica veicolare delle lingue di minoranza legate al contesto agropastorale in cui si sono ancorate e consolidate, ha riacceso il problema della trasposizione linguistica ai contesti culturali odierni, facendo emergere il limite della traducibilità di una lingua di minoranza.

This contribution makes use of the research/action of the project "Connessioni etnolinguistiche. Dialogo tra Grecanico ed Arbereshe", carried out by three institutes in the Greek minority language areas in Calabria and Arbereshe. The use of the vehicular teaching methodology of minority languages linked to the agro-pastoral context, in which they are anchored, highlighted the problem of linguistic transposition to today's cultural contexts, and the limit of the translatability of a minority language.

1. *"Pos ene i eĝa, èrkete i khimera"* (tale madre tale figlia)[1]

Valicando le forze evocative di un mondo squisitamente agreste, dal sapore arcaico, radicato nella storia della Magna Grecia, il greco di Calabria è una lingua giunta dal mare, nutrita del lavoro della terra, dell'ancestrale scandire di un tempo bucolico, in territori quasi nascosti dal brusco confine naturale che impone l'Aspromonte; è una lingua di pastori, di contadini, di artigiani, sopravvissuta nei secoli all'avvicendarsi di guerre di conquista e di dominazioni straniere, al crocevia di mescolanze etniche e linguistiche. "Popolazioni greche", così la legge 15 dicembre 1999, n. 482, art. 2 ("Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche")[2] definisce gli arcipelaghi ellenofoni del Meridione d'Italia, rispettivamente individuati nel salentino pugliese[3] e nella provincia della Città Metropolitana di Reggio Calabria, quest'ultima attualmente circoscritta alla parte ionica dei territori della Bovesìa, compresa tra le fiumare di San Pasquale, Sidèroni e Palizzi, partendo dall'imponente e aspra vallata dell'Amendolea.

> il greco di Calabria è una lingua minoritaria in obsolescenza: pur esistendo nella mente delle persone, non è più presente nel loro dominio comunicativo

1 Proverbio greco-calabro originario di Roghudi, piccolo borgo pre-aspromontano della provincia di Reggio Calabria; per una più ampia bibliografia, si veda http://grecosuditalia.blogspot.it/2014_01_23_archive.html.

2 Il testo della legge è consultabile sul sito http://www.camera.it/parlam/leggi/99482l.htm.

3 Qui ci si occuperà principalmente della zona ellenofona della Città Metropolitana di Reggio Calabria; per il griko salentino, cfr. per esempio Baldissera (2013).

2. *Emì ìmmasto to Misimèri tu Misimrìu tis Italìas* (Noi siamo il Mezzogiorno del Mezzogiorno d'Italia)

L'isola greca di Calabria si concentra nei territori della Comunità Montana Versante Jonico Meridionale, anche se l'area geografica in cui sono presenti parlanti globalmente diglotti, che utilizzano tre codici linguistici differenti, dall'italiano neostandard o popolare (dipendente dai livelli di istruzione del parlante), al dialetto romanzo reggino e al greco, è ormai limitata alle frazioni di Gallicianò (Comune di Condofuri) e Ghorio (Comune di Roghudi), realtà territoriali connotate da un forte isolamento geografico e da un progressivo e inesorabile spopolamento, dovuto principalmente a fenomeni di carattere migratorio concentratosi nel corso dell'ultimo cinquantennio. Particolarmente dibattuta rimane tuttavia la questione dell'origine cronostorica delle lingue grecoglotte del Meridione d'Italia:

> I dialetti italogreci hanno una fisionomia propria. Essi non possono essere identificati con nessun dialetto regionale della madreterra greca. Si tratta di una grecità di tipo particolare, dove abbondano i fenomeni arcaici, da lungi superati in altri territori greci, malgrado i numerosi tratti in comune" (Rohlfs 1972:186ss.).

Nel presente contributo ci si avvarrà della "tesi magnogreca" (Biondelli 1856), poi successivamente accolta da Rohlfs (1972), in cui si sostiene una diretta discendenza dal greco antico parlato nelle colonie della Magna Grecia. Teoria contrapposta alla "tesi bizantina" (Morosi 1870), che rintracciava nello scenario storico culturale del sopravvento bizantino l'origine dell'idioma ellenofono dell'Italia meridionale, risalente al decimo secolo, da conferire all'influenza dell'Impero Romano d'Oriente sul Mediterraneo.
Sostenendo la "tesi magnogreca", l'effettiva estensione di comunità grecofone nel corso di oltre un millennio consterebbe, fino a epoca moderna, della quasi totalità della Calabria Ultra, gradualmente assorbita dal dominio romanzo, fino a ridursi alla roccaforte aspromontana sopravvissuta grazie alla sua conformazione geomorfologica – giacché difficilmente raggiungibili, pertanto difficilmente corruttibili.

3. *Den oli aĝapune to iggio ti trakleni* (non tutti amano il sole che tramonta)[4]

Definire il numero attuale dei parlanti grecofoni nella Calabria risulta ardua impresa. L'ultimo censimento per competenze linguistiche risale al 1921 e dal 1901, nell'enclave alloglotta, ha cominciato a verificarsi una progressiva, quanto inesorabile, discesa delle percentuali di parlanti rispetto la popolazione totale (Katsoyannou, Toraki 2010).
Il declino del greco nella Calabria meridionale comincia in epoca moderna con la diffusione del culto latino nella liturgia e nella predicazione della Chiesa, che soppianta la grecità insita nella ritualistica delle comunità.
Gioco forza ebbero poi fin dal 1861 le politiche unitarie – per le quali "fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani"[5] – che si imponevano in un Paese che esprimeva tutta la sua profonda frammentazione attraverso il ricco mosaico di varietà linguistiche. Lo stesso Manzoni si preoccupava nel 1869 di come raggiungere la tanto agognata "unità linguistica", paventando addirittura l'iniziativa di attribuire l'insegnamento della lingua italiana (primariamente fiorentina) a insegnanti toscani di origine, da dislocare in tutta la Penisola.
Il Ventennio fascista ha poi relegato il greco di Calabria a una negletta reputazione di dialetto rurale utilizzato dagli incolti, incoraggiando un orientamento profondamente svilente.
Fattori intrinsechi alla cultura dominante, dunque, che agiscono come livellatori di varianze identitarie e che nella corsa all'italianizzazione di una popolazione ampiamente diversificata dal punto di vista etnografico, storico e sociolinguistico, in nome di un comune denominatore, hanno falciato le radici di millenarie e significative culture subalterne. In un nuovissimo e frenetico mondo, proiettato al futuro, ma ignaro del passato e povero di memoria, si afferma, tuttavia, una netta inversione di tendenza: la riscoperta, la valorizzazione e la tutela dell'affascinante universo delle identità locali che, proprio attraverso la loro lingua, ci raccontano chi siamo.

4. *Khorafi andìglio ce potistikò jomonni to spiti asscè kalò* (il campo che vede il sole e che è irrigato riempie la casa di cose buone)[6]

Il greco di Calabria nella sua varietà aspromontana si presenta come un caso di lingua minoritaria in obsolescenza, quindi di una lingua che, pur esistendo nella mente delle persone, non è più presente

