SeLM
Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS 1963 – 2022

№ 4 - 6 Anno LX 2022

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Rita Cersosimo • Caterina Panesi • Roberto Di Scala • Maria Cecilia Luise*

Le buone pratiche *Giorgia Fattori • Stefana Squatrito • Elena Fellin*

Dal Convegno ANILS tedesco *Francesca Favino • Beatrice Vallini Sabrina Bertollo*

Documentazione *Daniel Schug*

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 4-6/2022, luglio 2022

Il catalogo di narrativa Lœscher di letture graduate

LEGGERE IN LINGUA STRANIERA

Storie di *fiction* originali e classici della letteratura adattati per scoprire il gusto della lettura in lingua straniera.
Le letture sono accompagnate da attività per la verifica della comprensione, di riepilogo, di approfondimento e per la contestualizzazione.

- Caratteri ad alta leggibilità
- Audiolibro
- Libro in digitale (my bSmart)
- Libro liquido

FRANCESE

TEDESCO

SPAGNOLO

Scuola e Lingue Moderne

EDITORIALE

2 I valori di ANILS: le lingue per il dialogo e l'accoglienza
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 I manuali di lingua francese per la scuola secondaria di primo grado. Un'indagine sull'accessibilità per gli studenti con DSA
di Rita Cersosimo

12 La linguistica acquisizionale: sequenze di acquisizione del tedesco L2 e implicazioni didattiche
di Caterina Panesi

20 *The times they are a-changing?* La spinta innovatrice dell'approccio ELF-oriented nell'ELT. Spunti e riflessioni dal 46° convegno TESOL Italy *Disruptive Innovations in ELT*
di Roberto Di Scala

25 Recensione del libro *Il CLIL nella scuola primaria e dell'infanzia* di Carmela Giordano, Carmelina Maurizio, Carocci, Roma 2021
Recensione di Maria Cecilia Luise

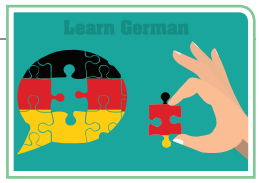
26 Recensione del libro *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica* di Paolo Torresan, Pearson, Milano, 2022
Recensione di Maria Cecilia Luise

LE BUONE PRATICHE

30 Lo *storytelling* per l'accostamento alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia: una sperimentazione
di Giorgia Fattori

38 La *bande dessinée* in classe di *Français Langue Étrangère*: riflessioni e proposte operative
di Stefana Squatrito

44 Educazione civica e alla cittadinanza e CLIL: punti di contatto per un percorso didattico
di Elena Fellin



DAL CONVEGNO ANILS TEDESCO *IM HERZEN EUROPAS*

Im Herzen Europas: Der DaF-Unterricht als europäischer Kulturträger - 8-9 settembre 2021

50 eTwinning nella lezione di tedesco: la piattaforma di gemellaggi virtuali a supporto della didattica DAF
di Francesca Favino, Beatrice Vallini

53 „In Vielfalt geeint": Plurale Ansätze zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen in DaF
di Sabrina Bertollo

INFORMAZIONI E DOCUMENTI

62 *#TeachingHacks* in 50 minuti
di Daniel Schug

64 Ciclo di webinar *Didattica della poesia contemporanea: XX e XXI secolo*. ANILS Firenze, da febbraio a giugno 2022

I valori di ANILS: le lingue per il dialogo e l'accoglienza

Maria Cecilia Luise
Direttore di Scuola e Lingue Moderne

Viviamo tempi nei quali – Oggi più che in altri periodi – sembra difficile immaginare che cosa ci aspetta nell'immediato futuro e trovare modalità per comprendere e interpretare questo particolare momento storico.
Ci pare di poter però identificare un filo conduttore che caratterizza questi ultimi anni: i cambiamenti che hanno subito le modalità e le possibilità di comunicazione e le relazioni tra le persone e tra i popoli, ambiti nei quali le lingue sono imprescindibili.
In due anni di pandemia abbiamo dovuto rinunciare al contatto diretto con gli altri, abituarci alla comunicazione filtrata da uno schermo; in particolare, come docenti abbiamo dovuto trovare e sperimentare nuove modalità per insegnare le lingue attraverso l'interazione e il dialogo a distanza. Ne siamo usciti migliori, come dice un noto refrain? È presto per poterlo dire; di sicuro però ne abbiamo ricavato luci e ombre.
E dopo la pandemia, la guerra... ancora un evento inatteso, che ci ha messi tutti di fronte a un mondo per certi aspetti irriconoscibile, nel quale molte certezze – legate alla sicurezza, alla libertà di pensiero, alla possibilità di muoversi e conoscere luoghi e popoli – non si possono più dare per scontate.
Abbiamo assistito a chi divide i popoli e le persone in "buoni" e "cattivi", a chi classifica i migranti in degni di assistenza o meno in base alla provenienza, a chi ha strumentalizzato politicamente appartenenze e schieramenti, a chi ha selezionato i rapporti internazionali a seconda di localizzazioni geografiche.
ANILS negli ultimi anni ha ampliato il suo raggio d'azione oltre i confini italiani, aprendo sia una rete ANILS Mondo, sia una sezione ANILS Est Europa; di fronte alla situazione internazionale che stiamo vivendo, abbiamo ritenuto importante pubblicare sui nostri social e sul nostro sito una comunicazione per ribadire i valori nei quali si riconosce l'associazione, e chiarire che non sarà accettata nessuna strumentalizzazione dell'azione formativa e associativa di ANILS.
Ecco il testo della comunicazione:

> L'attività di ANILS nasce dalla convinzione che la conoscenza delle lingue – di tutte le lingue – sia un diritto di tutti e un elemento essenziale per il mantenimento del dialogo tra le persone, e che le lingue non debbano essere barriere alla libertà di scelta e di pensiero.
> Di fronte alla situazione mondiale che stiamo vivendo, ANILS ribadisce la centralità nel suo operato dei valori dell'inclusione, dell'interculturalità, del plurilinguismo e della formazione.
> Di conseguenza, ANILS continuerà a supportare negli aspetti didattici e formativi i docenti di lingue, qualsiasi sia la lingua che insegnano e qualsiasi sia il paese nel quale operano, senza che questo possa essere interpretato come una scelta di campo politica o ideologica.

Noi stiamo continuando a portare avanti tutte le iniziative già programmate e iniziate per e con l'estero e l'est Europa.
Inoltre, abbiamo messo in cantiere un nuovo progetto,

© rrneumi/Depositphotos

che ci permette di far fronte ad alcune richieste urgenti che provengono dal mondo della formazione linguistica e dell'accoglienza.
In collaborazione con l'editore La Linea (https://www.edizionilalinea.it/nuovosito/it_it/), abbiamo creato una collana editoriale che pubblicherà volumi di taglio metodologico e pratico di didattica delle lingue; il primo volume della collana, che uscirà nella seconda metà del 2022, affronta il tema delle caratteristiche degli studenti che hanno una madrelingua di ceppo slavo: le due autrici – Paola Celentin ed Edith Cognigni, ben note ai soci ANILS in quanto più volte sono state ospiti di nostri seminari e convegni – proporranno sia alcune schede informative su ognuna delle lingue slave, sia una serie di schede di proposte e attività didattiche mirate per studenti slavofoni.
Un secondo progetto editoriale ci vede invece collaborare con Loescher: è appena uscito un volume – l'autore è Pierpaolo Bettoni, il nostro referente della rete ANILS Mondo – di grammatica italiana per russofoni e ucrainofoni di livello principianti. Il volume vuole porsi come strumento di "pronto soccorso" linguistico, che può essere fruito sia in maniera autonoma e individuale dal discente, sia come supporto e integrazione di percorsi didattici di studio della lingua italiana in contesti strutturati. Propone nozioni e spiegazioni grammaticali, esercizi, glossari, testi su alcuni aspetti della cultura e della società italiana sui quali riflettere, tutti in versione trilingue: italiano, russo, ucraino.

In questo numero, nella sezione Riflessioni metodologiche presentiamo tre saggi che fanno riferimento a tre lingue diverse: nel primo si analizzano i manuali di francese per la scuola secondaria di primo grado dal punto di vista dell'accessibilità per studenti con DSA, attraverso una ricerca che ha coinvolto sia i docenti sia gli studenti; il secondo si focalizza sulle implicazioni didattiche di alcune sequenze di acquisizione del tedesco da parte di studenti italofoni; il terzo è una riflessione sull'inglese lingua franca scaturita dopo che l'autore, Roberto Di Scala, ha partecipato a nome di ANILS al 46° convegno TESOL Italy del novembre 2021.

Le Buone pratiche presentano due esperienze di insegnamento dell'inglese a studenti molto giovani – della scuola dell'infanzia e della scuola primaria – e una proposta di utilizzo nella classe di francese dei fumetti, destinata invece in generale a studenti adolescenti e preadolescenti. Nel 2021 la rete ANILS tedesco ha organizzato due giorni di convegno a distanza "Im Herzen Europas", del quale abbiamo pubblicato un resoconto nello scorso numero di SeLM; in questo numero pubblichiamo invece due saggi tratti da altrettanti interventi fatti in quel convegno.
La breve comunicazione sul ciclo di incontri sulla letteratura organizzati da ANILS Firenze e la presentazione dei #TeachingHacks – insieme alle relazioni dal convegno ANILS tedesco e dal convegno TESOL – vanno viste tutte insieme come una indicazione del progetto formativo che ANILS sta implementando e verso il quale nel prossimo futuro sempre più farà riferimento: non tanto incontri in presenza o webinar a distanza isolati, ma piuttosto progetti di formazione articolati, diversificati, di lungo respiro.

I manuali di lingua francese per la scuola secondaria di primo grado

Un'indagine sull'accessibilità per gli studenti con DSA

Rita Cersosimo
Università di Genova

Abstract

Nel contributo si presenta un'indagine condotta fra 113 docenti di francese e studenti con DSA della scuola secondaria di primo grado con l'obiettivo di comprendere se si ritengono soddisfatti dei manuali attualmente in adozione; considerata la scarsità di pubblicazioni scientifiche sull'apprendimento del francese in caso di DSA, si espongono anche alcune linee guida utili per chi intende proporre attività inclusive.

This paper presents a survey conducted among 113 teachers of French and students with Specific Learning Difficulties (SLD) in secondary school, with the aim of understanding if they are satisfied with the books currently adopted in their classes. Considering the scarcity of scientific publications on the teaching of French to learners with SLD, some useful guidelines are presented for those who would like to use more inclusive activities in their classrooms.

1. Introduzione

La letteratura dedicata alla didattica inclusiva delle lingue è piuttosto recente e mira a fornire una cornice teorica che guidi i docenti a gestire l'azione didattica e a limitare le difficoltà riscontrate dagli studenti con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) nell'imparare una lingua straniera. Il presente contributo si focalizza sulla didattica del francese, lingua definita "opaca" (Smythe et al. 2004) a causa di una bassa trasparenza ortografica e di una fonologia complessa, ma comunque di difficoltà moderata per i parlanti italofoni in quanto affine alla L1 nella morfosintassi e nel lessico (Celentin 2012). Ad oggi, le pubblicazioni sulla didattica del francese a stranieri con DSA sono molto poche, soprattutto se confrontate con la mole di studi compiuti sulla lingua inglese,

> ad oggi, le pubblicazioni sulla didattica del francese LS per studenti con DSA sono poche

e si concentrano soprattutto in Canada e in Svizzera (in misura minore), cioè in paesi dove il francese è una delle lingue ufficiali e ne è richiesta la conoscenza a fini lavorativi e/o sociali. Siamo quindi in un contesto di lingua seconda (L2) più che di lingua straniera (LS), perciò gli studi dovranno essere guardati in quest'ottica, anche se le difficoltà e gli errori commessi sono simili nei due contesti (Celentin 2012). Per questo motivo, abbiamo deciso di condurre un'indagine pilota che potesse contribuire almeno in parte a colmare questo vuoto. Il nostro obiettivo è comprendere se i docenti di francese e gli studenti con DSA della scuola secondaria di primo grado si ritengono soddisfatti dei manuali in adozione, ed esporre alcune linee guida che possano aiutare sia gli autori, sia i docenti che scelgono i volumi e/o creano i propri materiali, a proporre attività inclusive per l'apprendimento della lingua francese. Per realizzare questo, si è preliminarmente valutata l'accessibilità glottodidattica dei manuali di lingua francese con una griglia adattata da Daloiso (2015:195), riscontrando come la maggior parte dei testi presenti barriere che riguardano l'impostazione generale e l'organizzazione delle informazioni sulla

© ICPonline

pagina (font con grazie, layout caotico ecc.), aspetti che, come illustreremo, possono rendere inaccessibili anche le pratiche didattiche più innovative.
Di seguito si illustrerà la fase successiva del lavoro, cioè una raccolta di dati mediante questionari rivolti a docenti di francese e a studenti con DSA delle scuole secondarie di primo grado effettuata tra gennaio e giugno 2020.
La creazione dello strumento di rilevazione ha preso le mosse da una ricerca simile condotta da Daloiso (2014) sui manuali per l'apprendimento delle lingue ed è finalizzata a indagare le modalità con le quali i docenti e gli studenti lavorano sui libri di testo e/o adattano i materiali alle loro esigenze, nonché a comprendere quali miglioramenti possono essere applicati ai libri scolastici in direzione dell'inclusività.
La filosofia di fondo di questo lavoro si inserisce nella concezione che il successo formativo dell'allievo con DSA dipende in una certa misura dal grado di "accessibilità glottodidattica" (Daloiso 2015:133) e che adoperarsi per garantirla e migliorarla comporta un beneficio per tutti gli allievi, indipendentemente dalle loro caratteristiche individuali. Come scrive Giacomo Stella (2004), gli studenti con DSA sono estremamente importanti perché "indicatori" della buona qualità delle istituzioni scolastiche: se questi alunni stanno bene all'interno delle proposte educative, allora la didattica sarà di buona qualità anche per tutti gli altri.

2. La ricerca

La diffusione dei questionari, in formato elettronico, è avvenuta grazie alla rete dei docenti di francese della regione Liguria, a numerose realtà associative che si occupano di didattica e di disturbi dell'apprendimento, a pedagogisti e tutor dell'apprendimento. Questa varietà di realtà ha permesso di ottenere risultati significativi, utilizzabili come base di partenza per identificare alcune linee operative.

2.1. Il questionario per i docenti

Il questionario destinato ai docenti era diviso in diverse sezioni: la prima ha rilevato alcune informazioni sull'esperienza degli insegnanti, la seconda ha esaminato la percezione generale dei manuali presenti nelle classi, la terza si è focalizzata sugli studenti con DSA, mentre l'ultima ha richiesto considerazioni personali sul processo di creazione dei materiali didattici.
Le risposte ricevute sono state 61. La maggior parte dei docenti (70,5%) insegna da più di dieci anni, il 24,6% da più di cinque e il 4,9% da meno di cinque anni. Risulta, quindi, che le risposte date provengano soprattutto da insegnanti con una certa esperienza nella didattica della lingua francese.

2.2. La scelta del libro di testo

È interessante capire come avviene la scelta dei manuali, se si tratta cioè di una decisione dell'insegnante stesso, dei docenti che lo hanno preceduto o di un gruppo di colleghi: il 57,4% ha scelto il manuale in autonomia, il 32,8% non

lo ha scelto personalmente, il 6,5% lo ha scelto solo per alcune classi e il 3,2% lo ha selezionato insieme ad altri colleghi.
Il dato è positivo, perché l'opportunità da parte del docente di scegliere liberamente un manuale può portare – se egli è a conoscenza delle caratteristiche da ricercare in termini di inclusività – qualità nell'intervento didattico.
Per quanto riguarda la soddisfazione dei docenti nei confronti dei materiali, appare mediamente positiva: il 45,9% si dice soddisfatto. Questo dato si può ricondurre a quello precedente: più l'insegnante ha la possibilità di scegliere personalmente il materiale, più ne sarà soddisfatto.
Sicuramente, l'alto numero di docenti supplenti presenti attualmente nelle scuole e la conseguente mancanza di continuità influiscono su questo aspetto e i nostri dati lo dimostrano: se confrontiamo le risposte singole, coloro che insegnano da meno di dieci anni e non hanno avuto la possibilità scegliere il manuale si dichiarano complessivamente meno soddisfatti.

> spesso gli studenti con DSA hanno un libro diverso da quello dei compagni, molto semplificato e limitato nei contenuti

2.3. Le sezioni dei manuali dedicate agli studenti con DSA

La prima domanda di questa parte richiedeva un giudizio generale sulle sezioni dei libri di testo rivolte specificamente agli studenti con DSA. La maggior parte dei docenti (41%) le definisce "complessivamente accettabili", il 16,4% "troppo semplificate", il 14,8% "esaustive e ben strutturate", l'11,5% "non realmente adatte agli studenti con DSA" e l'8,2% "difficilmente reperibili". Il 31,1% dichiara di dover adattare personalmente le attività. Le opinioni risultano quindi piuttosto discordi, ma alcuni commenti aggiunti dai docenti nella domanda aperta successiva (che chiedeva eventuali osservazioni) offrono chiarimenti.

Pamela Pernatsch, Chantal Dossena, Giulia Fabbri, Giovanni Parisi

Français en compagnie

LŒSCHER EDITORE – È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Français en compagnie è un corso di lingua e cultura francese con un'identità fortemente inclusiva.

NEL CORSO:

- ***Un passo di lavoro agile e breve***: suddivisione di ciascuna *Unité* in due *Leçons*.
- Sezione ***Essentiel*** in carattere Biancoenero© ad alta leggibilità che riprende la progressione dei contenuti dell'unità.
- ***Audio*** di tutte le schede di lessico, comunicazione, grammatica, dei testi di civiltà e di Educazione civica.
- ***Video***: filmati a episodi e video di civiltà.
- ***Banque de mots*** illustrate e da completare, per ripassare il lessico dell'unità.
- ***Pot-pourri***: un'intera sezione dedicata al ripasso alla fine del volume 3.

A PARTE:

- ***Français en compagnie L'Essentiel***: tutto il corso in versione semplificata proposto in carattere ad alta leggibilità Biancoenero©.

© ICPonline

Il primo aspetto che emerge è che spesso agli studenti con DSA è assegnato un libro a parte, diverso da quello dei compagni, molto semplificato e limitato nei contenuti, che non permette loro di seguire lo stesso programma dei compagni. Altre volte, invece, gli insegnanti hanno a disposizione soltanto i test per gli alunni con DSA; pur essendo questo servizio utile, è noto come la verifica sia solo il punto finale di un percorso articolato di apprendimento.

2.4. L'adattamento dei materiali

Abbiamo chiesto ai docenti quali fossero gli aspetti che essi tengono maggiormente in considerazione quando sono loro ad adattare i materiali per gli studenti con DSA. La domanda prevedeva la scelta a risposta multipla e l'aggiunta della voce "altro". Riportiamo i risultati in ordine decrescente:

- la leggibilità (62,3%);
- renderli adatti a tutti, non solo agli studenti con DSA (57,4%);
- l'utilizzo delle tecnologie come strumento compensativo (42,6%);
- la presenza di mappe concettuali (41%);
- un maggiore spazio destinato agli esercizi (36,1%);
- la fruizione in formato cartaceo e non soltanto online (32,8%);
- la semplificazione della grafica intorno agli esercizi (29,5%).

Queste risposte sono funzionali alla domanda successiva. L'aspetto da sottolineare fin d'ora, però, è che più della metà dei docenti modifica il materiale per renderlo adatto a tutti: un segnale importante perché risponde all'idea che ha stimolato questo lavoro.

2.5. I suggerimenti dei docenti

Nell'ultima parte del questionario si è domandato ai docenti che cosa vorrebbero migliorasse nei testi di francese in adozione, con particolare riferimento agli studenti con DSA. Il quesito a risposta multipla permetteva di scegliere una o più opzioni tra quelle proposte ed eventualmente di aggiungerne un'ulteriore sotto la voce "altro". I risultati sono stati i seguenti:

- che i testi abbiano una maggiore presenza di mappe concettuali (59%);
- che i testi abbiano uno spazio destinato agli esercizi (42,6%);
- che i testi siano adatti a tutti, non solo agli studenti con DSA (41%);
- che i testi abbiano siano anche cartacei e non solo online (29,5%);
- la leggibilità dei testi (26,2%);
- che i testi diano maggior spazio alle espansioni online (19,7%);
- che i testi abbiano una grafica meno elaborata (16,4%).

Questi risultati si integrano bene con quelli ottenuti nella fase preliminare di valutazione dei manuali. Alcuni dei principali problemi riscontrati nei libri in adozione erano, infatti, legati al poco spazio destinato agli esercizi e all'aumento della leggibilità; si noti anche come l'aspetto grafico, pur importante, sia risultato quello meno preso in considerazione in entrambe le domande, probabilmente perché coinvolge più la casa editrice che l'insegnante. Anche la maggiore presenza di mappe concettuali e l'adattabilità per tutti sono emerse come necessità fondamentali sia nella parte teorica che in quella di analisi. Un altro aspetto è legato alle tecnologie glottodidattiche: molti docenti affermano di preferire il formato cartaceo, mentre solo pochi (il 19,7%) vorrebbero più espansioni online. A questo proposito, alcuni commenti hanno confermato la nostra percezione di difficoltà nell'accedere e lavorare con gli strumenti digitali offerti dalle case editrici.

3. Il questionario per gli studenti con DSA

Il questionario per gli studenti con DSA della scuola secondaria di primo grado era diviso in sezioni comparabili con quelle del questionario per i docenti. Allo studente è stato richiesto dapprima di riflettere sul libro di testo adottato dal proprio insegnante e successivamente sul metodo con cui affronta lo studio della lingua francese con il manuale. Nelle indicazioni allegate al questionario si è suggerito allo studente di rispondere alle domande insieme a un docente, un tutor o un genitore per stimolare una riflessione più profonda, fondata su un rapporto di fiducia; l'impressione è stata che questo sia avvenuto, perché le risposte non sono superficiali e sembrano essere frutto di una buona consapevolezza dei propri bisogni.
Le risposte ricevute sono state 52. La maggior parte degli studenti (46,2%) frequenta la classe terza, il 36,2% la classe seconda e il 17,3% la classe prima. Parlando con i docenti che si sono occupati della diffusione dei questionari, è emerso come dalla classe prima alla classe terza si percepisca una positiva crescita di consapevolezza da parte dello studente riguardo al proprio apprendimento.

3.1. I libri di testo

Si è chiesto ai partecipanti un giudizio sul libro di testo utilizzato. Il 44,2% degli studenti considera il volume "abbastanza facile", mentre il 32,7% pensa che sia "abbastanza difficile"; il 7,7% ritiene che sia "facile" e il 9,6% "difficile". Le risposte libere alla voce "altro" sono tre e indicano una percezione più soggettiva: uno studente li giudica "un po' facili e un po' difficili", un secondo "noiosi" e un terzo dice che quelli semplificati sono abbastanza facili, mentre gli altri sono più complicati per le sue esigenze. Analizzando i commenti che era possibile inserire in questo *item*, le maggiori difficoltà sono legate al fatto che le consegne e i commenti agli esercizi siano interamente in lingua francese: se consideriamo che nelle scuole secondarie di primo grado il livello linguistico richiesto è A1, capiamo come una consegna presentata solamente in lingua straniera sia di difficile comprensione per tutti gli studenti, non solo per quelli con DSA. Sembrerebbe quindi opportuno limitarsi a riportare in lingua francese solo le parti del volume strettamente necessarie all'apprendimento della lingua e (almeno inizialmente) in italiano le consegne e le osservazioni necessarie a orientarsi nel manuale. In questo modo, per lo studente potrebbe essere più semplice comprendere ciò che ci si aspetta da lui e quali obiettivi deve raggiungere.
Per quanto riguarda la leggibilità, gli studenti fanno spesso notare che le pagine sono troppo piene, mentre

apprezzano particolarmente la presenza di immagini che possano aiutarli a comprendere mediante un canale diverso rispetto a quello della lettura, e la presentazione della grammatica in schemi e mappe.

3.2. Le aree di difficoltà

Abbiamo proposto alcune aree solitamente critiche per gli studenti con DSA, chiedendo di esplicitare in quali trovino maggiori difficoltà.
I partecipanti avevano la possibilità di selezionare più risposte. Più della metà degli studenti (57,7%) ha identificato le maggiori difficoltà nelle parti che trattano la grammatica (46,2%), seguite dalla lettura dei dialoghi (32,7%), la produzione orale (30,8%), l'apprendimento del lessico (26,9%) e infine gli ascolti (21,2%).
Per quanto riguarda, invece, la rilevazione delle aree che gli studenti riterrebbero utile aggiungere e/o migliorare nei manuali di francese, si è notato che gli schemi e le mappe sono considerati di primaria importanza da un alto numero di studenti (82,7%), seguiti dalle espansioni online (32,7%), un maggiore ordine nelle pagine (26,9%), più immagini (26,9%), più spazio per scrivere (23,1%); due risposte libere richiedono "più chiarezza" e che "i termini siano sempre associati a disegni". Questi dati appaiono in linea con le osservazioni fatte dai docenti, dato molto positivo in quanto una reciproca comprensione è il primo passo per portare al successo nell'apprendimento.
L'unico aspetto che risulta discostarsi tra le due categorie è l'uso delle tecnologie, particolarmente apprezzato dagli studenti e poco utilizzato dagli insegnanti. Abbiamo chiesto agli studenti quali tecnologie utilizzano per lo studio del francese e se pensano siano strumenti utili. La percezione – anche a confronto con le risposte dei docenti – è che gli studenti amino utilizzare gli strumenti tecnologici, ma che il loro uso sia autonomo e limitato allo studio a casa, senza particolari indicazioni da parte dei docenti. Dalle risposte aperte, appare come l'uso delle tecnologie sia presente e ritenuto utile dagli studenti, ma in modo talvolta poco funzionale per la didattica. L'uso frequente di traduttori online (emerso nel 24,3% dei commenti), per esempio, può essere sintomatico di due aspetti: lo studente ricorre a questi strumenti perché probabilmente non riesce a portare a termine gli esercizi oppure perché le consegne richiedono uno sforzo nella comprensione troppo elevato.
Tuttavia, la multimedialità nella didattica delle lingue è spesso considerata fondamentale per gli studenti sia con sia senza DSA (Daloiso, 2015). L'utilizzo della tecnologia in classe permette all'insegnante di fornire allo studente mezzi e strumenti specifici, evitando l'utilizzo di software e siti (come i traduttori online) che, oltre ad essere poco accurati, non sono sempre funzionali all'apprendimento.
Appare utile, invece, la fruizione di video, di mappe multimediali o di applicazioni per imparare le lingue in autonomia: per questo motivo, sarebbe opportuno favorire la formazione dei docenti sulle tecnologie disponibili in modo che possano usarle con gli studenti.

> è importante formare i docenti sulle tecnologie didattiche, in modo che possano usarle con gli studenti

4. Buone pratiche e conclusioni

Pur trattandosi di una ricerca pilota, si ritiene si possano trarre alcune conclusioni che facciano da spunto a chi si occupa di materiali didattici per l'apprendimento delle lingue.
In primo luogo, sembra che i libri di testo adottati per la lingua francese nella scuola secondaria di primo grado debbano essere revisionati soprattutto nell'aspetto grafico, tenendo conto delle norme redatte dalla *British Dyslexia Association* (2018) e privilegiando dunque un layout delle pagine più semplice ed essenziale. Questa attenzione potrebbe aprire le frontiere a un'inclusività più ampia, secondo la quale lo studente con DSA non ha un libro semplificato e diverso dai compagni, ma può beneficiare delle stesse risorse utilizzate dal resto della classe. Questo aspetto, auspicato dai docenti e dagli studenti, appare utile anche per ridurre quelle diversità apparenti che spesso vengono percepite come difficili da gestire nell'ambiente scolastico.
Pur sottolineando che il campo della ricerca sugli studenti con DSA sia tuttora aperto e coinvolga una serie di discipline diverse (Engelhardt 2020), diversi studi confermano che l'apprendimento della lingua può creare diverse difficoltà in una persona con DSA (Kormos, Smith 2012) e che uno dei maggiori ostacoli per questi studenti è legato all'interiorizzazione delle regole

linguistiche e alla scelta di quali strutture utilizzare nei diversi contesti. A questo proposito, sembra opportuno inserire in conclusione alcune linee guida definite come particolarmente utili per l'apprendimento linguistico degli studenti con DSA (Nijakowska 2010; Kormos, Smith 2012; Daloiso 2015).
La maggior parte degli approcci glottodidattici prevede la spiegazione delle regole linguistiche in modo induttivo, per permettere agli studenti di trarre da soli le regole da esempi che spesso consistono in materiale autentico. Per gli studenti con DSA, però, questo metodo potrebbe essere meno efficace perché richiede un elevato sforzo di astrazione.
In una classe eterogenea, la soluzione potrebbe essere quella di proporre agli studenti in gruppo di aiutarsi a comprendere le regole e a creare una schematizzazione grafica che possa essere utile alla comprensione di tutti, in particolare dello studente con DSA. Queste sintesi dovrebbero essere presentate all'interno di un contesto e non limitarsi a elenchi puntati o tabelle. A seconda delle parti della lingua su cui si lavora, si potrebbero utilizzare diagrammi di flusso (utili per spiegare un procedimento come, ad esempio, le regole di formazione della frase interrogativa in francese); linee del tempo (per illustrare, ad esempio, le relazioni tra i tempi verbali); puzzle (per lavorare sulle regole di formazione nominale e verbale, con tessere di colore diverso per radici e suffissi, utili per i verbi del francese che presentano regolarità nella costruzione).

> nelle classi eterogenee, è utile proporre agli studenti in gruppo di aiutarsi a comprendere le regole e a creare una schematizzazione grafica

Se passiamo a esaminare gli esercizi linguistici, invece, diversi studi affermano come nel caso degli studenti con DSA sia necessario un "iperapprendimento" (Schneider, Crombie 2003; Nijakowska 2010) cioè un continuo esercizio delle abilità da sviluppare. Per questo motivo, si comprende come il sottile libretto "semplificato" allegato spesso ai manuali adottati non sia efficace. Si ricordi, inoltre, l'importanza dell'adattamento grafico degli esercizi in modo che gli studenti possano avere lo spazio necessario per completarli, privilegiando in ogni caso esercitazioni che non richiedano elaborazione scritta; in secondo luogo, la consegna dovrà essere chiara e breve, possibilmente in italiano, per i primi tempi, con un chiaro esempio di partenza; gli *item* dovranno essere disposti in un ordine crescente di difficoltà per dar modo allo studente di fermarsi laddove lo sforzo richiesto sia eccessivo. La ripetizione, unita alla semplicità e alla sistematicità, è una carta vincente per avvicinarsi all'accessibilità glottodidattica.
Studi recenti propongono, infine, la collaborazione tra la glottodidattica speciale e la linguistica cognitiva (Daloiso, Jiménez 2017) e introducono una prospettiva che si discosta ulteriormente dagli approcci tradizionali, in quanto prende le mosse dalla competenza linguistica in lingua madre. L'obiettivo è far riflettere gli studenti sul fatto che le strutture grammaticali rispecchiano un diverso modo di pensare e di vedere il mondo e che spesso, per questo motivo, le stesse situazioni comunicative presentano codifiche diverse in lingue diverse; in tal modo, gli studenti non restano ancorati alla propria prospettiva sul mondo, ma

En Français

PORTALE DI RISORSE GRATUITE PER CHI INSEGNA E PER CHI STUDIA LA LINGUA FRANCESE

Materiali scaricabili e fotocopiabili, video didattizzati, attualità, letteratura, lingue settoriali, EsaBac, certificazioni, Bisogni Educativi Speciali e molto altro ancora.

enfrancais.loescher.it

possono comprendere, e quindi utilizzare, un sistema differente. Per essere adatte agli studenti con DSA, queste attività dovrebbero focalizzarsi su una struttura alla volta ed essere presentate in maniera sia orale sia scritta, con l'ausilio di immagini che aiutino a contestualizzare; successivamente, si può stimolare gli studenti a dimostrare di aver compreso bene l'input, ad esempio scegliendo l'immagine che corrisponde alla situazione comunicativa data, senza inizialmente chiedere una produzione linguistica, come avviene normalmente nei manuali che abbiamo analizzato.
In questo modo, si favorisce il lavoro graduale e si evita il sovraccarico cognitivo, allo scopo di rimuovere l'ansia linguistica che molti studenti associano allo studio della lingua (Piechurska-Kuciel 2008). Se fino a qualche anno fa la ricerca glottodidattica si era focalizzata solamente sull'uso di supporti mnemonici quali *prompt*, mappe e schemi, questa nuova prospettiva sembra essere particolarmente adatta agli studenti con DSA (Daloiso, Jiménez 2017), fermo restando che l'uso autonomo delle costruzioni linguistiche rimane un elemento di difficoltà in coloro che presentano limitazioni nell'elaborazione rapida ed efficiente delle informazioni.

Bibliografia

– BRITISH DYSLEXIA ASSOCIATION (2018), *Dyslexia friendly Style Guide*, https://cdn.bdadyslexia.org.uk/uploads/documents/Advice/style-guide/Dyslexia_Style_Guide_2018-final-1.pdf?v=1554827990
– CELENTIN P. (2012), "Didattica del francese lingua straniera ad allievi con Disturbi Specifici dell'Apprendimento: difficoltà linguistiche e strategie metodologiche", in *Educazione Linguistica – Language Education EL.LE*, 1, 3, pp. 605-617.
– DALOISO M. (2014), *Lingue straniere e Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Un quadro teorico-metodologico per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Loescher, Torino
– DALOISO M. (2015), *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino.
– DALOISO M., JIMÉNEZ G. (2017), "Bisogni Linguistici Specifici e apprendimento della grammatica. Il potenziale glottodidattico della Linguistica Cognitiva", in *Educazione Linguistica – Language Education EL.LE*, 3, 6. pp. 363-384.
– ENGELHARDT P.E. (2020), "Developmental dyslexia. Where do we go from here?", in *Brain Sciences*, 3, vol. 10, pp. 1-8.
– KORMOS J., SMITH, A. (2012). *Teahincg Languages to Students with Specific Learning Differences*, Multilingual Matters, Bristol.
– NIJAKOWSKA J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Multilingual Matters, Bristol.
– PIECHURSKA-KUCIEL E. (2008), "Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia", in J. Kormos, H. Kontra (eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 86-109.
– SCHNEIDER E., CROMBIE M. (2003), *Dyslexia and Foreign Language Learning*, Fulton, Londra.
– SMYTHE I., EVERATT J., SALTER R. (2004), *The International Book of Dyslexia*, John Wiley & Sons, Hoboken.
– STELLA G. (2004), La dislessia, Il Mulino, Bologna.

La linguistica acquisizionale: sequenze di acquisizione del tedesco L2 e implicazioni didattiche

Caterina Panesi
Università di Pisa

Abstract

Il contributo mira a descrivere, sulla base degli studi di linguistica acquisizionale, il processo di acquisizione da parte di studenti italofoni di tedesco L2 di due fenomeni grammaticali: la parentesi verbale (*Verbalklammer*) e il verbo di forma finita in seconda posizione nella frase affermativa (*Verbzweitstellung im Aussagesatz*). Dall'analisi condotta emergono alcune riflessioni sull'insegnamento delle suddette strutture grammaticali in ambito di didattica DaF (tedesco come lingua seconda e straniera).

This paper describes, on the basis of acquisitional linguistics studies, the process of language acquisition of two grammatical phenomena by Italian-speaking students of German as L2: the verbal bracket (*Verbalklammer*) and the finite form verb in the second position in the affirmative sentence (*Verbzweitstellung im Aussagesatz*). This analysis leads to some useful insights in terms of the teaching of these grammatical structures in DaF lessons (German as a second and foreign language).