4 Proverbio roghudese.
5 Affermazione, dai più, attribuita a Massimo D'Azeglio.

© Vincenzo Fondacaro/Shutterstock

nel loro dominio comunicativo. Condizione frequente ed estendibile alla maggior parte delle lingue minoritarie presenti nel territorio italiano. Il punto di partenza deve necessariamente essere comune: perché una lingua sia viva, è necessario che sia parte dello scambio comunicativo e affinché ciò avvenga, è necessario conoscerla e, per conoscerla, bisogna trasmetterla. Il greco è una lingua di trasmissione orale, la cui codificazione nel quadro di un preciso registro è avvenuta tramite sistematizzazioni sociolinguistiche, per lo più a opera di intellettuali locali, a cui si deve l'emerito riconoscimento di averne pianificato fonetica, morfologia e sintassi. La scelta dell'utilizzo del carattere latino per la trascrizione ne consente una maggiore comprensione e ne facilita la trasmissione.
I parlanti nativi che ne conservano la purezza e tutta la forza euristica sono gli anziani risiedenti nell'enclave alloglotta, paesi dalla ridotta viabilità a causa di vie di comunicazione obsolete e difficilmente percorribili, e demograficamente ridotti. Ne consegue che il meccanismo di trasmissione orale alle nuove generazioni è pressoché impossibile. Per quanto apprezzabili siano gli sforzi e l'intensa attività delle associazioni locali per la tutela della cultura e della lingua greca, questi non risultano sufficienti a garantirne la sopravvivenza; la salvaguardia e la salvezza di questo patrimonio linguistico possono avvenire solo attraverso il suo insegnamento a scuola.
Ma verso quale direzione glottodidattica è necessario indirizzarsi per realizzare una didattica veicolare di una lingua di minoranza di tipo agropastorale, ridotta a una condizione di obsolescenza, al fine di assicurarne un orizzonte di diffusione comunicativo e un suo conseguente uso vivo?
Partendo dalla configurazione della lingua minoritaria sugli assi di variazione sociolinguistica, ci si accorge di come le variazioni diacronica, diatopica e diastratica[7] assumano un ruolo fondamentale nella possibilità di realizzare efficacemente un percorso didattico di trasmissione. È necessario, infatti, considerare la distanza che intercorre, specialmente sul piano della sfera lessicale, nello spazio linguistico tra l'ancoraggio agropastorale del greco e il patrimonio linguistico dell'italiano contemporaneo.
L'assunto jakobsoniano secondo cui "ogni esperienza conoscitiva può essere espressa e classificata in qualsiasi lingua esistente" (Jakobson 2002:56) risalta con precisione il concetto di contemporaneità dei codici che, nel caso delle minoranze, è messo a dura prova dalla variabile spazio temporale e socioculturale e, pur ammettendo che "dove vi siano delle lacune, la terminologia sarà modificata e ampliata

6 Proverbio roghudese.

7 Le lingue variano su cinque assi di tipo sociolinguistico, realizzando una stretta connessione tra parametri linguistici e fattori sociali: variazione diacronica (variabile del tempo): trasformazioni che una lingua subisce nel tempo; diatopica: variazione linguistica su base geografica; diastratica: variazione nello spazio sociale (classi, strati sociali, reti sociali ecc.); diafasica: variazione attraverso le situazioni comunicative; diamesica: variazione in correlazione col mezzo fisico (canale visivografico oppure fonico-acustico) in cui viene realizzato il messaggio linguistico. Per un approfondimento, cfr. Coseriu 1977; Berruto 2012.

dai prestiti, dai calchi, dai neologismi, dalle trasposizioni semantiche e, infine, dalle circonlocuzioni" (Jakobson 2002:59) molte coordinate contestuali del metatesto comunque non risultano rintracciabili nel prototesto (Popovič 2006), in quanto assenti nella dimensione della *langue*. L'immersione linguistica in lingua di minoranza è auspicabile in ambito scolastico soltanto ammettendo, nel corso del processo traduttivo, un capovolgimento che parta dal metatesto e arrivi al prototesto, tenendo, appunto, conto dell'invariante semantica di quest'ultimo e individuando gli elementi comuni alla cultura emittente – in senso diacronico, diatopico e diamesico – e alla dimensione del tempo che caratterizza il panorama comunicativo e informativo degli studenti. La distanza delle realtà storiche e socioculturali tra la lingua emittente e la dimensione comunicativa dei destinatari determina, difatti, una diversità accentuata nella polisemia delle parole e genera, di conseguenza, l'impossibilità di trovare un lemma corrispondente per ogni termine legato alla contemporaneità. L'importanza del modello di destinatario del prototesto è qui

nel progetto le lingue di minoranza sono state utilizzate come veicolo per l'insegnamento delle discipline geo-storiche

fondamentale e rientra in quello che Koller (1979) definisce "pragmatica del ricevente", per il quale è indispensabile calibrare i contenuti in base all'età e rintracciare prerequisiti e preconoscenze, selezionando gli aspetti specifici utili per la comunicazione in lingua di minoranza, il tutto finalizzato alla piena realizzazione della competenza multilinguistica. La scelta dell'approccio traduttivo deve quindi tenere in considerazione gli elementi stilistico-linguistici della lingua di minoranza, quindi il lessico, la sintassi e, soprattutto, i tratti soprasegmentali, ovvero i caratteri tipici dell'oralità (intonazione, tono, altezza della voce, ecc.) che, nel caso specifico del Greco di Calabria, sono particolarmente accentuati, unitamente agli elementi non verbali, come l'uso di una marcata gestualità. Il processo traduttivo del greco di Calabria ha però provocato una profonda spaccatura tra gli studiosi di settore, che si dividono in due diverse correnti di pensiero: una privilegia il prestito linguistico dal greco moderno standard, l'altro il prestito dal greco antico. L'esigenza di colmare le lacune semiologiche delle lingue di minoranza di tipo agropastorale non deve tuttavia allontanare dall'orientamento semantico insito nella tradizione linguistica del territorio. Nessuna delle due soluzioni è, quindi, auspicabile nell'ambito di una didattica veicolare nel contesto scuola, poiché ciò implicherebbe imporre codici linguistici totalmente estranei alle competenze linguistiche degli studenti. Nella prospettiva di una piena valorizzazione identitaria e territoriale, in cui i parlanti della provincia di Reggio Calabria possiedono un repertorio idiomatico che consta dell'italiano colloquiale informale, costituito dalla varietà regionale di italiano e il dialetto romanzo reggino differenziato in varietà locali, la soluzione ottimale è la scelta del prestito di necessità o adattato proprio da questi due registri idiolettici. Si tratta, in sostanza,

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.

di avvalersi di una funzionalità pragmatica della lingua di minoranza per ricondurla a un uso vivo, plasmata su una metodologia didattica che privilegi contesti situazionali con funzione comunicativa. L'approccio di fondo si avvale di una rivisitazione in "chiave minoritaria" della teoria nota come *the four Cs* (Coyle, Hood, Marsh 2010): *content* (inteso come contenuto che si adatta alla lingua minoritaria), *cognition* (gli aspetti cognitivi associati al processo di apprendimento, per lo sviluppo della capacità di selezione di informazioni), *communication* (comunicazione funzionale ed esercitata in contesto situazionale) e *culture* (cultura quale manifestazione di competenze di consapevolezza ed espressione culturale).

5. *Dòste mìa fonì ecnò ti den tin èchu* (date una voce a quelli che non l'hanno)[8]

Uno dei problemi fondamentali dell'insegnamento di una lingua di minoranza in obsolescenza è la mancanza di un modello di riferimento per la valutazione delle conoscenze linguistiche nell'ambito del QCER (Quadro comune europeo di riferimento), fattore che limita anche la possibilità di realizzare dei percorsi di formazione per insegnanti di lingua greco-calabra specifici. Nell'esperienza di ricerca/azione condotta con il progetto "Connessioni etnolinguistiche. Dialogo tra Grecanico ed Arbereshe", finanziato dalla legge 482/99 e realizzato da una rete di tre istituti comprensivi afferenti alle aree di minoranze linguistiche greca e Arbereshe della Calabria, con capofila l'Istituto comprensivo "Catanoso – De Gasperi" di Reggio Calabria, diretto dalla prof.ssa Sonia Barberi, si è avvertita la necessità di formare delle figure di docenti specialisti che possiedano le competenze per integrare le componenti delle competenze multilingue e multiculturali con percorsi operativi di carattere pedagogico e didattico. Il progetto in questione ha, infatti, inteso costruire un ponte etnolinguistico e pluriculturale tra le due realtà minoritarie, col fine di realizzare, attraverso l'uso di opportune azioni metodologiche, un'analisi sistematica delle congiunzioni e delle differenze fonetiche, glottologiche ed etimologiche dei due diversi codici – avvalendosi di un approccio comunicativo dei registri linguistici e metalinguistici – ma anche delle analogie storiche, antropologiche e culturali. Il percorso didattico si è avvalso di strategie di apprendimento integrato delle due lingue di minoranza, con un approccio di vera e propria immersione linguistica, in cui le lingue di minoranza sono state utilizzate come veicolo per l'insegnamento delle discipline geo-storiche. In tal modo, la costruzione delle competenze linguistiche e delle abilità comunicative nell'idioma territoriale è stata accompagnata, contestualmente, allo sviluppo e all'acquisizione dei contenuti e delle conoscenze specifiche del territorio stesso.
In quest'ottica, l'educazione linguistica ha assunto una connotazione interdisciplinare e trasversale, in cui la trasversalità della lingua rappresenta la condizione privilegiata per verbalizzare le proprie intuizioni e le proprie idee metalinguistiche in modo funzionale e in una quotidiana dimensione comunicativa, affinché se ne possa fare un uso vivo, che possa così arrestarne il lento declino e la sua condanna a morte.

8 Violi 2019.

Bibliografia

- BALDISSERA V., 2013, *Il dialetto grico del Salento: elementi balcanici e contatto linguistico*, Tesi di Dottorato – Università Ca' Foscari, Venezia, a.a. 2012-2013.
- BERRUTO G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- BIONDELLI B. (1856), *Studi linguistici*, Bernardoni, Milano.
- COSERIU E. (1977), *Lezioni di linguistica generale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2010), *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- JAKOBSON R., (2002), *Saggi di linguistica generale* (ed. or. 1963), Feltrinelli, Milano.
- KATSOYANNOU M., TORAKI K., 2010, "The Greek Technical Committee of Standardization on Terminology TE21", in *5th Terminology Summit: Quality matters*, 12-13 November, 2010, Budapest.
- KOLLER W., 1979, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, Heidelberg, Quelle & Meyer .
- MOROSI G. (1870), *Studi sui dialetti greci della Terra d'Otranto*, Editrice Salentina, Lecce.
- POPOVIČ A. (2006), *La scienza della traduzione: aspetti metodologici; la comunicazione traduttiva*, Hoepli, Milano.
- ROHLFS G., 1972, *Scavi linguistici nella Magna Grecia*, Congedo editore, Galatina (LE).
- VIOLI F. (2019), *La letteratura grecocalabra. Lineamenti storici e letterari – Autori e testi*, Apodiofazzi, Reggio Calabria.

La fiaba plurilingue: un'attività *blended* nel laboratorio di intercomprensione fra lingue romanze[1]

Paola Celentin, Susana Benavente Ferrera
Università di Verona

Abstract

Il saggio riferisce di un laboratorio di intercomprensione tra le lingue romanze svolto in una classe plurilingue presso l'Università di Verona. Le attività proposte hanno guidato gli studenti a sfruttare tutte le loro conoscenze di lingue e dialetti romanzi al fine di ideare in gruppo una fiaba plurilingue. Fondamentale per la riuscita del progetto è stata la possibilità di lavorare in modalità *blended*.

This essay gives an account of a workshop on intercomprehension of romance languages carried out in a multilingual classroom at the University of Verona. Guided activities helped the students exploit their knowledge of romance languages and dialects in order to create a multilingual fairy tale in groups. Fundamental to the success of the project was the possibility of working in blended mode.

1. Cos'è l'intercomprensione

L'intercomprensione (IC) è uno dei quattro approcci plurali sviluppati dalla didattica delle lingue, accomunati da alcuni tratti riassumibili in (Candelier *et al.* 2012):

1. una *dimensione psicolinguistica* che promuove la costruzione di nuove competenze a partire dai saperi e dai saper fare esistenti, di ordine linguistico e non;
2. una *dimensione linguistica* che spinge l'apprendente a considerare i fenomeni linguistici in modo olistico anziché per compartimenti stagni, come invece purtroppo spesso avviene in contesto scolastico e universitario[2];
3. una *dimensione psico-cognitiva* che favorisce il decentramento culturale;
4. una *dimensione sociolinguistica* che legittima la diversità linguistica e culturale e promuove la migliore integrazione degli apprendenti allofoni, che siano migranti o locutori di varietà regionali ignorate o addirittura denigrate.

Nell'IC si verifica una situazione comunicativa in cui gli interlocutori, pur esprimendosi in lingue diverse, riescono a comprendersi. Pur nella diversità di obiettivi e di tecniche adottate, le varie metodologie tendono a riconoscersi nei seguenti principi che costituiscono il minimo comun denominatore della didattica dell'IC:

1. *approccio plurilingue*: la capacità di IC può essere sviluppata contemporaneamente in più lingue nel contesto di un programma unico di insegnamento;
2. ricorso a *competenze parziali* come sollecitato dal Quadro Comune Europeo per le Lingue (Consiglio d'Europa 2002; 2018);
3. centralità della *comprensione*, sia in termini di processi cognitivi attivati sia di atteggiamento nei confronti dell'interlocutore da cui si desidera farsi capire;

1 L'articolo riporta e riflette su un'attività condotta dalle autrici insieme ai colleghi Hugues Shereen e Erika Hilde Frisan del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Verona. Pur concepito insieme sono da attribuire a Susana Benavente Ferrera i paragrafi 2 e 3 e a Paola Celentin i paragrafi 1, 4 e 5. Le conclusioni e la bibliografia sono state stese congiuntamente.

2 Escudé (2014) parla di "apprendimenti linguistici tubolari", cioè di apprendimenti che avvengono senza alcun trasferimento di competenza e nessuna comparazione di codici fra le lingue già apprese e quelle da apprendere.

© KatarzynaBialasiewicz/iStock

4. *riflessione sulla lingua* condotta in modalità prima induttiva e successivamente esplicita;
5. sviluppo di *conoscenze e competenze strategiche e metacognitive*.

2. Descrizione del contesto: il laboratorio di IC a Verona

Dall'anno accademico 2017-2018 l'Università di Verona ha inserito nell'offerta dei corsi un laboratorio di IC fra lingue romanze rivolto agli studenti dei Dipartimenti di Lingue e Letterature Straniere e di Lettere, oltre che a tutti gli studenti in mobilità presenti nell'ateneo.
In una classe si vengono così a trovare una trentina di studenti di nazionalità diverse, il cui unico comune denominatore è quello di conoscere una lingua romanza, che partecipano al suddetto laboratorio di 36 ore svolto in modalità *blended* e condotto da CEL (Collaboratori esperti linguistici) di spagnolo, italiano e francese.
Questo gruppo eterogeneo e cosmopolita comunica nella propria lingua madre o in una lingua romanza d'elezione padroneggiata almeno a livello B2 del QCER e cerca di comprendere quella degli altri.
Il lavoro in aula, condotto in tre lingue, propone testi e attività in cinque lingue romanze – spagnolo, italiano, francese, portoghese, catalano – più il latino e contempla, laddove possibile, anche i dialetti.
La classe svolge un'ora e quaranta minuti di laboratorio alla settimana per 10 settimane e svolge ogni settimana delle attività online su un'istanza Moodle che fungono da raccordo fra gli incontri.
La conduzione delle lezioni è affidata a più docenti che si alternano e che utilizzano lingue diverse. Laddove possibile, il docente svolge le attività con gli studenti come *primus inter pares*.
Il laboratorio è stato riproposto nei due anni successivi, e l'attività di seguito descritta è stata replicata in tutte le edizioni del corso, pur con modifiche e miglioramenti in base ai *feedback* degli studenti e alle osservazioni dei docenti. Si tratta quindi di un "processo" più che di un "prodotto", di cui cercheremo di mettere in luce la dinamicità e l'evoluzione.

3. L'attività didattica: "le fiabe plurilingui"

La finalità dell'attività presentata è guidare gli studenti alla produzione di fiabe in più lingue attraverso pratiche discorsive multiple che permettano loro di esprimere pienamente il proprio repertorio linguistico. Gli obiettivi specifici riguardano l'IC scritta[3]:

3 Per una declinazione degli obiettivi delle attività di IC scritta e di interproduzione le autrici si sono rifatte ai descrittori del progetto Erasmus+ EVALIC, coordinato da Christian Ollivier (http://evalic.eu/productions/produits/).

- costruire il senso globale e dettagliato di alcuni passaggi fondamentali di testi scritti in lingue (imparentate);
- sfruttare le proprie risorse personali come potenziale dell'IC (sapere enciclopedico, conoscenze linguistiche e culturali);
- mobilitare con facilità strategie di lettura per la costruzione del senso.

e l'interproduzione scritta:

- saper usare lessico e strutture sintattiche adatte ai bisogni che si conoscono o si immaginano per gli interlocutori;
- cercare di selezionare nella pluralità delle possibilità lessicali di cui si dispone quelle più adatte alla comprensione dell'interlocutore;
- usare processi di ridondanza lessicale, controllando l'adeguatezza del testo alla situazione di comunicazione e agli interlocutori;
- adattare il discorso ai repertori pluriculturali degli interlocutori, spiegando, se necessario, alcuni usi linguistici-culturali per creare un terreno di scambio interculturale.