1. Cenni introduttivi

La parentesi verbale (*Verbalklammer*) e il verbo di forma finita in seconda posizione nella frase affermativa (*Verbzweitstellung im Aussagesatz*) rappresentano due strutture grammaticali solitamente acquisite con difficoltà da parte di apprendenti italofoni del tedesco. Per quanto riguarda il secondo fenomeno, la posizione rigida del verbo coniugato al secondo posto sintattico comporta che il soggetto venga collocato dopo il verbo finito, qualora la frase affermativa inizi con un costituente diverso dal soggetto, ad esempio con un avverbio o un complemento. Questa costruzione tipica della frase affermativa tedesca viene descritta in alcune grammatiche del tedesco come L2, sia didattiche (ad esempio Motta 2009:188) sia scientifiche (ad esempio Fandrych, Thurmair 2021:253-257), con il termine "inversione"[1]. Tale termine è utilizzato anche nel progetto *DiGS*, su cui si focalizza il presente lavoro; tuttavia, qui si farà riferimento a tale fenomeno con la denominazione "Verbzweitstellung", utilizzata nella grammaticografia del tedesco (Duden 2016: §863). Questo lavoro consta di due parti: la prima, teorica, contiene una breve disamina degli studi sulla linguistica acquisizionale e della loro applicazione didattica nell'acquisizione di una L2. La seconda, di natura empirica, si focalizzerà su un'esperienza didattica e sui risultati conseguiti. Un corpus formato da alcuni elaborati realizzati da apprendenti universitari di tedesco come L2 ha permesso di verificare i processi di acquisizione dei suddetti fenomeni grammaticali.

2. La linguistica acquisizionale

Gli studi sull'acquisizione linguistica (tedesco: *Spracherwerb*) riguardano

1 In ambito di didattica DaF viene ancora oggi utilizzato il termine "inversione verbo-soggetto" che risulta tuttavia non completamente appropriato, poiché qualora la posizione del soggetto venga occupata con un altro costituente (ad esempio avverbiale o con un complemento del verbo), il soggetto non va a collocarsi sempre immediatamente dopo il verbo coniugato, come mostra l'esempio che segue: *das Geschenk gibt ihm die Tante Luise*. In questo esempio, il soggetto è collocato dopo il verbo, ma non in posizione adiacente.

processi e modelli relativi all'acquisizione di una lingua seconda (o terza, quarta ecc.), non materna, convenzionalmente chiamata L2; nello specifico, essi si focalizzano sul processo di apprendimento e le sue tappe, e sulle sequenze di acquisizione linguistica (in tedesco: *Erwerbsphasen*; Ballestracci 2017:22). La linguistica acquisizionale individua e descrive le categorie linguistiche ricorrenti e tipiche della lingua target, analizzandone l'ordine di apprendimento naturale e universale che va a determinare le sequenze acquisizionali. L'aspetto teorico interessa e influenza la didattica acquisizionale, che trae dai meccanismi generali indicazioni per l'insegnamento della L2, per far sì che collimi con i processi che naturalmente si svolgono nei contesti spontanei (Vedovelli 2003:177). In ambito tedescofono, i seguenti progetti offrono risultati importanti relativi all'apprendimento del tedesco L2 da parte di apprendenti di madrelingue neolatine (spagnolo, italiano, francese): *Heidelberger Forschungsprojekt "Pidgin-Deutsch"*; *Wuppertaler Zisa-Projekt* (ZISA = *Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeitnehmer*); *DiGS (Deutsch in Genfer Schulen* "il tedesco nelle scuole di Ginevra"); *Progetto Pisano* (Ballestracci 2017). Nel progetto *ZISA*, di cui riporteremo le *processing procedures* (Pienemann 1988), ossia le strategie e l'ordine in cui l'apprendente acquisisce determinate strutture grammaticali della lingua target, è stato analizzato l'apprendimento della seconda lingua in lavoratori migranti italiani e spagnoli. Nel progetto *DiGS*, condotto su apprendenti francofoni in alcune scuole di primo e secondo grado di Ginevra (Svizzera), vengono delineate le fasi di acquisizione del tedesco L2 simili all'apprendimento naturale. I contributi della linguistica acquisizionale sono ritenuti utili in ambito di didattica delle lingue poiché l'insegnante gestisce l'input della lingua che insegna, controlla e migliora l'output degli apprendenti e può quindi verificare la validità delle ipotesi sulla costruzione dell'interlingua (Balboni 2008: 32).

la linguistica acquisizionale studia il processo di apprendimento di una L2 e lo organizza in tappe e sequenze di acquisizione

2.1. Le sequenze di acquisizione nelle L2

Le sequenze di acquisizione riguardano l'ordine naturale in cui determinate strutture linguistiche della lingua target vengono apprese (Vedovelli 2003:275). Prima di giungere all'elaborazione di teorie sulle sequenze acquisizionali, la ricerca si è dedicata, a partire dagli anni Settanta, all'individuazione di tappe comuni nell'acquisizione della lingua, rilevando un ordine naturale costante di acquisizione (Krashen 1981:51). Fondamentale per l'inglese L2 sono i contributi degli studiosi dei *Morpheme Studies*, in particolare Heidi Dulay, Martina Burt e Stephen Krashen (Chini, Bosisio 2021:89-90). A partire dagli ordini di acquisizione, si sono individuate delle gerarchie di acquisizione, raggruppate e suddivise in strutture ordinate implicazionalmente. In altre parole, per apprendere determinate nozioni, gli apprendenti devono prima conoscere e acquisire quelle precedenti.
Successivamente si è mirato ad approfondire il processo di acquisizione piuttosto che i risultati. I processi di acquisizione che mostrano l'evoluzione dell'apprendimento della lingua d'arrivo vengono quindi categorizzati in sequenze acquisizionali o evolutive (Chini 2018:90). Prendendo, ad esempio, le sequenze acquisizionali relative alla negazione in francese, inglese e tedesco, si nota che tutte e tre le lingue sono caratterizzate da negazione postverbale: *ne... pas* del francese, *not* dell'inglese e *nicht* del tedesco (Chini 2018:92-93; Chini, Bosisio 2021:91-92). Questa struttura grammaticale può risultare di difficile acquisizione per gli apprendenti italofoni poiché la negazione in italiano si costruisce diversamente. Le fasi di acquisizione che ne emergono si possono suddividere come riportato nella tabella 1.

2.2. Sequenze di acquisizione rilevanti per il tedesco L2

Dagli studi di linguistica acquisizionale emerge che il processo di apprendimento può essere suddiviso in sette stadi (*Erwerbsstadien* o *Erwerbsstufen*), similmente alle tappe acquisizionali comuni di Dulay, Burt e Krashen. Gli esiti del progetto *ZISA* (Clahsen, Meisel, Pienemann 1983), sono stati ulteriormente elaborati per osservare le *processing procedures* (Pienemann 1988), ossia le strategie e l'ordine in cui l'apprendente comprende e acquisisce ("processa") la lingua, correlate ai singoli stadi di acquisizione. In relazione alle *processing procedures*, vengono individuate tre strategie relative all'apprendimento del tedesco, come riportato nei seguenti esempi tratti dal nostro corpus:

TABELLA 1 LE FASI I-III / I-IV DI ACQUISIZIONE DELLA NEGAZIONE POSTVERBALE (FRANCESE, INGLESE, TEDESCO)

Francese (*ne...pas*)	I	Negazione (*non*) prima o dopo l'enunciato *Non* taxis *non* ("(No) non ci sono taxi")
	II	Compare *pas*, ma collocato non correttamente (prima del verbo) Moi je *pas* [ganje] trente dix mille par mois ("io non guadagno trentamila al mese")
	III	Compare *ne* davanti al verbo e *pas* in fondo all'enunciato La personne [*ne* travaj *pa*] ("la persona non lavora")
Inglese (*not*)	I	Negazione esterna alla frase (*no/not*) > precede enunciato *No* like it. *No* sleeping. *Not* ready.
	II	Negazione interna alla frase (*no/not/don't*) > preverbale I *not* like that. You *no* swim. I *don't* can explain.
	III	Negazione posposta all'ausiliare (*be, can, have*) You're *not* playing it. I can*not* hit the ball.
	IV	Negazione posposta all'ausiliare *do* flesso It does*n't* spin. She did*n't* belive me.
Tedesco (*nicht*)	I	Negazione premessa all'enunciato *Nein* helfen. ("non aiuto/non mi aiutano").
	II	Collocazione della negazione standard *nicht* ("non") Ich *nicht* rauche. ("non fumo").
	III	Posizione corretta > dopo il verbo flesso Du gehst *nicht* weg. ("non vai via")
	IV	Separazione della negazione dal verbo (posizione finale) Ich gebe dir mein Buch *nicht*. ("non ti dò il mio libro").

© ICPonline

A. *Canonical Order Strategy* (COS, "strategia ordine canonico").
Nelle prime fasi gli apprendenti producono enunciati semplici, essenzialmente con ordine dei costituenti SVO (soggetto-verbo-oggetto):
(1) *Ich spreche Italienisch, Englisch, Spanisch und ein bisschen Deutsch* (studente 8, avanzato[2]).
"Parlo italiano, inglese, spagnolo e un po'di tedesco".

B. *Initialization / Finalization Strategy* (IFS, "strategia di inizio e fine frase").
Il verbo inizia ad essere collocato correttamente e vengono elaborate strategie diverse per la sua collocazione, fra cui:

- *Verb-Separation* ("separazione del verbo" – il secondo elemento verbale viene spostato in fondo all'enunciato):
  (2) *Ich* ***möchte*** *im Tourismusbereich tätig* ***sein*** (studente 10, avanzato).
  "Vorrei avere un impiego in ambito turistico".
- *Verb in Second Position (Verbzweitstellung* "verbo in seconda posizione").
  Acquisire questa struttura sintattica è importante per il tedesco, poiché il verbo costituisce il fulcro dell'enunciato e l'elemento centrale della frase dal punto di vista sintattico, attorno al quale ruotano gli altri costituenti della frase:
  (3) *Gegenwärtig* ***bin ich*** *Studentin und studiere Tourismuswissenschaft an der Universität in Lucca.*
  ⁎ *Gegenwärtig,* ***Ich bin*** *Studentin* ... (studente 10, avanzato).
  "Attualmente sono una studentessa universitaria iscritta a Scienze del Turismo presso l'Università di Lucca".
  L'esempio (3) mostra una diffusa difficoltà nell'apprendimento del tedesco L2, in cui viene meno la collocazione del verbo in seconda posizione nella frase dichiarativa.
- *Verb in second Position and Verb-Separation* ("verbo in seconda posizione e separazione del verbo").
  Riguarda la corretta separazione e collocazione dei verbi separabili tedeschi (qui del verbo *kennenlernen – lerne...kennen*):
  (4) *In Lucca* ***lernen*** *wir viele neue Studienfächer* ***kennen*** (studente 9, avanzato).
  "A Lucca impariamo molte nuove materie".

C. *Subordinate Clause Strategy* (SCS, "strategia della frase secondaria").
Nell'ultima fase viene interiorizzata la corretta posizione del verbo alla fine della frase (*Verbendstellung*), tipica delle frasi secondarie:
(5) *Jedes Jahr verbringe ich den Sommer mit meiner Familie auf Sardinien, weil ich dort ein Haus* ***habe*** (studente 8, avanzato).
"Ogni anno trascorro l'estate con la mia famiglia in Sardegna perché ho una casa là".

A differenza del progetto *ZISA*, che si è occupato di apprendenti adulti (*Gastarbeiter*), *DiGS* è uno studio longitudinale su apprendenti francofoni in scuole di primo e secondo grado.

2 Per questioni di privacy, i singoli elaborati che costituiscono il corpus su cui si è basata l'analisi empirica vengono indicati con "studente" cui segue il numero progressivo in cifra araba e il livello (principiante o avanzato).

Il progetto mirava ad abbreviare il tempo di passaggio tra una fase e l'altra di apprendimento linguistico. Riprendendo le fasi rilevate dal progetto *ZISA, DiGS* amplia in modo considerevole lo studio relativo all'acquisizione della parentesi verbale, alla base della sintassi tedesca.
Un risultato che differenzia *DiGS* da *ZISA* riguarda l'ordine di apprendimento di due componenti fondamentali della struttura sintattica: per *DiGS*, la parentesi verbale viene acquisita prima della collocazione del verbo in seconda posizione, mentre per *ZISA* dopo (Diehl *et. al.* 2000:64).

3. Il progetto lucchese: implicazioni di didattica DaF

Presentiamo qui i risultati dell'analisi qualitativa e quantitativa di un corpus formato da elaborati scritti[3] prodotti da un campione di dieci studenti del corso di Lingua Tedesca presso la Facoltà di Scienze del Turismo (Università di Pisa, sede di Lucca, a.a. 2020-2021). L'obiettivo dell'analisi mira a constatare se la metodologia di insegnamento utilizzata ha favorito negli studenti l'acquisizione delle strutture grammaticali "parentesi verbale" e "verbo di forma finita in seconda posizione nella frase affermativa".

3.1. Progetto lucchese: analisi qualitativa dei risultati conseguiti

L'esperimento lucchese conferma i risultati conseguiti dal progetto *DiGS*[4], secondo i quali la *Verbzweitstellung im Aussagesatz* che nel progetto viene definita *Inversion*, viene appresa dagli apprendenti per ultima, ovvero dopo aver acquisito la *Verbalklammer* (Diehl *et al.* 2000:87) (v. TAB. 2).

3.1.1. L'acquisizione della parentesi verbale

La parentesi verbale costituisce una proprietà strutturale che permette di distinguere il tedesco dalla maggioranza delle altre lingue europee. Nella frase presente nella tabella 3 i due verbi, in grassetto, incorniciano la frase, racchiudendola a mo' di parentesi.
La tabella mostra il verbo bipartito, in cui la prima parte (*Vorverb*, "verbo anteriore") occupa la seconda posizione sintattica, mentre la seconda parte (*Nachverb*, "verbo posteriore") chiude la parentesi verbale e viene pertanto collocata in fondo alla frase.
Gli esempi che seguono, tratti dal corpus, mostrano che gli studenti, soprattutto nella fase iniziale, producono parentesi verbali che presentano devianza dalla norma, in quanto la posizione del verbo posteriore non è collocata in fondo alla frase (6), oppure la *Verbalklammer* non viene realizzata, in quanto il *Nachverb* non viene affatto inserito (7):

TABELLA 2 – FASI DI APPRENDIMENTO DELLE STRUTTURE FRASALI NEL PROGETTO *DIGS*

I.	Einfacher Hauptsatz mit S-V-Struktur	Frase principale semplice con struttura S-V
II.	W-Fragen E-Fragen (Entscheidungsfragen)	Interrogative parziali, introdotte da pronome interrogativo per "W" (*Was / Wer / Wie / Wo*): • ted.: *Wo wohnen Sie?* it. *Dove abita?* Interrogative totali, che si riferiscono all'intero enunciato (con risposta *ja/nein*): • ted.: *Wohnen Sie in Berlin?* it. *Abita a Berlino?*
III.	Distanzstellung (Verbalklammer)	verbo con posizioni sintattiche separate (parentesi verbale)
IV.	Nebensatz	frase secondaria
V.	Inversion (Verbzweitstellung im Aussagesatz)	"inversione" (verbo di forma finita in seconda posizione nella frase affermativa)

Fonte: Diehl *et al.* 2000: 110, leggermente modificato.

3 Composizione scritta (*Freies Schreiben*, della lunghezza di circa 90 parole) sul tema: *Wer bist du? Was ist dein Traumberuf?* ("Chi sei? A quale professione aspiri?"). Ho selezionato dieci prove in modo casuale: 5 del livello pre A1 (gruppo 1, principianti) e 5 del livello A1/A2 (gruppo 2, avanzati).

4 Secondo il progetto *DiGS*, l'inversione si verifica quando il soggetto della frase affermativa non viene collocato in prima posizione. In questo caso, il posto del soggetto è occupato da altro costituente di varia tipologia e funzione sintattica (ad esempio avverbiale di tempo, luogo ecc.), pertanto il soggetto deve seguire il verbo coniugato, il quale occupa sempre la seconda posizione.

TABELLA 3 – LA STRUTTURA DELLA PARENTESI VERBALE
(Malloggi, Vanni 2020:84)

Die Touristen	Apertura parentesi: Vorverb	die Toskana	Chiusura parentesi: Norverb
	haben		**besichtigt**

Parentesi verbale

(6) **Ich **möchte** Assistentin **werden** im Bereich Hotellerie* (studente 3, principiante).
= *Ich* (1) ***möchte*** (2) *Assistentin im Bereich Hotellerie* (3) ***werden*** (4).
"Vorrei diventare assistente in ambito alberghiero".

(7) *Ich ***wohne*** *mit Mutter und Vater* **Ø** (studente 5, principiante).
= *Ich wohne mit meiner Mutter und meinem Vater zusammen.*
"Abito con mia madre e mio padre"

Da un punto di vista didattico, è auspicabile intervenire focalizzandosi prima di tutto sulla struttura della frase e sull'ordine corretto dei campi sintattici (*Vorfeld,* il campo anteriore, *Mittelfeld,* il campo centrale, e *Nachfeld,* il campo posteriore), sottolineando l'importanza del verbo per l'enunciato, in quanto elemento centrale e nucleo attorno al quale si organizzano tutti gli altri elementi. Una volta compresa e acquisita la struttura tipica della frase tedesca, risulta utile esercitare gli apprendenti alla realizzazione dell'intera *Verbalklammer*, rimarcando l'importanza del secondo tratto verbale (*Nachverb*), che contiene l'informazione lessicale centrale della frase (Fandrych, Thurmair 2021:256, 257).

3.1.2. L'acquisizione della posizione del verbo di modo finito (Verbzweitstellung)

Gli esiti del test lucchese permettono di avanzare le seguenti considerazioni:

1. Gli studenti tendono in gran parte a produrre frasi semplici dalla struttura SVO evitando frasi affermative che iniziano con un costituente diverso dal soggetto e, quindi, di dover spostare il soggetto dopo il verbo finito. Questo vale anche per gli studenti del gruppo di livello linguistico avanzato:

(8) *Ich **lebe** in Florenz [...]. Meine Familie **besteht** aus vier Personen* (studente 8, avanzato).
"Abito a Firenze [...]. La mia famiglia è composta da quattro persone".