Il primo gruppo a cui è stata proposta l'attività era composto da 31 studenti, la cui età media era di 23 anni anche se erano presenti uno studente trentenne e una studentessa sessantenne, o immatricolati all'università o di scambio. In sede di iscrizione al laboratorio gli studenti avevano dichiarato di possedere come lingua materna l'italiano, l'ucraino, il rumeno, lo spagnolo, il portoghese e il moldavo, mentre le lingue non materne che conoscevano erano inglese, spagnolo, tedesco, russo e francese; la loro conoscenza della lingua italiana variava da A2 a lingua materna.

Per svolgere questa attività la classe ha lavorato in plenaria durante la lezione in presenza e a gruppi durante la parte online, tramite un forum dell'istanza Moodle e un Googledocument per ogni gruppo.
Al termine dell'attività è stato somministrato un sondaggio per raccogliere opinioni e impressioni degli studenti partecipanti.

4. Articolazione e fasi dell'attività

L'attività si è svolta lungo un periodo di più settimane; di seguito descriviamo le diverse fasi.

Fase 1: costruzione del personaggio (in presenza – 15 minuti circa).

Ogni studente è stato chiamato a costruire/ricreare un suo personaggio fantastico partendo da alcuni stimoli verbali ricevuti, con l'aiuto di un sottofondo musicale per creare un ambiente che favorisse il rilassamento e l'introspezione. Si è chiesto agli studenti di chiudere gli occhi e la voce dell'insegnante ha guidato la visualizzazione del personaggio, attraverso gli stimoli riportati di seguito.

- *Est-ce un homme ou une femme?*
- *Donne un nom à cette personne.*
- *Quel âge a cette personne? Est-elle jeune ou vieille? 30 ans? 50 ans?*
- *Où vit cette personne? Dans quel pays? Dans quel contexte vit-il/elle?*
- *Vit-elle à la campagne? À la montagne? Dans une grande ville?*
- *Dans quelle langue parle-t-il/elle? Quelle est sa langue maternelle?*
- *A-t-elle une famille? Un compagnon/ une compagne? Un mari / une femme?*
- *Que fait-il/elle dans la vie? Quelle est sa situation sociale?*
- *Imaginez le physique de ce personnage... ses yeux, la couleur de ses cheveux, sa taille, son poids... a-t-elle des signes particuliers?*
- *Imaginez le caractère de ce personnage... est-ce une personne gentille, tolérante, ouverte, secrète, capricieuse, triste, égoiste? Quel est son tempérament?*
- *Comment se sent cette personne aujourd'hui, en ce moment?*

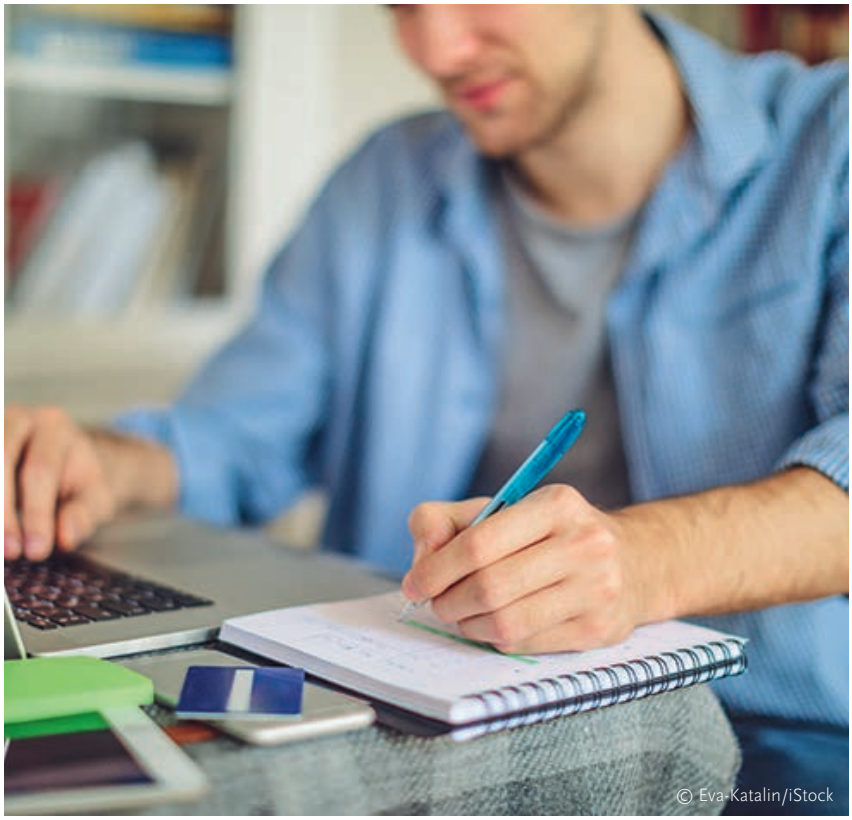
Gli studenti sono stati poi informati che il personaggio visualizzato avrebbe dovuto essere condiviso con i compagni attraverso un disegno o degli appunti nell'istanza Moodle.

Fase 2: definizione del personaggio (online)

Dopo la visualizzazione in aula, agli studenti è stato chiesto di dare forma "concreta" al proprio personaggio attraverso una descrizione dettagliata. Nell'istanza Moodle gli studenti hanno trovato una consegna e un rimando al forum sulla falsariga di quelli riportati di seguito.

Una historia plurilingüe
Vamos a escribir entre todos una historia con todas las lenguas romances que somos capaces de comprender. Necesitaremos dos semanas de trabajo para lograr nuestro objetivo.
1. *El primer paso es entrar y participar en el FORO: "Crea tu personaje".*

Crea tu personaje
¡Hola a todos!
Esta semana vamos a dedicársela a crear nuestro personaje. La actividad consiste en compartir en este foro la descripción del personaje que habéis visualizado en la lección del lunes. Podéis utilizar la lengua que preferís, también el dialecto. Si os estimula la idea, también podéis compartir una imagen del personaje visualizado o un dibujo o lo que os guste más. Este foro está abierto a todos los estudiantes y os invitamos a leer la descripción de los personajes escrita por vuestros compañeros. ¿Sabéis por qué? La semana que viene tendréis que inventar una historia mezclando todos los personajes.
¡Buen trabajo!


© Eva-Katalin/iStock

Gli studenti hanno inserito nell'aula virtuale la descrizione completa del personaggio visualizzato in classe, ciascuno nella propria lingua d'elezione. Per aumentare l'investimento emotivo degli studenti e permettere loro di esprimersi in modo multisensoriale, si è data la possibilità di inserire anche delle immagini a caratterizzazione del personaggio. Usando il forum come strumento di condivisione si è offerta a tutti la possibilità di leggere le descrizioni postate dai compagni.

Fase 3: impostazione della fiaba plurilingue (in presenza – 20 minuti)

Raccogliendo le descrizioni condivise nel forum, i docenti hanno creato delle schede-personaggio, cercando di raggrupparne le caratteristiche in modo omogeneo. Le schede sono state realizzate nella lingua in cui lo studente ha descritto il proprio personaggio. Durante la lezione successiva, in classe, è stata sollecitata la formazione di gruppi di quattro persone con criteri di libera elezione fra gli studenti e li si è invitati a dare un nome identificativo del gruppo. Ogni gruppo ha estratto tre schede-personaggio da leggere insieme ai compagni. A questo punto è iniziato il lavoro di creazione della fiaba plurilingue. Le istruzioni per i gruppi sono state:

1. *formad grupos de 4 personas presentes en el aula (si alguien no está presente, debe ponerse en contacto con paola.celentin@univr.it para que se le asigne un grupo) y elegid un nombre para vuestro grupo.*
2. *Cada grupo extrae las fichas de tres personajes que serán los protagonistas de la historia que se debe inventar.*
3. *La historia tendrá estas características:*
   - *cada miembro del grupo debe escribir una parte de la historia;*
   - *debe estar escrita en lenguas diferentes (¿lo ideal? ¡4 lenguas!);*
   - *en la historia deben aparecer por lo menos dos personajes (cosas o personas) que no se entienden porque hablan lenguas diferentes y encuentran el modo de comunicar:*
   - *deben aparecer los tres personajes de las fichas, pero también pueden aparecer otros.*
4. *En clase, en el grupo:*
   a. *Pensad en el posible argumento de la historia y tomad nota en el esquema distribuido;*
   b. *Repartid las "partes" que se* deben desarrollar.
   c. *Designad los siguientes papeles a los miembros del grupo:*
      - *quien establece los tiempos de trabajo y controla que se respeten;*
      - *quien controla que las partes de la historia "funcionen" entre sí y realiza algunos cambios;*
      - *quien encuentra imágenes adecuadas para ilustrar la historia;*
      - *quien arregla y ordena gráficamente el resultado final.*
5. *En casa, en línea:*
   a. *Para cada grupo se abrirá un documento en Googledrive en el que se podrá escribir la historia;*
   b. *Podéis usar también la función "comentarios";*
   c. *Para comunicar entre vosotros podréis usar el foro general (se abrirá una discusión para cada grupo).*

I gruppi hanno svolto il lavoro immaginando la storia e assegnandosi i ruoli. È stata poi distribuita una scheda di lavoro per aiutarli nell'organizzazione del lavoro collaborativo.

1. incipit della storia (dove si descrive la situazione iniziale, l'ambientazione, si introduce il protagonista, ecc.);
2. problema (dove la situazione iniziale si complica perché succede un fatto imprevisto o improvviso);
3. soluzione del problema (dove si riesce ad affrontare e risolvere il problema, grazie all'astuzia,

alla bravura, alle caratteristiche dei personaggi e anche alla fortuna o ad altri fattori esterni);
4. conclusione della storia (in cui si ripristina la situazione iniziale ma c'è un fattore di novità e in cui si presenta anche la morale della storia).

Fase 4: stesura della fiaba plurilingue (online)

L'ultima parte della consegna (punto 5) ricordava la modalità di lavoro per stendere delle storie plurilingui.
Per ciascun gruppo è stata quindi creata nel forum una discussione e aperto un documento su GoogleDrive e gli studenti assenti il giorno della somministrazione della fase 2 sono stati invitati a creare nuovi gruppi.
È stato poi avviato il lavoro online: gli studenti hanno organizzato tempi e modi di interazione al fine di costruire la fiaba secondo i vincoli assegnati e nei tempi prestabiliti (2 settimane), lasciando traccia delle loro interazioni nel forum e tramite la funzione *commenti* di GoogleDrive.

Fase 5: restituzione e valorizzazione delle fiabe (in presenza – durata variabile)

A partire dalle storie scritte su GoogleDrive, i docenti hanno sfruttato e valorizzato il lavoro degli studenti in diversi modi.
Nella prima realizzazione del laboratorio è stato realizzato un volume rilegato da portare in classe e conservare come prodotto tangibile del lavoro virtuale.
Nelle edizioni successive, invece, a fronte di richieste degli studenti di dedicare più spazio alla valorizzazione delle storie in aula (si veda fase 6), si è scelto di realizzare delle schede di comprensione e analisi di ciascuna fiaba. In classe sono stati riformati i gruppi che avevano lavorato online e a ciascuno è stata consegnata la stampa della fiaba scritta da un altro gruppo con annessa scheda di comprensione. È possibile visualizzare alcuni dei materiali prodotti dai gruppi di studenti del laboratorio sul sito di ANILS all'indirizzo: http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/
A partire dalle fiabe, dalle interazioni nel forum e dai commenti postati su GoogleDrive, i docenti hanno inoltre avviato una discussione in aula per riflettere sui lavori

Isabelle Alessandrini

SUR
LA ROUTE...
DES VACANCES !

Un racconto da leggere
e tante attività per l'estate

LETTURA DI LIVELLO A1

www.loescher.it

realizzati e, soprattutto, sulle modalità di lavoro adottate, soffermandosi sulle strategie impiegate, per renderle consapevoli, sugli obiettivi raggiunti e sul valore aggiunto derivante dalla collaborazione, dal carattere ludico dell'attività e dal suo impatto emotivo.

Fase 6: sondaggio finale (online)

Per avere una restituzione dettagliata sulla percezione dell'attività da parte degli studenti è stato somministrato un sondaggio per capire il livello di gradimento di ciascuna fase e la percezione dell'impegno previsto, la valutazione del lavoro cooperativo, un giudizio sulle fiabe scritte dagli altri gruppi. È stata data anche la possibilità di fornire un commento, tramite una domanda aperta.

5. Riflessioni sull'attività

L'attività è stata oggetto di riflessione da parte sia degli insegnanti sia degli studenti. Di seguito vengono riportate alcune delle riflessioni raccolte attraverso la triangolazione in aula e nel gruppo di lavoro e tramite il sondaggio.

5.1. Le riflessioni degli studenti

La fase considerata più interessante è stata la 4, cioè la stesura della fiaba plurilingue. Riportiamo di seguito due commenti:

Mi ha interessato di più la fase 4, perché ha messo alla prova le mie capacità linguistiche, la mia immaginazione personale e quella del gruppo.
La parte che più mi ha interessato è stata la produzione in gruppo della fiaba. Probabilmente mi è piaciuta molto perché ho visto la storia crearsi mano a mano che ognuna di noi dava il proprio contributo e alla fine il risultato è stato migliore di quello che avrei pensato.

nell'intercomprensione si verifica una situazione comunicativa in cui gli interlocutori, pur esprimendosi in lingue diverse, riescono a comprendersi

La fase che invece più ha lasciato insoddisfatti è stata la 3, dedicata all'impostazione della fiaba e alla pianificazione del lavoro, e la pianificazione è risultato il compito che ha provocato maggiore difficoltà. Anche in questo caso riportiamo alcuni commenti.

La terza fase mi ha poco soddisfatto perché il tempo a disposizione in aula per la divisione dei compiti purtroppo è stato poco (non è una colpa, oggettivamente il tempo per fare tutto è poco). Questo ha fatto sì che sorgessero dei problemi magari durante la creazione stessa della storia perché non sono state esplicitate delle cose prima di iniziare il progetto. È vero che ci si poteva confrontare nel forum online, ma la comunicazione non è immediata. Fase 3. in così poco tempo e con l'assenza di alcuni membri è stato difficile coordinarsi.
La fase più noiosa è la pianificazione del lavoro, ma era indispensabile per questo tipo di progetto.

Il 59 per cento degli studenti ritiene la fase 4 la più impegnativa, il 17 per cento la fase 1, mentre il 12 per cento ha indicato come più impegnative le fasi 2 e 3. È interessante notare che la fase 4 è stata contemporaneamente quella che ha dato maggior soddisfazione e che è stata vissuta come più impegnativa, come testimoniato in questa testimonianza:

Perché nonostante sia stata la più soddisfacente è stata anche la più impegnativa da tutti i punti di vista, soprattutto nella produzione (un po' più difficile rispetto a quelle richieste di solito) ma le sfide difficili sono sempre le più belle da compiere. Devo dire anche che l'affiatamento che si è venuto a creare nel gruppo ha inciso molto sul compimento dell'attività.

La percezione del lavoro cooperativo è stata complessivamente positiva e gli studenti hanno apprezzato il coinvolgimento: il 52 per cento ha ritenuto la cooperazione stimolante, il 35 per cento positiva, mentre per il 10 per cento questa dinamica è risultata faticosa. Solo uno studente ha indicato il lavoro cooperativo come negativo a causa dello stress vissuto per organizzare i membri del gruppo e garantire la consegna del lavoro.
Agli studenti è stato anche chiesto se avessero letto le fiabe scritte dagli altri gruppi e quali fossero le loro impressioni. Circa il 70 per cento degli studenti ha confermato di aver letto le altre fiabe e ha sottolineato la creatività e la grande qualità grafica dei lavori mentre altri hanno segnalato alcuni lavori come incompleti o migliorabili. Il maggior gradimento è stato comunque legato all'alternanza delle lingue:

Sì, ho letto le altre fiabe: credo che, ciascuna a modo suo, sia estremamente originale. Mi è piaciuto molto il fatto che alcuni dei miei compagni si siano messi in gioco utilizzando il loro dialetto, oltre alle altre lingue romanze a cui ci siamo dedicati durante il corso.

Tutti gli studenti si sono detti favorevoli alla riproposizione dell'attività nei successivi laboratori di intercomprensione.