2. Circa metà degli studenti ha prodotto frasi che presentano deviazioni dall'ordine canonico della frase affermativa, generando frasi in cui il costituente iniziale non è il soggetto e il verbo si trova collocato in terza posizione. Si tratta solitamente di avverbiali (ad esempio di tempo o di luogo) seguiti dal soggetto:

(9) **In Zukunft ich **möchte** Reiseleiterin werden* (studente 2, principiante).
= *In Zukunft **möchte** ich Reiseleiterin werden.*
"In futuro desidero diventare guida turistica"

L'esempio che segue mostra una errata occupazione della posizione preverbale, ovvero del campo sintattico anteriore (*Vorfeld*), in cui troviamo una

Giorgio Motta

DIE NEUE GRAMMATIK DIREKT

Grammatica tedesca con esercizi

- A1 - C1
- DOPPIA VERSIONE, CON E SENZA SOLUZIONI
- STRATEGIE PER L'APPRENDIMENTO
- ESERCIZI GRADUATI
- DRILLS: ESERCIZI ORALI PER L'AUTOMATIZZAZIONE DELLE STRUTTURE GRAMMATICALI
- VIDEO-ANIMAZIONI DELLE REGOLE

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

frase subordinata (*Nebensatz*), alla quale segue erroneamente il soggetto:

(10) **Wenn ich mein Studium abgeschlonen habe,* ***ich möchte*** *(möchte ich) Hotelmanagerin werden* (studente 4, avanzato).
= Wenn ich mein Studium abgeschlossen habe, möchte ich Hotelmanagerin werden.
"Quando avrò concluso gli studi, vorrei diventare un Hotel Manager".

Contrariamente ai casi in cui il verbo è collocato in terza posizione, vi sono realizzazioni in cui il verbo viene posto in prima posizione, in quanto i probandi probabilmente non sono in grado di riconoscere le congiunzioni (*und, aber, oder* ...) che in qualità di connettori coordinanti hanno valore sintattico zero, vale a dire che il verbo di forma finita non deve precedere il soggetto:

(11) **In meiner Freizeit schwimme ich gerne, höre Musik und* ***reite ich****.* (studente 8, avanzato).
= In meiner Freizeit schwimme ich gerne, höre Musik und ***ich reite****.*
"Nel tempo libero nuoto, ascolto la musica e faccio equitazione".

3. In più della metà dei casi, il verbo di forma finita occupa, per contro, correttamente la seconda posizione:

la parentesi verbale costituisce una proprietà strutturale che permette di distinguere il tedesco dalla maggioranza delle altre lingue europee

(12) *In der Zukunft* ***möchte*** *ich Hotelmanagerin und Social-Media Managerin werden* (studente 8, avanzato).
"In futuro vorrei diventare direttrice di albergo e Social Media Manager".

4. La posizione preverbale viene occupata regolarmente da un unico costituente. Il soggetto, che dovrebbe occupare la posizione postverbale, non compare:

(13) ** Ich wohne in Donoratico mit meiner Mutter und habe eine Schwester, dort wohnt* ***Ø*** *allein* (studente 10, avanzato).
= Ich wohne in Donoratico mit meiner Mutter und habe eine Schwester. Dort wohnt ***sie*** *allein.*
"abito a Donoratico con mia madre e ho una sorella. Là (mia sorella) vi abita da sola".

3.2. Analisi quantitativa dei risultati

Paragonando i due gruppi (principianti assoluti e avanzati), l'esito complessivo mostra una differenza sostanziale nella realizzazione delle due strutture grammaticali oggetto di analisi. Per quanto riguarda la parentesi verbale, nel primo gruppo (principianti assoluti) si riscontrano sette realizzazioni errate, nel secondo due. Ciò porta a ipotizzare che una più ampia conoscenza del tedesco L2 faciliti la corretta acquisizione e produzione della parentesi verbale e della posizione del verbo nella frase affermativa (*Verbzweitstellung*). Di seguito (v. TAB. 4) riporto i risultati relativi alla occorrenza delle realizzazioni corrette ed errate dei due fenomeni grammaticali oggetto di analisi da parte del gruppo studentesco (gruppo dei principianti / gruppo degli avanzati).
Dagli elaborati scritti del gruppo emerge che la occorrenza nell'utilizzo delle due strutture grammaticali – parentesi verbale e *Verbzweitstellung* – vede per la prima 51 realizzazioni (79%) e per la seconda 16 realizzazioni (21%), da cui risulta evidente che gli studenti hanno utilizzato la struttura della parentesi verbale in quantità assai maggiore (ovvero in numero più di due volte superiore)

TABELLA 4 – FREQUENZA DELLE REALIZZAZIONI DELLA PARENTESI VERBALE E DELLA STRUTTURA "VERBZWEITSTELLUNG"

	realizzazioni corrette della parentesi verbale (assoluto e %)		realizzazioni errate della parentesi verbale (assoluto e %)		realizzazioni corrette della *Verbzweitstellung* (assoluto e %)		realizzazioni errate della *Verbzweitstellung* (assoluto e %)	
Principianti	16	38%	4	44%	1	11%	4	57%
Avanzati	26	62%	5	56%	8	89%	3	43%

© ICPonline

rispetto alla struttura sintattica tipica della *Verbzweitstellung*.

4. Conclusioni

È possibile ipotizzare che i risultati conseguiti confermino le teorie avanzate in *DiGS*, secondo le quali, affinché gli apprendenti di tedesco come L2 siano in grado di produrre strutture sintattiche grammaticalmente corrette, l'acquisizione della parentesi verbale deve avvenire prima che questi possano, in modo naturale e automatizzato, produrre correttamente frasi affermative con *Verbzweitstellung*.
Al fine di raggiungere tale obiettivo, risulta importante, soprattutto in una prima fase di acquisizione, creare negli apprendenti consapevolezza sulla costruzione della parentesi verbale in base al modello lineare SVO della frase affermativa; successivamente, in una seconda fase di acquisizione, è importante sistematizzare l'altro modello tipico di costruzione della frase affermativa in tedesco, diverso da quello lineare SVO, in cui il soggetto modifica la propria posizione, che da preposto al verbo finito, viene a collocarsi dopo di esso.

Bibliografia

– BALBONI P. (2008), "Linguistica acquisizionale e glottodidattica", in R. Grassi, R. Costa Bozzone, C. Ghezzi (a cura di), *Dagli studi sulle sequenze di acquisizione alla classe di italiano L2*, Guerra, Perugia, pp. 23-34.

– BALLESTRACCI S. (2017), *Teoria e ricerca sull'apprendimento del tedesco L2*, Firenze University Press, Firenze.

– CHINI M. (2018[9] [2005]), *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma.

– CHINI M., BOSISIO C. (2021[10] [2014]), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.

– CLAHSEN H., MEISEL J., PIENEMANN M. (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*, Narr, Tübingen. [= progetto *ZISA*]

– DIEHL E. *et. al.* (2000), *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*, Niemeyer, Tübingen. [= progetto *DiGS*]

– DUDEN (2016[8]), *Die Grammatik*, Dudenverlag, Berlin.

– FANDRYCH C., THURMAIR M. (2021), *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*, Erich Schmidt, Berlin.

– KRASHEN S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, New York.

– MALLOGGI P., VANNI S. (2020), *Guida alla lettura dei testi turistici in lingua tedesca*, Il Campano, Ghezzano (PI).

– MOTTA G. (2009), *Grammatik direkt NEU*, Loescher, Torino.

– PIENEMANN M. (1988), *Language Processing and Second Language Development*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia (PA).

– VEDOVELLI M. (2003), "Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri", in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 270-304.

The times they are a-changing? La spinta innovatrice dell'approccio ELF-oriented nell'ELT

Spunti e riflessioni dal 46° convegno TESOL Italy *Disruptive Innovations in ELT*

Roberto Di Scala
ANILS Massa-Carrara

Abstract

Prendendo spunto da alcuni interventi presentati durante il 46° convegno TESOL Italy del novembre 2021, il saggio sottolinea l'urgenza di un cambio di passo nell'ELT (*English Language Teaching*) a favore di un approccio ELF (*English as a Lingua Franca*) da affiancare alle prassi didattiche più tradizionali affinché gli studenti siano aiutati a sviluppare le competenze per affrontare responsabilmente e in autonomia le sfide di un mondo sempre più complesso e imprevedibile.

As a follow up to at the 46th TESOL Italy conference in November 2021, this paper underlines the urgency of a change in ELT (English Language Teaching) in favour of using the ELF approach (English as a Lingua Franca) together with more traditional teaching methodologies. This combination will help students develop the skills they need to cope with today's world and its ever-increasing complexity.

1. Introduzione

Il 19 e il 20 novembre 2021 si è tenuto il 46° convegno di TESOL Italy, completamente online. Il titolo dell'evento, *Disruptive Innovations in ELT*, ben evidenzia la necessità, o meglio, l'urgenza, di introdurre metodologie didattiche innovative in maniera strutturata all'interno dei curricoli scolastici. Senza scordare l'importanza di approcci didattici più tradizionali, il cui apporto arricchisce le nuove prospettive adottate, un più efficace insegnamento dell'inglese non può prescindere da un radicale cambiamento di direzione, peraltro già in atto in diverse scuole. Non si tratta soltanto della spinta innovativa dettata dalle vicissitudini degli ultimi tre anni scolastici, pesantemente segnati dal Covid-19 e caratterizzati dall'ingresso della DaD (Didattica a Distanza) nella quotidianità didattica di ogni insegnante, studente e famiglia. Tale spinta sembra anzi rapidamente esaurirsi, come notano anche Brancato e Fini (2022), rischiando di vanificare percorsi innovativi e pionieristici che hanno portato molti docenti a confrontarsi con metodologie diventate poi parte strutturante della loro didassi. Il numero di corsi di formazione e aggiornamento organizzati e seguiti durante il primo lockdown (marzo-aprile 2020) per imparare a gestire l'emergenza testimonia la vivacità e la resilienza della comunità formativa italiana, in parte fagocitata dalla successiva burocratizzazione ministeriale che, partendo dall'oggettivo bisogno di regolamentare un fenomeno nuovo e improvviso, ha ricondotto la DDI (Didattica

> l'approccio *ELF-oriented* all'insegnamento dell'inglese è fondamentale per il rinnovamento dei curricoli scolastici

© ICPonline

Digitale Integrata)[1] nell'alveo di una prassi didattica "normale" – qualunque significato si voglia associare a questo aggettivo – e, se vogliamo, consolatoria, almeno dal punto di vista dei tanti docenti che, in numero pari se non superiore a quelli più resilienti e innovativi, hanno sempre considerato DaD e DDI devianze temporanee e non troppo gradite dalla loro *comfort zone*. Un percorso simile ha seguito anche la didattica per competenze, che dovrebbe essere la spina dorsale della formazione del XXI secolo, soprattutto per l'istruzione professionale in seguito alla riforma del 2017. Partendo dalle indicazioni europee, la parola *competenze* è di fatto entrata a far parte del vocabolario della scuola italiana già dal 2010 con la "riforma Gelmini" e con i tre documenti ministeriali che hanno riscritto la progettazione dei curricoli scolastici di licei, istituti tecnici, e istituti professionali[2]. Le Linee guida per i tecnici e i professionali e le Indicazioni per i licei hanno liberato gli insegnanti dai vincoli del programma, lasciando che, a fronte di obiettivi di apprendimento stabiliti a livello nazionale, ogni docente potesse scegliere quali nuclei sviluppare all'interno della propria disciplina. Tuttavia, ancora oggi troppi insegnanti non riescono a staccarsi dall'idea del programma, presenza incombente di "moloch normativo" che esiste nella riproposizione di quanto si è sempre fatto. Di conseguenza spesso le competenze restano lettera morta all'interno di documenti infarciti di buone intenzioni che non saranno mai tradotte in pratica, in nome, *ut supra*, della salvaguardia della propria *comfort zone*.

2. ELT ed ELF

Lo stesso discorso vale per l'innovazione metodologica nell'ELT nella scuola italiana. In questo caso, l'ostacolo più grande a un abbandono della propria *comfort zone* è il mito del parlante madrelingua, figura idealizzata di custode di standard linguistici elevati a dogmi didattici. Il sostrato culturale su cui poggia tale concetto si è rinforzato nel corso dei decenni, sostenuto da un'editoria scolastica basata pressoché esclusivamente sul *British English*, di fatto l'unica varietà a trovare spazio nei libri di testo, siano essi corsi o grammatiche (Lopriore, Vettorel 2015; Vettorel 2010 e 2018; Vettorel, Corizzato

1 La DDI "rappresenta l'uso integrato delle tecnologie e delle infinite opportunità offerte dal digitale nella didattica 'ordinaria' e quotidiana" (Brancato, Fini 2022).

2 Il riordino degli istituti professionali è normato dal DPR 87/10 (Regolamento) e dalle Direttive 65/10 (Linee guida 1° biennio) e 5/12 (Linee guida 2° biennio e 5° anno); quello degli istituti tecnici dal DPR 88/10 (Regolamento) e dalle Direttive 57/10 (Linee guida 1° biennio) e 4/2012 (Linee guida 2° biennio e 5° anno); quello dei licei dal DPR 89/10 (Regolamento) e dal DM 211/10 (Indicazioni nazionali). L'istruzione professionale è stata oggetto di un'ulteriore riforma con il D.Lgs. 61/17 e il Regolamento del D.L. 92/18.

2012). Se da un lato i documenti ministeriali della riforma del 2010 presentano un generico riferimento al carattere interculturale dell'inglese, alla sua dimensione globale e alle varietà geografiche, i programmi dei più recenti concorsi a cattedra per insegnanti di inglese nelle scuole di ogni ordine e grado parlano esplicitamente di varietà linguistiche, di *World Englishes*, e *di English as a Lingua Franca*. La riforma dell'istruzione professionale del 2017, inoltre, ha sancito il ricorso alla didattica per competenze, sia disciplinari sia trasversali, di fatto rendendo strutturale il cambiamento di cui si sente il bisogno per preparare gli studenti ad affrontare le sfide del mondo moderno. Si veda, ad esempio, il progetto *Education and Skills* 2030 dell'OECD e in particolare la relativa Learning Compass 2030: il progetto è stato lanciato nel 2015 con lo scopo di evidenziare le conoscenze, le competenze, i valori, e gli atteggiamenti che gli studenti di oggi dovrebbero sviluppare per affrontare il mondo moderno, e i modi in cui i sistemi scolastici e formativi possono aiutarli a farlo. La Learning Compass 2030 è la "bussola" sviluppata per aiutare gli studenti a navigare in autonomia in contesti non familiari al fine di trovare la strada in modo responsabile anziché ricevere semplicemente nozioni precostituite (OECD 2019a; 2019b).
Tutto questo dovrebbe combinarsi per rendere obsoleta una didattica della lingua che consideri l'inglese un'entità monolitica e monospecie il cui solo riferimento sia la varietà britannica. Per l'ELT è quindi necessaria un'innovazione contenutistica, specifica cioè della disciplina, che vada di pari passo con quella metodologica, di livello più generale.
In altre parole, servono *disruptive innovations*.
Sotto questo punto di vista, l'approccio *ELF-oriented* ed *ELF-informed* all'insegnamento e all'uso dell'inglese è una delle direttrici più importanti per il rinnovamento dei curricoli scolastici, in linea con la già evidenziata possibilità, per i docenti italiani, di scegliere gli argomenti da affrontare e approfondire in classe, e le metodologie per tradurli in una

I QUADERNI DELLA RICERCA

La collana di monografie con proposte metodologiche sui temi più attuali della didattica.

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

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

Per le copie cartacee rivolgiti in libreria o chiedi al tuo rappresentante di zona.

© ICPonline

pratica didattica e valutativa basata sulle competenze. Questi aspetti sono stati al centro di alcuni interventi del convegno TESOL Italy.

3. Gli spunti teorici dal convegno TESOL Italy

Nel suo intervento, Kurt Kohn ("Teaching English for global communication. A social constructivist perspective") ha evidenziato la differenza tra l'insegnamento dell'inglese per la comprensione (ad esempio favorendo l'esposizione degli studenti alle diverse varietà e variazioni degli inglesi attuali) e per la produzione. In questo caso, chi usa l'inglese se ne appropria facendolo suo attraverso la creatività per raggiungere la comprensione reciproca. È quello che Kohn ha definito, nel corso dei suoi studi recenti, *MY English* (Kohn 2018; 2020a; 2020b), ossia l'inglese flessibile e personalizzato che, lungi dal fare propria ogni sorta di errore e imprecisione che ostacolerebbero la comprensione reciproca, serve agli scopi condivisi dai partecipanti a un determinato evento comunicativo. In questo ambito, quindi, gli studenti – visti come utenti della lingua – sviluppano ed esercitano la propria autonomia nell'uso dell'inglese, aiutati dalla guida del docente che deve bilanciare le scelte operative della classe in base alle reali necessità del gruppo. In questo modo, gli studenti acquisiranno maggior fiducia nelle loro abilità creative come parlanti non madrelingua emancipati.

Nel caso di studenti di diversi background linguistici e culturali, la comunicazione avviene usando l'inglese come lingua franca pedagogica (Kohn 2020a; 2020b). Quando questa situazione non si verifica in classe, ad esempio all'interno di gruppi di studenti che condividono la stessa lingua madre, si suggerisce il ricorso all'interazione online con gruppi di studenti di diversa estrazione linguistica per garantire una lezione interculturale.

Gli stessi concetti sono stati ripresi da Petra Hoffstaedter e dallo stesso Kurt Kohn nel loro intervento congiunto ("Intercultural virtual exchange for teaching English as a global lingua franca"), ribadendo la differenza tra l'insegnamento dell'inglese per la comprensione e quello per la produzione.

È stato ripreso inoltre l'uso dell'inglese lingua franca pedagogica poiché permette agli studenti di immergersi nella comunicazione in inglese con un approccio basato sull'ELF monitorato dal docente. In questo ruolo, l'insegnante diventa un facilitatore della comunicazione, guidando gli studenti nel trovare possibili soluzioni a eventuali problemi comunicativi in scambi reali per raggiungere lo scopo comunicativo in autonomia e facendo ricorso a una comunicazione il più ricca e articolata possibile.