5.2. Le riflessioni degli insegnanti

La complessità dell'attività, oltre alla sua durata, ha fatto maturare nel gruppo degli insegnanti numerose riflessioni che vengono riportate di seguito distinguendole tra punti di forza e punti da migliorare.

Punti di forza

Le emozioni nell'apprendimento. Questa attività ha coinvolto emotivamente gli studenti. L'alto gradimento verso il prodotto è l'aspetto più evidente di questo coinvolgimento, tuttavia, le impressioni raccolte durante le fasi dell'attività, sia oralmente sia tramite commenti nel forum, indicano che hanno avuto un forte impatto anche elementi meno visibili ma significativi come le dinamiche di lavoro, le richieste specifiche di ciascuna fase di lavoro, l'interesse verso il lavoro degli altri gruppi. Sia il coinvolgimento emotivo sia l'obiettivo comune da raggiungere hanno aumentato considerevolmente la coesione nel gruppo classe.
Si può quindi confermare che la componente affettiva ha giocato un ruolo fondamentale nella produzione della fiaba.
Multimodalità. L'utilizzo di più canali di comunicazione (aula, forum, GoogleDrive) ha agevolato la somministrazione dell'attività. C'è stata una buona integrazione fra il lavoro in classe e il lavoro a distanza. Inoltre, le risorse messe a disposizione nell'istanza Moodle sono state ritenute molto utili da parte degli studenti perché promuovono la loro competenza digitale.

Dal virtuale al reale.
Generalmente si attribuisce all'online il "dovere" di sollevare docenti e studenti dalla presenza fisica in aula. In realtà, attività come questa dimostrano che ciascun ambiente di apprendimento (reale e virtuale) possiede caratteristiche proprie e permette di creare contesti di uso della lingua differenti che si compenetrano e possono dare origine a prodotti reali e tangibili che sottolineano il *continuum* del processo di apprendimento.

la valorizzazione di tutte le lingue in classe scardina gli impianti valoriali e le relazioni di potere fra le lingue

Cooperative learning. Le strategie di *cooperative learning* si sono messe in moto in modo naturale, merito anche della strutturazione accurata del compito. Si è creata interdipendenza positiva tra i membri dei gruppi e si è stimolato il senso di responsabilità individuale e di gruppo. Sono state implementate inoltre sia le abilità sociali sia la capacità di valutare il proprio lavoro e quello degli altri. In un'attività successiva abbiamo potuto constatare che le strategie promosse durante la creazione delle fiabe plurilingui erano diventante competenze acquisite, anche se in misure diverse, in un buon numero di studenti.
Più codici di comunicazione. Nell'ottica di un insegnamento plurilingue è fondamentale promuovere la costruzione di saperi linguistici e repertori comunicativi che sfruttino più codici, sia linguistici sia extralinguistici. L'attività della fiaba plurilingue ha stimolato nella fase 2 (descrizione del personaggio dopo la visualizzazione in aula) la possibilità di usare disegni, quadri, fotografie e mappe. Nella fase 4 (produzione della fiaba) le storie sono state impaginate tipograficamente con font diversi e corredate da disegni.
Consapevolezza del repertorio linguistico e translanguaging. La produzione della fiaba ha permesso al gruppo di prendere consapevolezza del patrimonio linguistico di tutti i membri, con recupero anche di dialetti o varietà regionali e conseguente sfruttamento del *translanguaging* (García, Kleyn 2016). Anche se gli studenti erano liberi di associarsi come preferivano, si è notata l'attenzione a scegliere compagni che potessero dare un contributo linguistico diverso dal proprio alla creazione della storia. In questo contesto le compagne rumene e lusofone sono state ampiamente valorizzate al fine di garantire un'effettiva dinamica intercomprensiva.
Si rileva quindi che si è modificata la percezione delle gerarchie fra lingue che poteva esistere negli studenti. In un contesto dove la lingua inglese è solitamente scelta come prima lingua di studio e le altre lingue (in questo ordine: spagnolo, tedesco, francese, russo e italiano L2 – per gli studenti Erasmus) completano il percorso di formazione, la valorizzazione di tutte le lingue in classe scardina gli impianti valoriali e le relazioni di potere fra le lingue (Bourdieu 1991).
Inoltre si è trattato della prima attività produttiva proposta in un laboratorio che sino al quel momento si era basato sulle abilità di comprensione. In un certo senso, si è alzata la posta in gioco e questa "sfida" ha messo gli studenti di fronte alla ricchezza del bagaglio linguistico di ciascuno ma

anche alle caratteristiche delle lingue possedute (ad esempio, il dominare una lingua dal punto di vista orale ma non scritto).
Per il gruppo docente il lavoro svolto ha destato il desiderio di riflettere sulle abilità coinvolte nelle lezioni e sulla necessità di ampliare, in futuro, attività analoghe.
Valorizzazione della creatività.
Numerosi studenti hanno espresso apprezzamento per un'attività che usciva dagli schemi tradizionali e permetteva di confrontarsi con un uso creativo della lingua, che, sollecitato fin dalla prima fase, ha permesso la produzione di materiale originale. Elementi che hanno favorito la creatività sono stati:

- la curiosità risvegliata nella fase 1 (stimolo verbale in francese per la visualizzazione del personaggio);
- l'assenza di giudizio nella fase 2 (gli studenti hanno liberamente condiviso il personaggio da loro visualizzato senza ricevere una valutazione positiva o negativa);
- la motivazione per lo scopo comune da raggiungere nelle fasi 3 e 4;
- l'attenzione verso il lavoro dell'altro come stimolo per la continuazione della storia comune (fase 4).

È chiara per gli insegnanti l'importanza della creatività per diversi aspetti dell'apprendimento linguistico ma soprattutto in processi di apprendimento tra lingue che promuovo il *traslanguaging*.

Punti da migliorare

Nonostante la soddisfazione riportata dallo svolgimento dell'attività e dai numerosi commenti positivi, siamo consapevoli che ci sono punti che possono essere migliorati.
Gestione degli assenti. La lezione in cui è stato avviato il lavoro di gruppo per la creazione delle storie plurilingui ha avuto, per cause diverse, parecchi assenti. Visto che il numero di presenti in classe era un multiplo di 4, si erano formati gruppi "perfetti" e si è scelto, nel lavoro online, di aggregare gli assenti fra di loro. Questa scelta, se da un lato ha sicuramente agevolato il lavoro di chi era presente in aula, dall'altra però ha reso più complicato il lavoro degli assenti, anche se si è cercato di agevolarli affinché non "perdessero" tempo per mettersi d'accordo sullo svolgimento del lavoro. Il risultato sono state storie frammentate e poco coese.
Incentivare l'autovalutazione e l'eterovalutazione dei prodotti.
La valutazione è stata condotta prevalentemente da parte dei docenti. Anche se si è cercato di stimolare l'autovalutazione degli studenti questi, forse per poca abitudine o per mancanza di tempo, si sono limitati a delle considerazioni di "gradimento". I loro giudizi infatti si sono concentrati sulla trama (interessante, noiosa, prevedibile) e sui personaggi, senza entrare nella dimensione relativa alle modalità di lavoro e alle strategie messe in atto nelle varie fasi di esecuzione del compito. Pare quindi che la riflessione a livello metacognitivo abbia bisogno di essere ancora guidata dall'insegnante.
A conclusione dell'attività è importante sottolineare quello che, secondo gli insegnanti, è il valore aggiunto derivante da una didattica in prospettiva intercomprensiva in un contesto plurilingue, cioè la democratizzazione delle relazioni e una reale destrutturazione della gerarchia linguistica, in quanto vengono messe realmente sullo stesso piano tutte le competenze linguistiche possedute dai partecipanti. In questo senso si può realmente parlare di *additional languages*, intendendo con questo che le lingue che ciascun componente del gruppo porta con sé sono un arricchimento per la società intera.
Al di là dell'avanzamento nel possesso di specifiche abilità linguistiche descrivibili in livelli di competenza, una didattica di questo tipo coinvolge profondamente il saper essere della persona in contesto plurilingue e interculturale.