Anche Viviana Gallo ("ELF and variation: Important tools within the EFL class") ha sottolineato l'importanza dell'approccio ELF nell'insegnamento e

nell'apprendimento dell'inglese. È necessario che gli studenti siano resi consapevoli che la classe può diventare un microcosmo ELF dove l'uso di pratiche didattiche mirate alla comprensione reciproca stimola la spontaneità e la riflessione linguistica. L'uso e lo sviluppo di strategie comunicative, della negoziazione del significato, della creatività e del pensiero critico permettono inoltre agli studenti di sviluppare *soft skills* trasversali, aspetto che riveste un ruolo vieppiù centrale all'interno delle più recenti raccomandazioni metodologiche per l'insegnamento non solo delle lingue straniere, ma di tutte le discipline previste dai vari corsi di studio.
L'approccio metodologico basato su tali assunti prevede che l'insegnante-facilitatore (come già evidenziato da Kohn e Hoffstaedter) guidi gli studenti nella scelta delle opzioni d'uso della lingua più efficaci per il raggiungimento dello scopo comunicativo, incrementando soprattutto, sottolinea Gallo, l'interazione orale.
In parte apparentabile con le prospettive ELF, Mark Hancock ("IPA: symbols of power?") ha illustrato la differenza tra simboli fonetici e fonemici, chiarendo che, nel caso del *British English*, contrariamente a quanto molti sono portati a pensare, l'alfabeto fonetico internazionale non è associato esclusivamente alla *Received Pronunciation*, arbitrariamente eletta a pronuncia standard dell'inglese britannico. Hancock ha quindi rimarcato che, nel confronto tra *nativeness* e *intelligibility*, gli studenti dovrebbero essere incoraggiati non a parlare come madrelingua bensì a essere comprensibili, concentrandosi a comprendere e farsi comprendere nelle interazioni orali (e qui si ritrova l'eco della *mutual intelligibility* alla base degli eventi comunicativi ELF, su cui si veda anche Wang e Jenkins 2016).

gli studenti dovrebbero essere incoraggiati non a parlare come madrelingua ma a essere comprensibili

4. Conclusioni

Le innumerevoli raccomandazioni teoriche rendano l'approccio ELF sempre più solido e consigliato; allo stesso tempo molti nella scuola sottolineano la necessità di innovare l'ELT. Nonostante ciò si ha spesso la sensazione che ogni docente che metta in atto strategie didattiche che adottano tali prospettive sia una *vox clamantis in deserto*. Sarebbe necessario invece che tali approcci didattici fossero sistematizzati e istituzionalizzati, dando all'ELT una sorta di doppia cittadinanza, come accade per i cittadini dell'Unione Europea con cittadinanza nazionale ed europea, senza che l'una tolga alcunché all'altra, bensì completandosi e rafforzandosi a vicenda. Tradizione e innovazione debbono essere complementari, non mutualmente escludenti, e dagli interventi presentati al Convegno TESOL Italy appare chiaro che la comunità dei docenti di inglese abbia bisogno di direttive, progettualità, formazione per essere al passo con i tempi, che stanno cambiando molto più rapidamente di quanto si possa pensare.

Bibliografia

– BRANCATO L., FINI A. (2022), "Scuola e Covid. La DAD occasione persa? Ecco come fare il salto di qualità", in www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/scuola-e-covid-la-dad-occasione-persa-ecco-come-fare-il-salto-di-qualita/.

– KOHN K. (2018), "MY English: A Social Constructivist Perspective on ELF", in *Journal of English as a Lingua Franca*, 7, 1, pp. 1-24.

– KOHN K. (2020a), "A Pedagogical Lingua Franca Approach: Emancipating the Foreign Language Learner", in *LEARN Journal*, 13, 2, pp. 1-14.

– KOHN K. (2020b), "Foreign Language Teaching from a Pedagogical Lingua Franca Perspective", in *Status Quaestionis*, 19, pp. 55-72.

– LOPRIORE L., VETTOREL P. (2015), "Promoting Awareness of Englishes and ELF in the English Language Classroom", in H. Bowles, A. Cogo (eds.), *International Perspectives on English as a Lingua Franca. Pedagogical Insights*, Palgrave Macmillan, London, pp. 13-34.

– OECD (2019a), *Learning Compass 2030 Concept Note*, in http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf.

– OECD (2019b), *OECD Future of Education and Skills 2030 Project Background*, in http://oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf.

– VETTOREL P., CORIZZATO S. (2012), "World Englishes and ELF in ELT Textbooks: How Is Plurality Represented?", in R. Facchinetti (ed.), *A Cultural Journey through the English Lexicon*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 201-34.

– VETTOREL P. (2010), "EIL/ELF and Representation of Culture in Textbooks: Only Food, Fairs, Folklore and Facts?", in C. Gagliardi, A. Mailey (eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and Learning Issues*, Peter Lang, Berlin, pp. 154-85.

– VETTOREL P. (2018), "Can ELF-Aware ELT Practices Start from Textbooks?", in *Journal of English as a Lingua Franca*, 7, 1, pp. 179-84.

– WANG Y., JENKINS J. (2016), "'Nativeness' and Intelligibility: Impacts of Intercultural Experience through English as a Lingua Franca on Chinese Speakers' Language Attitudes", in *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 39, 1, pp. 38-58.

Il CLIL nella scuola primaria e dell'infanzia

di Carmela Giordano, Carmelina Maurizio, Carocci, Roma 2021

Recensione di Maria Cecilia Luise

Con questo agile volumetto le due autrici affrontano un ambito di applicazione della metodologia CLIL – quello della scuola primaria e dell'infanzia – che finora in Italia, pur presentando nella realtà un numero notevole di esperienze didattiche, non ha avuto l'attenzione, anche normativa, che invece è stata dedicata alla scuola superiore.
I quattro capitoli si articolano lungo un percorso che parte dall'inquadramento generale della metodologia CLIL per passare a definire uno degli aspetti chiave per il successo di un percorso CLIL: il profilo di competenza del docente; nel capitolo 3 si affronta invece la dimensione più pratica, attraverso la presentazione di una scheda operativa e di una serie di indicazioni metodologiche a disposizione dei docenti di scuola primaria e dell'infanzia che vogliono programmare e realizzare percorsi CLIL nelle loro classi. L'ultimo capitolo indaga i legami tra CLIL e aspetti innovativi della scuola e della didattica: inclusione, apprendimento situato, classe capovolta, gemellaggi elettronici, tecnologie. Il volume è completato da un utile glossario e da un elenco dei principali riferimenti normativi italiani ed europei.
L'obiettivo che si propongono di raggiungere le autrici è "fornire ai docenti di scuola primaria e dell'infanzia una visione d'insieme del metodo, dalla teoria alla pratica, che possa stimolare la sua diffusione" (p. 21). La scelta di mettere insieme la scuola primaria – nella quale c'è una strutturazione delle discipline e una specializzazione dei docenti che permette di applicare la metodologia CLIL in una cornice simile a quella utilizzata nella scuola secondaria – e la scuola dell'infanzia – nella quale non si può parlare di CLIL vero e proprio quanto piuttosto di una impostazione trasversale ed esperienziale di accostamento alle lingue basata sui principi del CLIL – è giustificata dall'importanza di creare una continuità verticale tra i primi due segmenti dell'istruzione che garantisca coerenza agli insegnamenti linguistici.
La definizione e la condivisione di un profilo professionale delle competenze degli insegnanti porta al riconoscimento da parte della società e delle istituzioni scolastiche di una identità professionale, e favorisce la formazione di comunità di pratica di docenti all'interno delle quali la creazione, la condivisione e la disseminazione della conoscenza e delle esperienze didattiche permettono una crescita della qualità dell'offerta educativa. La mancanza di un profilo dell'insegnante CLIL nella scuola primaria e dell'infanzia definito, condiviso e normato rende quindi particolarmente interessante la riflessione in merito delle due autrici, che individuano sia alcune specificità, sia aspetti comuni della professionalità dei docenti CLIL nei due ordini di scuola, tra i quali, per esempio, l'importanza per tutti di "allontanarsi progressivamente da una didattica *one classroom, one teacher* verso metodologie più collaborative e innovative" (p. 18).
Il volume quindi si propone come uno strumento in grado di dare alla metodologia CLIL nella scuola primaria e dell'infanzia una cornice teorica e pratica alla base di una visibilità, un riconoscimento e soprattutto un incremento della qualità dei progetti di insegnamento integrato di lingua straniera e contenuti in questi due gradi di scuola.

Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica

di Paolo Torresan, Pearson, Milano, 2022

Recensione di Maria Cecilia Luise

Il recentissimo volume di Paolo Torresan – studioso di glottodidattica eclettico e dalla vasta esperienza maturata sia in Italia sia all'estero – riesce a coniugare in modo davvero efficace e innovativo le dimensioni teorica e pratica dell'insegnamento delle lingue, dando una prova di come le due nature della scienza glottodidattica – definita appunto "scienza teorico-pratica" – non rappresentano due ambiti separati, ma, al contrario, sono strettamente connaturate e si influenzano reciprocamente.
Il volume si apre con una panoramica delle proposte metodologiche del secondo Novecento per poi dare una definizione del concetto di "post-metodo"; il secondo capitolo descrive alcuni "nuovi approcci" che negli ultimi trent'anni hanno cercato di inquadrare e realizzare dal punto di vista glottodidattico il concetto di post-metodo: ognuno di questi viene presentato sotto forma di "manifesto" che ne organizza i punti fermi. L'analisi degli elementi di forza e di debolezza caratterizzanti questi nuovi macroapprocci permette all'autore di evidenziare uno schema concettuale in grado di mettere in luce gli apporti teorici degli approcci post-metodo e, al tempo stesso, di declinarli sul piano dell'operatività; questo schema – *principi –> strategie* – parte dalla definizione di alcuni fondamenti teorici, astratti, generali che vengono implementati in piani d'azione, cioè in strategie didattiche.
Il capitolo 3 esplora e definisce il concetto di strategia, "idea che conferisce profondità alle proposte del post-metodo" (p. 42), "cerniera tra l'ambito astratto, logico, concettuale e quello concreto, operativo, fattuale" (p. 43), sottolineando la differenza tra principio e strategia: "un principio è l'enunciazione di un *cosa*, con un contenuto intellegibile a tutti; diversamente, una strategia costituisce un piano di implementazione, un *come*" (p. 43). Il passaggio successivo è la classificazione delle strategie in due gruppi principali, a seconda se riflettono un comportamento dello studente (strategie di apprendimento), oppure dipendono da decisioni del docente (strategie d'aula), a loro volta articolate in sottoinsiemi.
Il capitolo 4 si focalizza sull'autore della progettazione didattica per strategie: l'"insegnante strategico", dal profilo articolato, centrato sugli attributi della creatività e dell'autonomia. Sono attributi che comportano capacità inventive di sperimentare nuove soluzioni e nuove combinazioni, e competenza nel rilevare e tenere sotto controllo le variabili e le peculiarità dello specifico contesto all'interno del quale si intende proporre una strategia.
Il modello di progettazione delle attività didattiche strategiche che ne deriva è tanto rigoroso nella descrizione delle linee-guida quanto facilmente comprensibile, schematizzato in tabelle e concretizzato da esempi di attività didattiche che intrecciano numerose strategie.

Chiude questa parte del volume il tema della progettazione della lezione e del ciclo di lezioni "strategiche": anche in questo caso, Torresan compie un percorso che parte dall'analisi dei modelli che possiamo definire tradizionali – PPP, Unità Didattica – per proporre un modello non sequenziale ma circolare, rappresentato dalla sequenza *principio* ←→ *obiettivo* ←→ *strategia*, che permette all'insegnante stratega e progettista di integrare in una prospettiva creativa e fluida pratica e teoria.
La terza parte del volume presenta le 73 strategie per la didattica delle lingue annunciate dal titolo del volume, suddivise in quattro insiemi – generative di specifici comportamenti negli studenti, relative alla gestione di materiali e risorse, che riguardano la comunicazione del docente, applicate alla prestazione degli studenti – a loro volta presentate in sottocategorie a seconda della dimensione coinvolta, illustrate da una o più attività, collegate alle funzioni alle quali ognuna di esse si accompagna, con proposte di letture di approfondimento. Ci troviamo di fronte a quasi trecento pagine che non solo costituiscono una preziosa "cassetta degli attrezzi" ma soprattutto permettono di vedere da un punto di vista innovativo, creativo, dinamico le pratiche didattiche che ogni insegnante progetta e realizza in classe.

> l'insegnante non deve essere un rigoroso applicatore di metodi e tecniche scelte da altri, ma uno stratega, autonomo e creativo

Il punto di partenza dell'autore è la constatazione che viviamo nell'era del post-metodo, e che la classica, novecentesca suddivisione approccio/metodo/tecnica oggi non riesce più ad essere rappresentativa dei piani di analisi e ricerca della scienza glottodidattica. È una riflessione che condividiamo in pieno.
La nostra società complessa ha visto aumentare le richieste riguardanti le competenze linguistiche: questo, se da una parte ha reso a sua volta la glottodidattica una scienza sempre più complessa, dall'altra ha portato a quello che è stato definito il superamento del metodo. Nella moltiplicazione di pubblici e contesti che richiedono formazione linguistica non c'è più posto infatti per un metodo inteso come un "pacchetto" di regole e indicazioni da adottare e seguire. A questo va sostituito piuttosto un concetto generale

e ampio di approccio come linea strategica di fondo, che dia i principi – rigorosi dal punto di vista scientifico e verificati empiricamente – che permettono di selezionare e integrare istanze metodologiche che rispondano alle diverse caratteristiche che può assumere il processo di insegnamento-apprendimento delle lingue.
In questa nuova cornice, la centralità dello studente, ormai "mantra" della pedagogia e della didattica degli ultimi decenni, non deve mettere in ombra la sempre maggiore centralità dell'insegnante, non più rigoroso applicatore di metodi e tecniche scelte da altri, ma – per usare le parole di Torresan – stratega, autonomo e creativo, che si riconosce nel principio di Clifford Prator "adapt, don't adopt!".
Ci piace inoltre sottolineare il valore che l'autore dà alla creatività del docente, vista non come anarchica giustapposizione di metodi e tecniche, ma come esito dell'utilizzo – accanto al pensiero deduttivo e induttivo – dell'abduzione, intesa come "la facoltà di generare ipotesi in forma di visione, per via intuitiva, associativa, divergente" (p. 54). Il legame tra insegnamento-apprendimento delle lingue e creatività venne messo in luce già nel 2009 da uno studio della Commissione Europea sul contributo del multilinguismo sulla creatività: la padronanza di una lingua diversa da quella materna stimola la creatività e l'innovazione; le persone poliglotte sono consapevoli del fatto che i problemi possono essere risolti in modo diverso in diversi contesti linguistici e culturali e possono utilizzare questa capacità per giungere a nuove soluzioni. E la prima persona poliglotta, multilingue e quindi creativa in una classe è l'insegnante...
Recuperare la dimensione del pensiero divergente, dello spirito critico e dell'intuizione come parte integrante della professionalità docente a nostro parere segna un passaggio fondamentale nel percorso verso l'incremento di qualità degli insegnamenti linguistici.
Il volume di Torresan è quindi una lettura nella quale tutti i docenti di lingue che insegnano a qualsiasi categoria di studenti, gli studiosi di glottodidattica, chi si interessa di formazione e di materiali didattici nel campo dell'educazione linguistica potranno trovare una visione innovativa, creativa, critica, rigorosa e nello stesso tempo feconda della didattica linguistica.

© ICPonline

LŒSCHER PER L'INCLUSIONE

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

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

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

PER IL DOCENTE
verifiche e materiali didattici semplificati

didatticainclusiva.loescher.it

Lo *storytelling* per l'accostamento alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia: una sperimentazione

Giorgia Fattori

Abstract

Il contributo riporta i risultati di una ricerca che ha permesso di sperimentare l'efficacia dello *storytelling* in LS in relazione all'accostamento alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia. Se ben progettato, lo *storytelling* può portare risultati significativi rispetto all'interesse e al rapporto con la LS, alla comprensione e alla ripetizione di parole in LS e al suo utilizzo, sia nei casi in cui esso avvenga in maniera spontanea, sia in quelli in cui rappresenta una risposta agli stimoli proposti.

This paper presents the results of research on the effectiveness of storytelling as a methodology for teaching ESL in kindergarten. If properly planned, storytelling contributes to a significant growth of student interest in English. It also produces an increased use of the target language, as well as greater comprehension, repetition of words and phrases, and the use of the target language to answer questions. In addition, storytelling has an impact on the spontaneous use of English.

1. Ipotesi e contesto di ricerca

La ricerca qui presentata vuole indagare l'efficacia dello *storytelling* nell'accostamento alla lingua inglese nella scuola dell'infanzia in termini di motivazione, coinvolgimento, comprensione e produzione in lingua inglese.
La ricerca ha coinvolto le insegnanti e gli alunni di 5 e 6 anni di una sezione composta da 25 bambini, divisi in 2 gruppi. Le attività sono state svolte nel primo pomeriggio per 3 giorni a settimana e duravano 45 minuti, in modo da esporre i bambini a un input linguistico il più abbondante e frequente possibile.
Gli alunni coinvolti non erano mai stati esposti alla lingua inglese a scuola. All'inizio della sperimentazione è stato rivolto ai genitori un questionario per indagare la familiarità degli alunni rispetto alla lingua inglese (eventuale esposizione, modalità e frequenza) e le loro abitudini nel comunicare in ambienti mono o plurilingui. Dai questionari è emerso che oltre la metà degli alunni era già esposta all'inglese e di questi più della metà aveva un'esposizione consistente. Inoltre, più della metà degli alunni viveva in contesti plurilingui. Degli alunni che non erano mai stati esposti all'inglese, più della metà erano comunque esposti a più di una lingua in famiglia, mentre un numero ridotto di questi viveva in ambienti monolingui.

> lo *storytelling* in LS è l'atto di leggere ad alta voce una storia, aiutando la comprensione con elementi extralinguistici e supporti visivi

2. Perché utilizzare lo *storytelling* per l'accostamento alla LS

Negli ultimi anni numerose ricerche afferenti a discipline diverse hanno scardinato i falsi miti che in passato contribuirono a delineare una prospettiva negativa del fenomeno del bilinguismo precoce. In Italia, ricordiamo soltanto le ricerche di Novello (2018; 2021) sull'educazione linguistica, mentre sul piano

metodologico-didattico Daloiso ha condotto uno studio sull'"accostamento" alla LS in età infantile che, partendo dalla metodologia ludica elaborata da Freddi (1990), ha delineato una metodologia didattica definita "Glottodidattica esperienziale" (Daloiso 2009:127). In questo quadro rientra lo *storytelling* che, in riferimento all'insegnamento della LS a bambini, viene inteso come l'atto di leggere ad alta voce una storia, facendo leva su elementi extralinguistici e supporti visivi per sostenere la comprensione (Costenaro 2012:261). Le attività di *storytelling* risultano particolarmente adatte per l'accostamento alla LS poiché sono molto gradite dagli studenti della scuola dell'infanzia e costituiscono per loro un linguaggio familiare (Daloiso 2009:174). Sul piano linguistico, le storie rappresentano un contesto naturale, significativo e autentico per l'acquisizione linguistica e un'occasione di esposizione a conversazioni autentiche (Masoni 2016:386-387). Le narrazioni possono aiutare il bambino a sviluppare consapevolezza rispetto al ritmo, all'intonazione e alla pronuncia della lingua straniera (Ellis, Brewster 2014:9-10). Infine, l'utilizzo di racconti ripetitivi, in cui vi sono rime, ripetizioni e onomatopee, permette che il lessico venga interiorizzato più facilmente (Masoni 2016:387). Durante l'attività di *storytelling* è importante che l'insegnante adotti specifiche strategie di supporto alla comprensione, che coinvolga gli allievi attraverso la ripetizione collettiva di ritornelli e che utilizzi la mimica per scandire i diversi momenti del racconto (Daloiso 2009:177). Tra le strategie per lo *storytelling* rientrano preparare un setting adeguato per l'ascolto, modulare la voce, utilizzare i gesti e la mimica, fare in modo che le illustrazioni del libro siano ben visibili, scegliere accuratamente come svolgere la lettura in classe, invitare gli alunni a partecipare attraverso domande, interpretare in modo diverso i personaggi e riprodurre effetti sonori con la voce (Ellis, Brewster 2014:29). Per aiutare i bambini nella comprensione e per rendere l'ascolto più piacevole è possibile utilizzare anche supporti visivi e uditivi, tra i quali oggetti reali che richiamano la storia, marionette, *flashcards*, immagini removibili su un cartellone, video di storie animate o canzoni, effetti sonori registrati (Ellis, Brewster 2014:29). Come afferma Masoni (2016:385) più i sussidi didattici sono diversificati rispetto alla base sensoriale a cui attingono, maggiore sarà la garanzia di comprensione e consolidamento della lingua e quindi il rafforzamento del senso di autoefficacia. Grazie a queste caratteristiche, lo *storytelling* si adatta alle esigenze di ciascun alunno, chiamando in gioco diversi tipi di intelligenza, rispettando i tempi di acquisizione di ognuno e permettendo a tutti

di partecipare a seconda del proprio livello di acquisizione (Ellis, Brewster, 2014:9-10).

3. Progettare l'attività di *storytelling* in LS: il "Plan-Do-Review model"

Nella nostra ricerca è stata proposta la lettura di sei albi illustrati, per ognuno dei quali è stata progettata una *learning unit* i cui obiettivi linguistici sono stati identificati a seconda delle caratteristiche lessicali e morfosintattiche dell'albo di riferimento. Per la progettazione degli interventi si è preso come punto di riferimento il *framework* metodologico "Plan-Do-Review model", adattato all'attività di *storytelling* in LS da Ellis e Brewster (2014), che richiama nella struttura il modello proposto da Costenaro (2012). Come affermano questi autori, per lo *storytelling* è necessario progettare attività che precedono la lettura (ad esempio la presentazione dei personaggi della storia e del lessico relativo) al fine di sostenere la comprensione e la partecipazione attiva degli alunni durante l'attività. Inoltre, è necessario prevedere delle attività successive alla lettura attraverso cui creare occasioni di utilizzo della lingua presentata per consolidarla. Nel progetto qui presentato le attività successive, specialmente negli ultimi incontri di ogni *learning unit*, svolgevano anche la funzione di verifica di quanto acquisito, verifica proposta attraverso attività coerenti con la metodologia ludica e l'approccio comunicativo in cui rientra lo *storytelling* (Santipolo 2012). Ogni *learning unit* comprendeva dai 3 ai 5 incontri con un momento centrale dedicato alla lettura e attività di apertura e chiusura che avevano lo scopo di riprendere il lessico favorendo il processo di memorizzazione, fondamentale nell'acquisizione linguistica in questa fascia d'età (Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001), e di favorire l'utilizzo spontaneo della lingua da parte del bambino (Masoni 2016). In riferimento a ciò, ogni lettura offriva la possibilità di riutilizzare, spontaneamente o attraverso domande stimolo, la lingua acquisita in precedenza in altri ambiti lessicali. Questa dimensione routinaria era presente anche all'inizio e alla fine di ogni incontro con due *action songs* cantate per dare il benvenuto a Spotty, un cagnolino pupazzo arrivato dal Regno Unito per proporre ai bambini letture e giochi in lingua inglese. Spotty aveva l'essenziale compito di conferire significatività alla lingua inglese e segnalare il delicato momento di passaggio nell'utilizzo di codici linguistici diversi (Masoni 2016).

> sono stati selezionati albi illustrati che riguardavano temi, ambiti lessicali e strutture linguistiche vicini alla realtà dei bambini

4. Attività di *storytelling* in LS sperimentate

In linea con il concetto di "Glottodidattica esperienziale" (Daloiso 2009), le attività *in* lingua straniera progettate avevano carattere espressivo, manipolativo, psicomotorio e linguistico. Il progetto di *storytelling* ha avuto inizio con un incontro introduttivo durante il quale gli alunni hanno conosciuto Spotty; il suo arrivo è stata l'occasione per introdurre la formula di saluto "Hello" e di presentazione "What's your name? My name is...". Quest'ultima è stata introdotta con un esempio proposto dall'insegnante a partire dalla targhetta con il nome che portava al collo Spotty. A seguito di vari esempi

proposti dall'insegnante, la domanda "What's your name?" è stata posta anche ai bambini, sempre attraverso la mediazione di Spotty, coinvolgendo per primi gli alunni che tendevano a partecipare spontaneamente in LS e lasciando liberi di non partecipare gli alunni che non erano pronti. Ogni bambino ha, poi, creato una collana con il proprio nome che è stata utilizzata per rafforzare la formula di presentazione negli incontri successivi.
Per l'attività di *storytelling* sono stati selezionati albi illustrati che riguardavano temi, e quindi ambiti lessicali e strutture linguistiche, vicini alla realtà dei bambini. Si è, inoltre, preferito scegliere racconti brevi che potessero essere iniziati e conclusi in un incontro in modo da favorire il processo di memorizzazione.
Per il tema dei colori è stato utilizzato l'albo illustrato *Little green peas. A big book of colors* di Keith Baker. Per il *topic* degli animali sono stati scelti gli albi illustrati *Brown Bear, Brown Bear, What do you see?*, di Bill Martin ed Eric Carle, e *Cat and mouse meet the animals!* di Stéphane Husar e LoÏc Méhée.
Nel quarto ciclo di lettura ci si è focalizzati sul lessico e sulle strutture linguistiche dell'albo illustrato *We're Going on a Bear Hunt* di Michael Rosen e Helen Oxenbury. Infine, per il *topic* del cibo sono stati proposti gli albi illustrati *Cat and Mouse eat good food!*, di Stéphane Husar e LoÏc Méhée, e *The very hungry caterpillar* di Eric Carle.
Per ogni *learning unit* sono stati definiti obiettivi che riguardavano la competenza lessicale, fonologica e morfosintattica. Per il lessico ci si è posti obiettivi relativi alla comprensione e alla produzione, mentre per le strutture linguistiche ci si è limitati alla sola comprensione, focalizzandosi su strutture linguistiche simili nei diversi cicli di lettura.

> *lo storytelling* è stato in grado di sviluppare coinvolgimento, comprensione e produzione in lingua inglese

Per quel che riguarda il *topic* dei colori è stata proposta un'attività di *warm up* in cui ogni bambino pescava da una "scatola magica" degli oggetti colorati. Per ogni oggetto pescato l'insegnante diceva il nome del colore in inglese e invitava i bambini a ripetere la parola con una sequenza ritmata scandita dal battito di mani. Questo format di riformulazione in inglese e utilizzo del ritmo per incentivare e supportare la produzione è stato riproposto ogni qual volta veniva presentato lessico nuovo. Un'attività simile è stata proposta per il rinforzo del lessico sugli animali. In questo caso i bambini dovevano toccare le sagome di alcuni animali presenti in un sacchetto e indovinare di che animale si trattava dicendo il nome in inglese. In riferimento ai colori sono state utilizzate anche delle *flashcards* in abbinato a una *nursery rhyme*. Ogni bambino pescava l'immagine di un oggetto colorato che avrebbe poi ritrovato nella storia; quando l'insegnante nominava quel colore durante il racconto, doveva alzare l'immagine. Le *flashcards* sono state utilizzate anche per il gioco "I spy with my little eye". In tutte queste attività è stata presentata la struttura "What color is it?" che è stata ripresentata anche nelle due *learning unit* sugli animali, enfatizzando con la voce la differenza tra *color* e *animal*. Per presentare il lessico sugli animali e sugli ambienti naturali della storia *We're going on a bear hunt*, l'insegnante

ha proposto l'ascolto di suoni associati a questi due argomenti. Per il rinforzo si è fatto un gran utilizzo anche della drammatizzazione, prima in forma guidata dall'insegnante e poi in modo autonomo dagli alunni a mano a mano che aumentava la comprensione. Per esempio, l'insegnante diceva il nome di un animale o di un ambiente e i bambini dovevano riprodurne il verso o un suono e drammatizzarlo. Il coinvolgimento del corpo è stato valorizzato anche nelle due rivisitazioni del gioco "Simon says". In questo caso i bambini dovevano muoversi nell'aula a ritmo di musica e quando la musica si fermava toccare l'immagine appesa al muro del cibo che Simon nominava o alzare la mano se il cibo nominato era rappresentato nell'immagine che era stata attaccata sulla maglia di ciascun bambino. Una versione simile di questo gioco è stata proposta in relazione al libro sugli animali di Eric Carle che è stato presentato anche come canzone. In questo caso il ritornello del gioco era "Brown bear, Brown bear, what do you see? I see (nome di un animale)". Infine, è stato proposto un gioco di ricostruzione di immagini alla LIM per presentare il lessico sul cibo e un memory digitale in inglese.

In ogni incontro veniva proposto come momento centrale la lettura. In un primo momento l'insegnante faceva ricorso alla mimica, ai gesti e ai suoni per supportare la comprensione. Inoltre, nella lettura di *The very hungry caterpillar* è stata utilizzata una linea temporale con la scansione dei giorni in colori diversi. Una volta che i bambini avevano familiarizzato con la storia si incoraggiava in maniera graduale la loro partecipazione attraverso domande stimolo, che riprendevano strutture linguistiche oggetto di acquisizione, e il loro coinvolgimento diretto nella drammatizzazione della storia, in alcuni casi dando loro dei ruoli specifici. In questo modo si andava a stimolare e supportare la produzione linguistica sia come ripetizione, sia come utilizzo spontaneo. Alla fine di ogni *learning unit* i bambini venivano coinvolti in attività creative e manipolative durante le quali l'insegnante interagiva con loro in lingua inglese a partire dai loro lavori. Questi momenti di interazione di carattere più individuale erano finalizzati alla verifica del raggiungimento degli obiettivi o al rinforzo per i bambini che lo necessitavano. Per il *topic* dei colori è stato proposto un "dettato di colori" in cui i bambini dovevano colorare i disegni di oggetti presenti nella storia seguendo le istruzioni dell'insegnante. Questo format è stato proposto anche per

la realizzazione di una ruota degli animali in relazione alla storia di Eric Carle e per la costruzione di un memory sul cibo. Le ruote degli animali sono state utilizzate per riprendere i nomi degli animali in un gioco a coppie. Uno dei due bambini cantava il ritornello "Brown Bear, Brown Bear, What do you see?" e girava la ruota, il compagno diceva il nome dell'animale che vedeva comparire. Nel memory, invece, si doveva dire il nome in inglese del cibo presente sulla tessera scelta e scoperta. Infine, è stato realizzato un libro sugli animali con i disegni che i bambini hanno creato in riferimento ai protagonisti delle storie; per il racconto *We're going on a bear hunt* si è lavorato invece sul percorso fatto dai protagonisti e il relativo lessico, creando una mappa cartacea e drammatizzando in giardino una caccia all'orso organizzata sotto forma di caccia al tesoro.

5. Riflessioni sulla conduzione delle attività di *storytelling*

Durante lo svolgimento delle attività, alcune strategie adottate dall'insegnante si sono rivelate fondamentali per supportare la comprensione e la produzione. Tra queste, fare degli esempi delle strutture linguistiche e del lessico presentato a partire da elementi che appartenevano alla realtà dei bambini, come i colori dei loro vestiti o gli oggetti dell'aula, e dare specifici feedback all'intervento degli alunni. Nel caso in cui un bambino non fosse pronto per la produzione, l'insegnante interveniva offrendo un esempio di risposta che il bambino poteva ripetere, senza però insistere sulla produzione. Se la risposta veniva data in italiano, l'insegnante riformulava in inglese quanto detto dal bambino. Nel caso in cui il bambino rispondeva in LS in modo corretto, l'insegnante dava un rinforzo positivo. Se la risposta in inglese, invece, non era corretta o il bambino aveva dimostrato una certa difficoltà, l'insegnante interveniva supportando l'alunno e offrendo un esempio corretto. Indipendentemente dalla risposta, l'insegnante non interveniva mai correggendo l'alunno direttamente ma offrendo un modello linguistico e dando dei feedback di rinforzo positivo in inglese abbinati a gesti per facilitarne la comprensione.

> l'insegnante non correggeva l'alunno direttamente ma offriva modelli linguistici e feedback di rinforzo positivo in inglese

6. Raccolta dati e risultati sull'utilizzo dello *storytelling*

Per la raccolta dei dati si sono utilizzati vari strumenti in diversi momenti del percorso, coinvolgendo più soggetti. Tra questi rientrano strumenti di carattere qualitativo – ovvero i diari di bordo redatti dall'insegnante conduttrice della ricerca e dalle insegnanti di sezione nel ruolo di osservatrici – e di carattere quantitativo – ovvero il questionario iniziale e finale rivolto ai genitori e la griglia di osservazione inerente agli obiettivi di ricerca compilata durante l'ultimo incontro di ogni ciclo di lettura. Tutti i dati raccolti sono stati utilizzati per redigere una valutazione di carattere sommativo in tre momenti del percorso (inizio, metà, fine), nella quale a ciascun item è stato assegnato un valore da 0 a 3. Gli item inerenti agli obiettivi di ricerca erano (v. TAB. 1).
Dall'analisi dei dati raccolti, in generale si è registrata una crescita significativa rispetto a tutti gli item per tutti gli alunni: lo *storytelling* pare dunque essere una tecnica efficace per l'accostamento alla lingua inglese in quanto in grado di sviluppare coinvolgimento, comprensione e produzione in lingua inglese. In termini qualitativi si è osservata un'elevata e serena partecipazione alle attività in LS, un interesse crescente verso la LS con richiesta di

TABELLA 1: GRIGLIA DI VALUTAZIONE

Coinvolgimento	l'alunno è a proprio agio nello svolgimento delle attività in lingua inglese	0 1 2 3
	l'alunno segue con interesse le attività proposte	0 1 2 3
Comprensione	l'alunno risponde in modo coerente agli stimoli formulati in lingua inglese	0 1 2 3
	l'alunno risponde agli stimoli utilizzando la lingua inglese	0 1 2 3
Produzione	l'alunno ripete parole o frasi in lingua inglese	0 1 2 3
	l'alunno interviene spontaneamente in lingua inglese	0 1 2 3

traduzioni dall'italiano e un'attenzione verso parole inglesi che si utilizzano anche in italiano. Sul piano della produzione si è osservato un abbondante riutilizzo spontaneo di parole e frasi in inglese, che erano specifico oggetto di insegnamento e non, all'interno di enunciati mistilingui e in forma di rielaborazione personale e creativa della lingua. Questo avveniva non solo durante la lettura, quindi in prossimità dello stimolo, ma anche nelle altre attività legate ad essa. Si è osservato anche che in tutti gli item, tranne nell'intervento spontaneo in LS, gli alunni hanno raggiunto un livello in linea con gli obiettivi prefissati. Nello specifico, alla fine del percorso per il 40% degli alunni si è registrato il valore 3 in tutti gli item e per il 44% il valore 2 o 3. Per il 16% degli alunni, invece, si è registrato un valore inferiore a 2 ma solo in riferimento all'item relativo all'intervento spontaneo in lingua inglese. Nonostante ciò, in questi alunni si è osservata una crescita significativa durante tutto il percorso in riferimento all'accettazione e al rapporto con la LS per il quale, inizialmente, si era registrato un valore basso. Si ipotizza, dunque, che il mancato raggiungimento di un risultato sufficiente per questo indicatore non sia implicabile alla tecnica utilizzata ma alla necessità di un tempo più lungo per l'utilizzo spontaneo della lingua. Dalla raccolta dei dati in itinere, infatti, è emerso che la crescita significativa registrata per ogni alunno è avvenuta con tempistiche diverse. L'utilizzo dello *storytelling* ha comportato un forte impatto sulla competenza comunicativa dei bambini anche al di fuori dei tempi e degli spazi dedicati al progetto. Nel questionario finale rivolto ai genitori, il 92% di loro ha dichiarato che, nel condividere l'esperienza, il figlio ha riportato parole o frasi in lingua inglese apprese a scuola e il 76% ha dichiarato che in seguito all'inizio del progetto di *storytelling* i figli hanno cominciato a usare in modo spontaneo parole o frasi in lingua inglese in contesto domestico. Rispetto a ciò particolarmente interessanti risultano alcuni esempi di utilizzo spontaneo riportati dai genitori, che testimoniano

INENGLISH

Portale di risorse gratuite per chi insegna e per chi studia la lingua inglese

LŒSCHER EDITORE
BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Materiali scaricabili e fotocopiabili:
video-lezioni, video didattizzati, civiltà, letteratura, teaching tips, grammatica, lingue settoriali, interviste letterarie, certificazioni Cambridge, materiali per l'inclusione.

inenglish.loescher.it

come questo fenomeno non abbia riguardato solo l'utilizzo di parole specifico oggetto di insegnamento in ogni *unit*, ma anche parole o frasi che l'insegnante utilizzava incidentalmente con frequenza. Tra le frasi riportate non vi erano solo enunciati mistilingui, ma anche rielaborazioni personali dei bambini di espressioni utilizzate dall'insegnante. Un altro aspetto interessante è il fatto che gli alunni per i quali a scuola non si era registrato un valore alto nell'utilizzo spontaneo della LS, a casa la utilizzavano spontaneamente. Inoltre, la maggior parte dei genitori ha osservato una crescita di interesse verso la lingua inglese, anche rispetto a parole che non sono state presentate a scuola, e in generale un forte interesse verso l'attività di *storytelling*. Le insegnanti di sezione, infine, hanno rilevato che alcuni alunni utilizzavano spontaneamente la lingua inglese anche in momenti della giornata scolastica esterni al progetto, sia nel periodo coincidente al progetto sia a progetto concluso. In conclusione, lo *storytelling* è risultato una metodologia efficace per introdurre e acquisire lessico in lingua inglese, attraverso un incontro piacevole e motivante con quest'ultima. La lettura di storie si è rivelata un momento nel quale offrire occasioni di dialogo in LS, nelle quali "fare" lingua a partire dagli stimoli offerti dalle storie e dai pensieri condivisi dai bambini. Considerati i risultati ottenuti e l'eterogeneità che caratterizzava il gruppo studenti all'inizio del percorso in termini di background linguistico e competenza già posseduta in lingua inglese, lo *storytelling* si è dimostrato anche una tecnica efficace e inclusiva per offrire stimoli adeguati alle esigenze di ogni alunno.