Bibliografia

- BOURDIEU P. (1991), *Language and Symbolic Power*, Polity Press, Cambridge.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LŐRINCZ I., MEIßNER F.-J., NOGUEROL A., SCHRÖDER-SURA A. (2012), "CARAP. Un quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture", in *Italiano Lingua Due, Semestrale del Master Promoitals* IV, 2, Università di Milano, Milano; https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, La Nuova Italia-Oxford R.C.S. Scuola, Milano.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2018), *CEFR Companion Volume with New Descriptors*; https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.
- ESCUDE P. (2014), "De l'intercompréhension comme moteur d'activités en classe", *Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et la didactique* 42 pp. 46-53 ; https://journals.openedition.org/trema/3187.
- GARCÍA O., KLEYN T. (eds.) (2016), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, Routledge, New York.

Seminario *Laboratorio di scrittura in spagnolo*

Adria (RO), 24 gennaio 2020

Andrea Rusca
Referente lingua spagnola ANILS Rovigo

Il 24 gennaio 2020, presso l'Istituto "Giuseppe Cipriani" di Adria (RO), la sezione rodigina di ANILS ha organizzato un seminario di formazione sulla scrittura in lingua spagnola tenuto dal professor Carlos Melero, insegnante di spagnolo presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, coordinatore del Veneto per ANILS e direttore del gruppo di ricerca DEAL – Differenze Evolutive per l'Apprendimento e l'Insegnamento Linguistico.
Il seminario aveva come obiettivo proseguire i temi e le attività di un precedente seminario tenuto dal professor Melero, e si è focalizzato sulle differenze tra lo scrittore esperto e lo scrittore inesperto e su come i processi legati alla scrittura debbano essere considerati quando si elaborano dei testi. Massiccia è stata la partecipazione degli studenti dell'Istituto "Cipriani": sebbene il seminario fosse pensato principalmente per docenti di spagnolo della scuola secondaria, ci sono state venticinque adesioni di studenti, che hanno potuto toccare con mano alcune difficoltà legate alla scrittura mediante attività appositamente strutturate dal relatore.
Il seminario è iniziato con un lavoro di gruppo "provocatorio": redigere un testo in "melerese", una lingua inventata dal relatore, su un argomento parzialmente sconosciuto al pubblico. Dopo aver introdotto le regole morfosintattiche della nuova lingua, i partecipanti hanno iniziato l'attività, e ciò ha evidenziato fin da subito i problemi oggetto di studio del seminario. Gli studenti e i docenti presenti hanno riflettuto sugli errori più comuni durante la scrittura: la difficoltà nel reperire idee, nella loro organizzazione, nella distinzione tra idee primarie e idee secondarie, e nel realizzare la revisione. In questo modo il seminario in lingua spagnola è diventato un seminario trasversale, applicabile a tutte le lingue, che ha toccato anche le differenze interculturali, componenti fondamentali del testo la cui ignoranza può portare a equivoci, malintesi, situazioni imbarazzanti e, in qualche caso, offensive.
Il professor Melero ha chiuso il seminario analizzando alcuni materiali didattici per evidenziarne punti di forza e di debolezza. I libri di testo in adozione non sempre aiutano docenti e studenti a lavorare in modo proficuo sulla scrittura: molto spesso strutturano le attività senza un filo logico, senza esplicitare gli scopi didattici, e senza far riflettere gli studenti sui processi in gioco. Manca, in sostanza, il riferimento metacognitivo, essenziale per trasferire ciò che si apprende in un meccanismo automatizzato.
Il bilancio della giornata è stato molto positivo. Quaranta iscritti sono un numero considerevole, e la presenza di tanti studenti ha reso il seminario ancora più piacevole. Gli studenti stessi sono stati molto colpiti dalla bravura e dalla competenza del relatore, e lo hanno manifestato ai loro docenti anche nei giorni successivi. Momenti come questi ci stimolano a continuare a proporre attività di questo tipo, perché quando si accendono le scintille negli occhi di chi vuole imparare significa che il bersaglio è stato colpito. Se insegnare significa "mettere un segno", Carlos Melero vi è riuscito senza dubbio.

SPAGNOLO PER LA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO

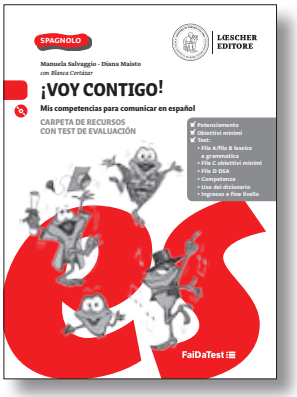
Manuela Salvaggio - Diana Maisto
con Blanca Cortázar

¡VOY CONTIGO!
MIS COMPETENCIAS PARA COMUNICAR EN ESPAÑOL

Un corso di lingua in **due configurazioni**: due volumi o un volume unico che portano lo studente al livello A2+

Un volume **opzionale** che offre la possibilità di proseguire al livello A2/B1.

Un volume **opzionale inclusivo** che propone un percorso facilitato per studenti con difficoltà.



Test differenziati per file: Fila **A**/Fila **B**/ Fila **C** per **obiettivi minimi**/ Fila **D** per **DSA**.

Giacomo Bartoletti

¡Voy contigo de vacaciones!
RECUPERO, RINFORZO, POTENZIAMENTO

Un progetto **inclusivo** e accessibile a tutti per un **ripasso in autonomia** durante le vacanze estive e come risorsa extra durante l'anno scolastico. Il consolidamento di lessico, funzioni comunicative, grammatica, cultura prende spunto dal racconto di un viaggio immaginario in compagnia di **Don Chisciotte** nel **volume 1** e **Cristoforo Colombo** nel **volume 2**.

LE LETTURE GRADUATE LOESCHER

Le letture graduate invitano a una piacevole immersione nella lingua: storie riccamente illustrate, in **alta leggibilità**, con **audiolibro**, un apparato didattico completo di **attività DELE**, non invasivo ma adeguato ad affiancare l'apprendimento della lingua in classe e in autonomia.
A fine lettura una sezione di **approfondimenti interdisciplinari** e attività conclusive per una riflessione sugli spunti offerti dalla storia.

Une extraordinaire ... settimana di formazione interculturale[1]

Leila Ibnou-Zekri Ould-Ali, Vito Pecoraro, Angelo Cavallaro, Tindara Martina De Pasquale

Dal 22 al 29 febbraio 2020 presso "Les Universités de Francophonia" Nizza le sezioni ANILS Barcellona P.G. e Palermo, e L'Association Francophone de Sicile (AFS), hanno partecipato a una formazione in seno al progetto "Primaire EN français: verso la scuola secondaria".
Il progetto, nato per la promozione del francese attraverso l'apprendimento e il potenziamento della lingua francese grazie al CLIL e all'animazione linguistica, è già attivo nella regione Sicilia da anni e prevede anche la possibilità di fare formazione all'estero, in paesi francofoni, per tutti gli attori coinvolti (docenti di scuola dell'infanzia e primaria, docenti di francese di scuole di primo e secondo grado, docenti di discipline non linguistiche).
Il gruppo di docenti in formazione, disomogeneo quanto a conoscenza della lingua francese – dal livello A1 al livello C2 – aveva delle aspettative di formazione diverse: per rispondere a tali esigenze si è deciso, insieme agli organizzatori, di svolgere la formazione in parte in lingua francese e in parte in lingua italiana, proponendo tre formatori.
Leila Ibnou-Zekri Ould-Ali, madrelingua francese, ha lavorato con le corsiste dei livelli B2, C1, C2 sulla tematica "trucs et astuces pour enseigner le lexique" con un approccio partecipato e interattivo, alternando teoria e attività pratiche. L'obiettivo era presentare varie possibilità per insegnare il lessico e migliorare le competenze scritte e orali dei discenti. Attraverso le attività proposte, le corsiste hanno avuto la possibilità di appropriarsi di tecniche per costruire esercizi per l'insegnamento del lessico attraverso l'uso delle nuove tecnologie, per facilitare la memorizzazione del lessico, per integrare esercizi orali con attività lessicali.
Il dirigente scolastico Vito Pecoraro ha lavorato sia con i/le docenti del livello B2, C2 sia con i/le corsisti/e del livello A1, B1. Con il primo gruppo si è lavorato sull'approccio interculturale: la coscienza interculturale fa parte delle competenze generali che il/la discente di una lingua straniera deve acquisire, definite del Quadro comune europeo di riferimento. Il gruppo è stato invitato a riflettere attraverso giochi di simulazione che presentavano modi relazionali differenti nelle diverse parti del mondo (salutarsi, la gestualità), soffermandosi sui saperi (saper essere, saper fare, saper imparare) al fine di sottolineare il ruolo dell'insegnante nell'aiutare a superare l'etnocentrismo e la tendenza a giudicare e prendere coscienza della relazione tra la propria cultura e quella del/dei paese/i di cui si studia la lingua.
Con il gruppo di livello A1, B1, eterogeneo per formazione e per ambito scolastico, in assetto di apprendimento cooperativo, si è presentata la metodologia della simulazione globale, che permette di immaginare e costruire una porzione di mondo e mette in gioco le intelligenze multiple di Gardner. Considerando il poco tempo a disposizione, sono state fornite solo indicazioni schematiche per attuare un'esperienza di questo tipo: in genere si procede da attività di natura descrittiva verso attività di natura più narrativa e in ogni fase bisogna nutrire la fantasia con materiali da consultare e leggere, immagini, oggetti e ogni altro stimolo alle associazioni mentali.
È stato immaginato, descritto e quindi «costruito» con l'immaginazione, Saint-Guy sur Mer, non distante da Nizza, che rappresenta una realtà geografica e umana, è legato a una storia e obbedisce a regole sociali e politiche. Tra le attività di simulazione globale proposte

1 Una versione più dettagliata dell'esperienza di formazione si trova sul sito Anils: http://www.anils.it/wp/rivista_selm/materiali-integrativi-articoli-selm/

© tichr/Shutterstock

ci sono state la presentazione del paesino dal punto di vista storico e geografico, con tanto di realizzazione di emblema e divisa; l'invenzione e la presentazione dei personaggi (il farmacista, la maestra, il medico, il ristoratore...); la presentazione delle abitazioni e del monumento ai caduti; l'invenzione del pranzo della domenica; le attività di scrittura creativa (pagina di diario personale, fatti di cronaca ecc.); è stata anche rivisitata la canzone di Nino Ferrer, "Les cornichons", che è diventata *Francophonia*.
Una simile proposta didattico-formativa permette di creare un clima relazionale proficuo ai fini della costruzione del gruppo classe e dell'inclusione.
Il dirigente scolastico Angelo Cavallaro ha approfondito, in lingua italiana per tutti i corsisti e le corsiste i temi delle scienze umane per la didattica (in particolare dell'antropologia), l'uso inclusivo dello *universal design* a scuola, la potenzialità educativa del programma metacognitivo di arricchimento strumentale ideato da Reuven Feuerstein. In un mondo che ancora considera cultura solo quella classica, è necessario nelle nostre aule scolastiche far passare il concetto antropologico che tutti i gruppi umani hanno degli usi, delle tradizioni e dei costumi degni di essere compresi, studiati e apprezzati.
Il concetto di inclusione in questi ultimi anni ha sostituito il termine integrazione, che implica un cambio di mentalità. Tutti devono essere coinvolti nella quotidianità scolastica, seguendo un approccio didattico che sin dalla sua progettazione preveda un coinvolgimento universale. Alla luce di questo sono stati letti i decreti legislativi del 13 aprile 2017 n. 62 e n. 66 che hanno innovato la valutazione e riorganizzato gli interventi su disabilità e bisogni educativi speciali. Si è lavorato infine sulle intuizioni di Feuerstein nello strutturare un programma di intervento sulle funzioni cognitive carenti di tipo metacognitivo, nel quale l'alunno scopre le proprie strategie per apprendere e il docente assurge a mediatore tra studente e contenuti.
Si è pure giocato sfruttando le carte di Dixit in un divertente *debate* veramente poco competitivo: abbiamo sfruttato usato la forza evocativa di immagini neutre come supporto e documentazione per strutturare le tesi da difendere o da confutare, lavorando sulle proprietà di linguaggio e alimentando l'immaginazione dei partecipanti.
Ogni corsista ha avuto la possibilità di ascoltare i tre formatori anche attraverso degli ateliers a scelta.
Lo staff di Francophonia ha inoltre proposto varie escursioni (Cannes, Antibes, Nizza, Monaco, Villefranche) che hanno dato modo di apprezzare le bellezze paesaggistiche e conoscere aneddoti relativi alla storia della Francia e delle città visitate attraverso poesie, letture e canzoni.
Infine, il gruppo ha potuto vivere l'emozione di una serata interculturale in occasione della presentazione dei tre paesi presenti in formazione a Nizza in quella settimana: Polonia, Austria e Italia. Corsisti e formatori, insieme, hanno eseguito canzoni, balli, recita di poesie in lingua veicolare francese.
La settimana presso le "Universités de Francophonia" è stata un'esperienza non solo piacevole ma soprattutto formativa: rimandiamo al sito ANILS per un resoconto più dettagliato di questo percorso di formazione, e ci auguriamo che il progetto "Primaire EN français" riceva da questa esperienza nuovi stimoli per proseguire con sempre più forza, e soprattutto che altre realtà scolastiche si uniscano al progetto, sia in Sicilia sia in altre zone d'Italia.

Seminario *Ulisse tra la Grecia e Dante*

Firenze, 21 febbraio 2020

Massimo Seriacopi, Clara Vella
ANILS Firenze

Venerdì 21 febbraio presso il Liceo "Leonardo da Vinci" di Firenze si è tenuto un seminario di formazione dedicato alla figura di Ulisse nella letteratura mondiale dal titolo *Ulisse tra la Grecia e Dante*.
La serie di interventi è iniziata grazie all'apporto fornito da alcuni studenti del Liceo "Rodolico" di Firenze Livia Diadei e Raluca Spiridon che, guidati dalla loro insegnante di inglese, hanno esposto dati e considerazioni riguardanti la figura e l'opera letteraria di Tennyson; dopo di che, il professor Fabrizio Catania ha evidenziato quali elementi hanno caratterizzato la figura di Ulisse all'interno dell'*Odissea*, proponendo un'attenta disamina dei testi che maggiormente concorrono a delineare le componenti del personaggio, lumeggiate con chiarezza e coinvolgimento. Massimo Seriacopi, soffermandosi sul canto XXVI dell'*Inferno*, sulla parte conclusiva del primo canto del *Purgatorio* e sulla descrizione dell'angelo presente nel secondo canto della medesima cantica, ha valutato invece la riappropriazione e la personalizzazione compiuta dall'Alighieri nel rappresentare il "suo" Ulisse, alter ego dell'autore; Ulisse è esempio di uso del dono intellettivo ed elocutivo ricevuto, da mettere a servizio dell'umanità proprio come fa Dante componendo il "sacrato poema". Clara Vella infine, alternando le competenze linguistiche inglesi con una analisi in italiano di passi tratti dall'*Ulysses* di Tennyson, ha offerto una serie di considerazioni sulle finalità che l'autore si è proposto, soffermandosi in particolare sulle parole finali del testo per ricostruire l'immagine di Ulisse "to strive, to seek, to find, and not to yield", quindi di un uomo che "lotta, cerca, scopre e non si arrende", che non desisterà mai di viaggiare per amore della conoscenza e morirà nel suo ultimo viaggio – "I cannot rest from travel, I will drink life to the lees" – quasi un Faustus alla ricerca di quella illimitata conoscenza che lo porterà alla dannazione.
La serata si è conclusa con una piacevolissima interpretazione: la lettura ad alta voce, dell'*Ulisse* di Pascoli a opera di Simonetta Lazzerini di Florio.

© delcarmat/Shutterstock

LŒSCHER e BONACCI EDITORI

*Insieme con passione per insegnare l'**italiano***

www.loescher.it/italianoperstranieri

www.loescher.it/newsletter

www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri

https://twitter.com/Loescher_itaL2

LOESCHER EDITORE

Via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino • Tel. +39 011 56 54 111 - Fax +39 011 56 54 200
www.loescher.it - mail@loescher.it

LŒSCHER EDITORE — È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Bonacci editore

LŒSCHER PER LA DIDATTICA MISTA

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

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

I MATERIALI

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

www.imparosulweb.eu

Le risorse per il docente e il FaiDaTest
Materiali per la verifica e la valutazione, somministrabili in varie modalità: su carta o pdf, online.

faidatest.loescher.it

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

www.cloudschooling.it

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

webtv.loescher.it

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

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

loescher.it/portali

RA22

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