Bibliografia

- BAKER K. (2014), *Little Green Peas: A Big Book of Colors*, Simon & Schuster, New York.
- BALBONI P.E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra, Perugia.
- CARLE E. (2002), *The very hungry caterpillar*, Puffin, Londra.
- COSTENARO V. (2012), "Storytelling linguistico-acquisizionale: una proposta per favorire l'acquisizione spontanea dell'inglese LS nei bambini", in M. Santipolo (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Pensa multimedia, Lecce, pp. 261-284.
- DALOISO M. (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: fondamenti di glottodidattica*, UTET, Torino.
- ELLIS G., BREWSTER J. (2014), *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*, British Council, Londra.
- FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
- MARTIN B., CARLE E. (1996), *Brown bear, brown bear, what do you see?*, Henry Holt and company, New York.
- MASONI L. (2016), "Inglese lingua utile: *language users* nella scuola dell'infanzia", in *Infanzia*, 6, pp. 385-388.
- NOVELLO A. (2018), "Bilinguismo precoce: il monitoraggio degli obiettivi", in M. Santipolo, P. Mazzotta (a cura di), *L'educazione linguistica oggi, Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET, Torino, pp. 159-164.
- NOVELLO A. (2021), "Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo: il modello e gli strumenti utilizzati", in S. Caruana, K. Chircop, M. Pace, P. Vassallo Gauci (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Collana SAIL, vol. 18, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, pp. 347-356.
- ROSEN M., OXENBURY H. (2003), *We're going on a bear hunt*, Aladdin Paperbacks, New York.
- SANTIPOLO M. (a cura di) (2012), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*, Pensa multimedia, Lecce.
- STÉPHANE H., LOÏC M. (2011), *Cat and Mouse eat good food!*, ABC Melody, Parigi.
- STÉPHANE H., LOÏC M. (2015), *Cat and Mouse meet the animals!*, ABC Melody, Parigi.

La *bande dessinée* in classe di *Français Langue Étrangère*: riflessioni e proposte operative

Stefana Squatrito
Università di Messina - DICAM

Abstract

Il *Volume Complementare* del *QCER* (2018) presenta alcuni descrittori riguardanti il fumetto. A partire da tale osservazione, abbiamo analizzato i vantaggi del suo utilizzo in classe di FLE (Francese Lingua Straniera). L'associazione del testo all'immagine, infatti, può stimolare la motivazione e abbassare il filtro affettivo, la sua matrice ludica stimola la creatività degli allievi e favorisce il lavoro cooperativo, mentre la sua struttura dialogale può contribuire allo sviluppo delle abilità comunicative.

The CEFR *Companion Volume* (2018) presents some descriptors closely related to comics. Starting from this observation, we analysed some advantages of its use in the FLE classroom (French as a Foreign Language). Associating text with images can stimulate motivation and lower the affective filter in the classroom, its playful dimension can stimulate learners' creativity and encourage cooperative work, while its dialogical structure can help develop communication skills.

1. Il fumetto in classe di *Français Langue Étrangère*: basi teoriche

Tra i numerosi studi critici che oggigiorno hanno per oggetto la "nona arte"[1], uno dei filoni più interessanti riguarda il suo utilizzo nelle classi di lingue straniere. In primo luogo, in linea con le più recenti indicazioni glottodidattiche, il fumetto consente di mettere in atto un approccio azionale in cui il processo di insegnamento-apprendimento della lingua straniera, lungi dall'essere un fenomeno limitato alla sola sfera scolastica, è chiamato a invadere tutto lo spazio sociale e il vissuto personale dello studente (Hamez, Lepez 2009), creando così un'efficace continuità tra l'universo intra-scolastico e quello extra-scolastico. Infatti, (Defays, Deltour 2003:251):

> Il faut [...] se rappeler que la langue ne se présente jamais seule dans la vie quotidienne, mais en interaction avec d'autres systèmes de communication qui participent, au même titre qu'elle, à notre vie personnelle comme à notre vie sociale. La communication en classe devrait rendre compte et tirer parti de ce foisonnement sémiotique dans lequel nous sommes plongés en dehors de la classe.

Inoltre, a supporto dell'utilizzo della *bande dessinée* in ambito didattico, segnaliamo l'aggiunta, all'interno del *Volume Complémentaire* del *Cadre Européen Commun de Référence* pubblicato nel 2018, di alcuni descrittori che riguardano da vicino il genere fumettistico. Nella sezione denominata "Lire comme activité de loisir" (Consiglio d'Europa 2018:68), si legge infatti:

- Peut comprendre suffisamment pour lire des histoires et des bandes dessinées courtes, mettant en scène des situations concrètes et familières et rédigées dans un langage très quotidien. [livello A2]
- Peut suivre l'intrigue de récits, de romans simples et de bandes dessinées si le scénario est clair et linéaire et rédigé dans un langage très quotidien, à condition de pouvoir utiliser un dictionnaire. [livello B1]

1 Divenuta popolare e unanimemente accettata dalla critica internazionale, l'espressione "nona arte" (in francese "9e art") risale alla pubblicazione del saggio *La bande dessinée est-elle un art?* di Claude Beylie (1964).

© hzparisien/Depositphotos

Ma non è tutto: da un'attenta lettura dello stesso volume, emerge un rinnovato interesse verso la scrittura creativa (Consiglio d'Europa 2018:79), all'interno della quale il fumetto, facendo leva sulla fantasia e sull'immaginazione degli apprendenti, può occupare un posto di tutto rispetto. Il suo aspetto in forma di dialogo, inoltre, facilita lo sviluppo delle abilità interattive, rendendolo uno supporto didattico pressoché completo[2] per favorire lo sviluppo delle diverse competenze linguistiche nei differenti gradi scolastici, all'interno di gruppi-classe sia omogenei, sia eterogenei per età, origini, interessi e livello di acquisizione linguistica. Esso infatti permette, tra l'altro, di focalizzare l'attenzione sugli argomenti più disparati, siano essi prettamente linguistici o più spiccatamente culturali. Proponiamo di seguito alcune riflessioni metodologiche, seguite dalla presentazione di diverse tematiche e attività che posso essere affrontate e svolte nella pratica didattica, rivolte preferibilmente a studenti della scuola secondaria di primo grado.

2. Il fumetto come "motore" dell'apprendimento: la motivazione e il filtro affettivo

Ogni docente, nella propria esperienza pedagogica, sperimenta l'importanza che rivestono l'emotività e la motivazione nel processo di insegnamento-apprendimento. Ampiamente studiata da Stephen Krashen (1982:30-32) che l'ha posta alla base delle sue teorie sull'acquisizione linguistica, l'emotività può divenire un vero e proprio blocco che si attiva ogniqualvolta lo studente si senta, per ragioni di natura diversa, poco a suo agio o in ansia nel rapporto con l'insegnante o con il gruppo-classe.
La motivazione, dal canto suo, riveste un'importanza capitale nella pratica didattica. Basandoci sul modello "egodinamico" di Renzo Titone (1977), non sembra sempre facile motivare gli allievi allo studio di una lingua straniera, specie in un ambiente fondamentalmente monolingue come quello italiano, in cui lo studio delle lingue non appare supportato da una pratica e immediata applicazione nel contesto sociale degli apprendenti. Altri studi hanno però dimostrato che "questo limite del modello di Titone può essere superato se l'insegnante suscita emozioni piacevoli tali per cui il momento tattico, lo stare in aula, l'imparare una lingua di cui non si ha bisogno, diventa un fine piacevole in sé" (Balboni 2014:172).

2 Come precisa, difatti, Pommier (1999:114), il fumetto è in grado di "faciliter à la fois la compréhension, l'expression et la fixation".

La motivazione procede, quindi, di pari passo con l'emotività: il piacere di imparare può fare da motore e "spingere" l'apprendimento, mentre la mancanza di interesse può scoraggiare gli studenti, predisporli negativamente e determinarne l'insuccesso.
Il fumetto dunque può rivelarsi un valido alleato per il docente di lingue straniere poiché, con il suo aspetto ludico e divertente, evita la formazione di barriere emotive e consente di abbassare il filtro affettivo. Predisponendo positivamente gli apprendenti allo studio, facilita l'acquisizione delle competenze linguistiche, lasciando che ciascun allievo possa sentirsi coinvolto, accettato, libero di esprimersi e motivato.
A tal fine, il docente potrà scegliere di introdurre il fumetto mostrando agli studenti diversi testi illustrati, oppure proiettandone alcune pagine sullo schermo della LIM e/o invitando gli alunni a parlare delle loro letture, dei loro personaggi preferiti, dei momenti in cui amano leggere i fumetti e dei generi che prediligono; considerato il fine motivazionale di tale fase, specie nel caso di competenze linguistiche non ancora consolidate, il docente potrà permettere a ciascuno di scegliere liberamente di esprimersi nella lingua madre o nella lingua di studio.

3. L'autenticità del supporto e la componente visiva come stimoli alla comprensione

Nello studio di una lingua straniera, l'impiego di documenti autentici ha un valore aggiunto. Nei tradizionali strumenti pedagogici, infatti, le situazioni comunicative proposte sono spesso costruzioni artificiose realizzate in una lingua "standard" che simulano situazioni di vita autentica senza presentare, tuttavia, tutti quegli elementi che, normalmente, ne definiscono l'autenticità.
L'evidente fine pedagogico di tali supporti, l'artificiosità della loro natura e la manipolazione in chiave didattica di cui sono portatori risultano a volte poco attrattivi per gli studenti e possono rendere meno efficace l'insegnamento. Al contrario, i documenti autentici nella classe di FLE sono documenti realizzati da francofoni per utilizzatori francofoni con un fine comunicativo concreto, campioni di vita reale che permettono un contatto diretto con la lingua e rappresentano una finestra aperta sulla società che li ha generati. Nell'universo dei documenti autentici a cui il docente di lingua straniera può attingere, la *bande dessinée* non solo rappresenta uno dei supporti più motivanti e più attraenti, ma ha anche il vantaggio di associare al testo l'immagine, grazie alla quale (Aydoğu 2015:5):

> la bande dessinée permet de donner suffisamment d'indices aux apprenants pour la compréhension globale d'un texte et éveille la lecture active. Ainsi elle permet une entrée plus facile dans la lecture autonome et elle devient lecture plaisir.

© packshot/Depositphotos

4. La riflessione lessicale

Il fumetto può rivelarsi utile per approfondire diversi campi lessicali. Molti album sono validi supporti per lo studio e l'approfondimento del lessico relativo alla descrizione fisica e al carattere dei personaggi e, per questo, possono essere ampiamente utilizzati nel primo anno della scuola secondaria di primo grado o comunque in presenza di *débutants* che si avviano all'acquisizione del livello A1 del *CECR*. La marcata "tipizzazione" dei personaggi, infatti, permette di descrivere facilmente una grande varietà di caratteristiche fisiche e caratteriali. Basterà, semplicemente, presentare agli apprendenti alcune immagini dei vari personaggi e invitarli a descriverli da un punto di vista fisico o morale. Per accentuare l'aspetto ludico dell'attività, si potranno proporre degli indovinelli o dei giochi sul modello dei noti *Qui est-ce*? (in cui, a turno, ogni alunno descrive un personaggio mentre gli altri devono indovinarne l'identità) oppure *Qui suis-je*? (in cui ciascun allievo deve indovinare, con l'aiuto di domande fatte ai compagni, l'identità del personaggio che gli è stato incollato sulla fronte).
Le vignette potranno essere utilizzate anche per descrivere elementi del paesaggio, colori, ambienti interni ecc.
Anche il lessico dei nomi e degli aggettivi di nazionalità potrà essere introdotto grazie all'uso del fumetto: *Tintin* di Hergé ci sembra quello più adatto a tale scopo. In effetti, questo viaggiatore infaticabile ha percorso, per mezzo dei suoi album, il mondo intero. Per favorire la memorizzazione del lessico relativo alle nazioni e ai continenti si potrà chiedere agli alunni di localizzare su un planisfero i luoghi in cui si svolgono le avventure di Tintin, aiutandosi con i titoli degli album o con le immagini di copertina. Una lista degli album pubblicati è disponibile sul sito Internet ufficiale del personaggio (https://www.tintin.com/fr).
Un'altra attività lessicale permette di scoprire o approfondire le onomatopee, le interiezioni e le espressioni idiomatiche che abbondano soprattutto nei fumetti umoristici. Per i principianti di livello A1, ad esempio, si potranno proporre soprattutto le interiezioni come espressioni di stati d'animo e sentimenti. Dopo la presentazione del lessico relativo alle emozioni e la predisposizione di una lista delle interiezioni rintracciate nei diversi fumetti proposti, alle quali saranno collegati gli stati d'animo corrispondenti, il docente potrà proporre un gioco di abbinamento mimato, chiamando gli studenti a imitare per mezzo di interiezioni e onomatopee le proprie emozioni, e invitando gli altri a indovinare lo stato d'animo corrispondente.
Nel caso di studenti con una competenza di livello A1-A2, si potrà proporre invece di lavorare sulle onomatopee o sulle espressioni idiomatiche. Nel primo caso, un'attività potrà essere la riflessione sulla correlazione tra la fonte del suono, il suono prodotto, il verbo utilizzato per designarlo e il sostantivo corrispondente. L'attività sarà particolarmente divertente se le onomatopee riguarderanno gli animali e i loro versi, ma potrà essere svolta con qualsiasi altra fonte (strumenti elettrici o elettronici, fenomeni naturali, corpo umano ecc.). In fase di reimpiego delle strutture linguistiche studiate, gli studenti potranno essere invitati a cancellare le onomatopee dalle vignette e a sostituire i suoni con delle frasi complete da inserire all'interno delle *bulles* o dei *récitatifs* rimasti vuoti.
Il fumetto potrà anche essere lo strumento attraverso il quale prendere contatto con espressioni idiomatiche o con giochi di parole in uso nella lingua studiata. Considerando che le *expressions figées* permettono di accedere al patrimonio culturale di una lingua straniera proponiamo l'utilizzo del fumetto *Le Chat* di Philippe Geluck, che ne fa largo uso. Il gatto filosofo di Geluk, del resto, è capace di interessare un pubblico ampio grazie alle sue simpatiche gag che vanno dall'ironico al sarcastico.

> il fumetto, con il suo aspetto ludico e divertente, evita la formazione di barriere emotive e consente di abbassare il filtro affettivo

5. Tematiche culturali

Le tematiche culturali che possono essere affrontate attraverso la *bande dessinée* sono innumerevoli. Qui proponiamo, in primo luogo, delle attività rivolte prevalentemente a una classe terza della scuola secondaria di primo grado che si avvia, quindi, all'acquisizione del livello A2 del *CECR*. Si potrebbe proporre agli allievi di scoprire il sito della *Cité internazionale de la bande dessinée et de l'image* (http://www.citebd.org) di

Angoulême[3] e, nell'ottica di un approccio azionale, invitarli a pianificarne la visita in occasione del *Festival International de la bande dessinée* che si svolge ogni anno durante l'ultimo week-end di gennaio. Analogamente si potrebbe fare con altre celebrazioni simili che hanno luogo in Francia (ad esempio a Parigi, a Chambéry, a Strasburgo, a Lille) o in altri paesi francofoni. Un'attività simile potrebbe riguardare il *Centre Belge de la Bande Dessinée* (CBBD – https://www.cbbd.be/fr.) di Bruxelles, che celebra soprattutto il fumetto franco-belga: alla pianificazione di una visita del CBBD, si potrebbe associare, in questo caso, la scoperta dell'universo francofono del Belgio. Ma si potrebbe andare più lontano con la scoperta del *Festival International de la Bande Dessinée* di Algeri o del *Festival de la Bande Dessinée Francophone* del Québec, chiamata anche *Festival Québec BD*.
L'adattamento di un fumetto in forma di canzone potrebbe essere l'occasione per far scoprire agli allievi la tradizione musicale francese e artisti quali Jacques Brel, Édith Piaf, Boris Vian e altri ancora. In questo caso, trattandosi di un componimento breve come la canzone, si potrà proporre una lettura comparata canzone-fumetto e proporre agli allievi di realizzare personalmente un fumetto a partire, magari, da un'altra canzone dello stesso artista. In tal modo, inoltre, grazie alla presenza anche di un supporto audio, si possono integrare le attività di comprensione scritta (a cui il fumetto è naturalmente votato), con la comprensione orale.
Nell'universo degli adattamenti, non vanno dimenticate, inoltre, le realizzazioni di *romans graphiques* a partire da testi letterari. Grazie alla presenza delle immagini e all'aspetto ludico del supporto, il *roman graphique*[4] può avvicinare gli studenti alla letteratura.
A tal proposito, segnaliamo il recente adattamento de *L'Enfant et la rivière* di Henri Bosco realizzato da Xavier Coste e pubblicato dalle edizioni Sarbacane nel 2019. Si tratta di una trasposizione che mostra fedeltà al testo di partenza e grande rispetto verso l'autore, il contenuto dell'opera e la sua forma: la trascrizione fedele dei dialoghi e della lingua nel suo complesso fa sì che si possa leggere il testo con la certezza di trovarvi l'essenza della fonte[5]. In questo caso, il *roman graphique* potrebbe divenire il "mezzo" per scoprire il testo di partenza, del quale si potrebbero leggere dei passaggi da alternare alla lettura del fumetto. Nella scelta dei passaggi, si farà attenzione a prediligere quelli a dominante narrativa o descrittiva: se, infatti, i dialoghi sono sempre riportati fedelmente, i lunghi passaggi descrittivi o le sequenze narrative sono spesso sostituiti dai disegni. Nella fase di reimpiego, infine, si potrà proporre la rielaborazione di un passaggio dialogato in forma narrativa attraverso, ad esempio, la redazione di una lettera a un amico o di una pagina di diario.

> le realizzazioni di *romans graphiques* a partire da testi letterari possono avvicinare gli studenti alla letteratura

6. La creatività in gioco e il lavoro cooperativo

Il fumetto permette di dare sfogo alla propria creatività. Tra le tante attività possibili, si potrebbe dare agli studenti una *planche* (una tavola) con le vignette in disordine e chiedere loro di riordinarle; oppure invitarli a trovare un nuovo ordine e, di conseguenza, un nuovo dialogo/una nuova storia; cancellare il contenuto delle *bulles* (vignette) e, con il supporto delle immagini, formulare delle ipotesi sul contenuto del testo; fornire loro degli estratti di dialogo alla rinfusa e invitarli a ritrovare l'ordine corretto; cancellare solo il contenuto di qualche *bulle* (magari quelle dell'ultima vignetta), proponendo di inventare le *répliques* mancanti

3 Protagonista recentemente, insieme al ministero della Cultura francese e al *Centre National du Livre* (CNL), dell'organizzazione dell'anno francese della *bande dessinée*. Tale evento è stato denominato BD 2020 ed è divenuto BD 2020-21 a causa dell'emergenza sanitaria che ne ha posticipato la chiusura.

4 L'espressione *roman graphique*, dall'inglese *graphic novel*, è divenuta celebre in occasione della pubblicazione di *A Contract with God and Other Tenement Storie* di Will Eisner a New York nel 1978 e della sua traduzione francese *Un pacte avec Dieu* del 1982, per il quale l'autore rifiutò l'espressione generica *comics*, divenuta sinonimo di una produzione puerile e frivola e scelse di legare il suo testo ad un filone più impegnato e ambizioso.

5 La nostra lettura contrastiva del *roman graphique* di Xavier Coste e del testo di Henri Bosco (Squatrito, in corso di stampa) sarà pubblicata sui "Cahiers Henri Bosco", n. 56 con il titolo "*L'Enfant et la rivière* d'Henri Bosco adapté en roman graphique par Xavier Coste: un cas de fidélité intersémiotique".

facendo leva sulla presenza delle immagini e sulla comprensione globale del testo; oppure, infine, cancellare solo alcune parole nel testo e lasciare agli alunni il compito di ritrovare le parole mancanti. Nella fase di reimpiego e di produzione, si potrà chiedere agli alunni di raccontare l'episodio oggetto della *planche* in forma orale o scritta, utilizzando così i connettori logici e temporali, o si potranno creare delle *planches* con gli stessi personaggi o sullo stesso argomento ma con personaggi diversi.
In simili attività, gli studenti potranno lavorare in piccoli gruppi che saranno strutturati in modo da favorire il lavoro cooperativo e permettere così a ciascuno, secondo le proprie competenze e le proprie caratteristiche, di dare il meglio di sé e di essere utile nel compimento della *tâche*, ovvero del compito, finale.

© ICPonline

Conclusioni

Non sempre utilizzato all'interno del tradizionale percorso didattico in classe FLE, il fumetto può diventare una risorsa utilissima per supportare l'apprendimento della lingua. Grazie all'associazione del testo all'immagine, infatti, può motivare gli alunni e incoraggiare quelli che presentano maggiori difficoltà, mentre la sua struttura di matrice dialogica risponde bene alle esigenze di una didattica improntata alla comunicazione, che cerca di riprodurre, all'interno del contesto scolastico, situazioni di vita autentica. Trattandosi di un documento autentico, il fumetto necessita, da parte dell'insegnante, un attento lavoro di didattizzazione che va dalla scelta del documento (in funzione delle sue caratteristiche intrinseche e delle caratteristiche del gruppo di apprendenti a cui si rivolge), alla creazione di un percorso coerente con gli obiettivi che si prefigge, passando per la valutazione della "didattizzabilità" del documento stesso. È un impegno che richiede, da parte del docente, una preparazione e una formazione adeguate, ma è un lavoro che può dare grandi risultati.

Bibliografia

– AYDOĞU C. (2015), "La Bande dessinée: un exemple d'exploitation en classe de FLE", in *Balıkesir University. The Journal of Social Sciences Institute*, 18, 33, June 2015, pp. 1-14.
– BALBONI P.E. (2014), "Motivazione ed educazione linguistica: dal bisogno di comunicare all'emozione di imparare", in L. Landolfi (a cura di), *Crossroads: Languages in E(motion)*, City University Press, Napoli, pp. 165-178.
– BEYLIE C. (1964), "La bande dessinée est-elle un art?", in *Lettre et médecins*, janvier-septembre 1964.
– CONSIGLIO D'EUROPA (2018), *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*, Edizione francese *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, trad. it. di G. Breton, C. Tagliante, in https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5).
– DEFAYS J.-M., DELTOUR S. (coll.) (2003), *Le français langue étrangère et seconde*, Éditions Mardaga, Hayen.
– HAMEZ M.-P., LEPEZ B. (2009), "Travailler en projet avec la bande dessinée dans une approche actionnelle", in É. Rosen (ed.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, numero monografico di *Français dans le monde. Recherches et applications*, 45, pp. 54-61.
– KRASHEN S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press Inc., Oxford.
– POMMIER P. (1999), *Éducation et bande dessinée en Aquitaine*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux.
– SQUATRITO S. (in corso di stampa), "*L'Enfant et la rivière* d'Henri Bosco adapté en roman graphique par Xavier Coste: un cas de fidélité intersémiotique", in *Cahiers Henri Bosco*, 56.
– TITONE R. (1977), *Psicodidattica*, La Scuola, *Brescia*.

Educazione civica e alla cittadinanza e CLIL: punti di contatto per un percorso didattico

Elena Fellin

Abstract

Il contributo mette in risalto affinità ed analogie fra l'educazione civica e la metodologia CLIL, evidenziando come entrambi prevedano una didattica interattiva basata su percorsi interdisciplinari. L'insegnamento trasversale dell'educazione civica e alla cittadinanza può essere svolto in CLIL, come esemplificato nel progetto per la scuola primaria descritto.

This paper underlines the affinities and similarities between civic education and the CLIL methodology by highlighting how both involves interdisciplinary interactive learning. Thus, the teaching of citizenship and civic education can be carried out in CLIL, as this article describing a project for primary schools demonstrates.

1. Educazione civica e alla cittadinanza: normativa di riferimento

A partire dall'anno scolastico 2020/21 ha trovato applicazione la legge 20 agosto 2019, n. 92 che ha introdotto come obbligatorio l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, compresi i percorsi di educazione agli adulti.
Il ministero della Pubblica istruzione ha successivamente pubblicato il decreto legge 22 giugno 2020, n. 35 contenente le linee guida per tale insegnamento, al fine di individuare specifici obiettivi e traguardi per lo sviluppo delle competenze, in coerenza con le indicazioni curricolari nazionali.
Consapevoli che la tematica dell'educazione civica e della cittadinanza è significativa per la formazione degli alunni e futuri cittadini e per la crescita del senso civico nella comunità, i docenti hanno colto l'importanza di tale disciplina e l'hanno affrontata con consapevolezza e coscienza, programmando interventi didattico-educativi connessi a questo "nuovo" insegnamento.

2. Il curricolo di educazione civica e alla cittadinanza

Secondo quanto previsto dalla legge 92/2019 le scuole sono chiamate a elaborare un curricolo di "Educazione Civica e alla Cittadinanza" progettando attività e definendo modalità organizzative che ne garantiscano la realizzazione all'interno di un percorso trasversale integrato nel PTOF che interessi tutto il curricolo.
Gli assi portanti fondamentali sono: studio della Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale.
All'interno del curricolo d'istituto, l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza deve essere programmato considerandolo sul piano dell'unitarietà, della verticalità e della trasversalità; ciò comporta la corresponsabilità dell'insegnamento all'interno del team docente e del consiglio di classe per il fattivo contributo che ogni disciplina può dare alla promozione delle competenze civiche e di cittadinanza.

3. Principi didattici dell'educazione civica e alla cittadinanza

L'educazione civica obbliga a ripensare la struttura dei processi di apprendimento nella loro integrazione con la vita autentica e non in forma frammentata, come i curricoli scolastici talvolta continuano a presentare.
Per imparare è fondamentale un'esperienza autentica, e l'apprendimento deriva da una esperienza fattiva e concreta: in quest'ottica, agli studenti va proposto di risolvere una situazione problematica

collegata al loro vissuto quotidiano che può essere complessa e nuova, ma che ha la caratteristica fondamentale di essere vicina alla realtà e alla vita di tutti i giorni. Apprendimento e competenze si costruiscono tramite compiti complessi e reali che portino alla costruzione di qualcosa di tangibile, al raggiungimento di un obiettivo chiaro, di un prodotto finito, che risulti stimolante e motivante per chi lo vuole raggiungere.
L'educazione civica e alla cittadinanza si fonda sul principio che le nostre azioni devono essere guidate da un senso di responsabilità e rispetto nei confronti della società e del mondo in cui viviamo. Responsabilità e rispetto si acquisiscono dall'ambiente che ci circonda, a partire dall'esperienza nel contesto familiare nella scuola e nella società. Gli studenti "assorbono" gli atteggiamenti di attenzione e rispetto che hanno la possibilità di sperimentare nel mondo che li circonda e con il tempo, crescendo, applicheranno gli stessi principi di responsabilità sociale, rispetto, tolleranza ed accettazione recepiti nel loro ambiente di sviluppo.

4. Metodologia CLIL ed educazione civica e alla cittadinanza

Nei riferimenti normativi nazionali è possibile ritrovare alcune analogie fra l'insegnamento dell'educazione civica e la metodologia CLIL. Il CLIL ha tra i suoi obiettivi la valorizzazione di un modello mentale multiculturale, aperto e tollerante, principi che si ritrovano anche nelle indicazioni per lo sviluppo dei curricoli di educazione civica e alla cittadinanza. Il CLIL è un approccio educativo con duplice obiettivo, nel quale una lingua non materna viene utilizzata per l'insegnamento e l'apprendimento sia del contenuto che della lingua stessa. In un mondo globalizzato, la necessità di comunicare passa per la conoscenza di lingue internazionali diverse dalla propria, e la metodologia CLIL funziona da sfondo integratore. Come noto, la metodologia CLIL è necessariamente interdisciplinare, in quanto consiste in lezioni disciplinari tenute in lingua non materna in un ambiente di apprendimento collaborativo. Allo stesso modo, l'educazione civica e alla cittadinanza fa da sfondo ed è trasversale al curricolo disciplinare.
Lo studente deve essere parte attiva, soggetto che decide, elabora e si auto-valuta, al quale quale vanno proposte situazioni reali e che va guidato a cercare – in contesti collaborativi e di gruppo – soluzioni ai problemi posti.
Il compito autentico si sposa sia con la metodologia CLIL che con l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza, in quanto

entrambi si basano sulla necessità di mettere gli alunni di fronte a situazioni reali e compiti autentici.
Quindi, perché non utilizzare la metodologia CLIL per l'insegnamento dell'educazione civica?

5. Un percorso didattico di educazione civica e alla cittadinanza in CLIL

L'attività didattica proposta di seguito è stata sviluppata per una classe quarta di scuola primaria, coinvolgendo le discipline di scienze, educazione civica e alla cittadinanza e inglese.
Gli argomenti trattati sono il ciclo dell'acqua, il clima e l'ambiente, la responsabilità sociale nei confronti delle risorse naturali.
Gli obiettivi disciplinari ruotano attorno alla conoscenza e alla comprensione del ciclo dell'acqua, agli utilizzi dell'acqua a livello domestico, all'utilizzo consapevole delle risorse naturali, in particolare dell'acqua, e alle strategie per il loro risparmio.
Gli obiettivi linguistici sono focalizzati sulla comprensione di brevi testi scritti e racconti orali relativi al ciclo dell'acqua, sulla capacità di abbinare brevi testi a immagini e di produrre semplici testi espositivi, descrittivi, regolativi relativi al materiale prodotto o alle attività sviluppate.
Il percorso è stato sviluppato secondo il modello *task based*. Ogni intervento consta di una prima parte di *pre-task* durante la quale viene introdotto l'argomento principale e vengono richiamate le preconoscenze. Inoltre, viene presentata la lingua necessaria allo sviluppo delle fasi successive.
Il *task* viene poi sviluppato in gruppo o a coppie, e gli alunni dovranno rielaborare alcuni contenuti disciplinari in lingua straniera e realizzare un prodotto: dovranno quindi svolgere un'attività finalizzata all'utilizzo autentico della lingua e all'acquisizione di nuove conoscenze.
In fase conclusiva, *post task*, in plenaria, l'insegnante stimolerà la fissazione e il riutilizzo dei nuovi contenuti appresi nella precedente fase, focalizzandosi sulla lingua o sul contenuto in funzione della specifica situazione.

5.1. Primo intervento

Il punto di partenza è stata una attività esperienziale: la visita a una centrale idroelettrica dove gli alunni hanno potuto osservare come funziona il processo di generazione dell'energia, ed è stato spiegato loro il percorso dell'acqua fino ai rubinetti delle nostre case.
Agli alunni è stato mostrato come l'acqua della pioggia o proveniente dallo scioglimento della neve si raccolga prima nei fiumi e poi nei laghi. L'acqua dei fiumi e delle falde acquifere a volte viene raccolta in bacini artificiali prodotti con dighe e fatta fluire attraverso centrali idroelettriche per la generazione

di energia. Successivamente viene fatta passare in impianti di depurazione dove viene pompata in grandi vasche di sedimentazione nelle quali i detriti e le impurità si depositano sul fondo. L'acqua è poi soggetta a filtrazione per rimuovere anche le particelle più piccole e viene sterilizzata con del cloro. Infine, l'acqua potabile raggiunge le nostre case tramite tubature sotterranee, mentre quella che non serve al consumo è conservata in grandi serbatoi.
Successivamente alla visita alla centrale idroelettrica l'insegnante, in classe, nella fase di *pre-task*, con l'utilizzo della piantina della centrale e di illustrazioni del ciclo dell'acqua, ha schematizzato le fasi del processo, partendo dalla pioggia fino all'arrivo dell'acqua ai rubinetti delle nostre case, utilizzando la lingua straniera con semplici frasi quali:

- *water that we see in rivers and lakes comes from the rain or the melting of snow and ice;*
- *the man has built dams to accumulate water in reservoirs and then the water is driven through power generation plants;*
- *water is collected in reservoirs and it's filtered and purified;*
- *water flows through a piping system to be sent to the taps in our houses.*

il compito autentico si sposa sia con la metodologia CLIL sia con l'insegnamento dell'educazione civica e alla cittadinanza

Nella fase di *task* gli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, hanno utilizzato la lingua relativa a quanto appreso durante la visita e rivisto con l'insegnate in classe.
Utilizzando una mappa su carta che riproduce il funzionamento delle centrali idroelettriche e il ciclo dell'acqua, delle schede di supporto linguistico e delle *cards* contenenti *language frames*, a turno si sono posti domande quali:

- *what can I see here?*
- *what happens here?*

Ogni alunno ha risposto alla domanda posta dal compagno utilizzando il materiale a disposizione e le strutture linguistiche e i vocaboli presentati nella fase di *pre-task*.
Nella fase di *post task*, l'insegnante e gli alunni hanno ricostruito insieme il ciclo l'acqua e attraverso la ripetizione hanno consolidato lingua e contenuti.

5.2. Secondo intervento

In sessione plenaria, sono stati ripresi i concetti fondamentali appresi durante la visita alla centrale idroelettrica e ripetuti durante il primo intervento.
Attraverso un esperimento empirico con un fornelletto che rappresenta il calore del Sole viene l'acqua viene portata a temperatura di ebollizione.
Con l'aiuto di un coperchio freddo, che rappresenta l'aria fredda in cielo, si fa poi condensare una parte del vapore.
Tramite questo esperimento si punta a far comprendere il ciclo delle precipitazioni e quindi l'origine dell'acqua. Le diverse fasi vengono descritte con semplici frasi:

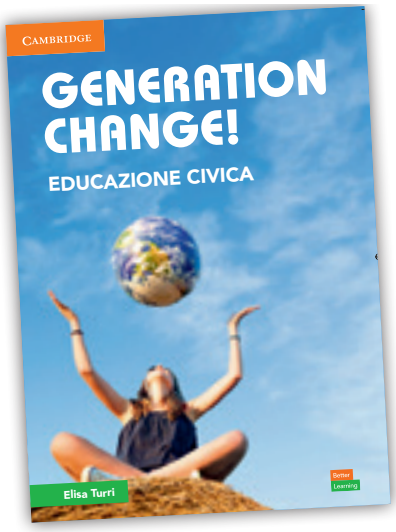
- *with the heat of the sun the water evaporates from the sea and goes up in the sky;*
- *water vapour mixes with cold air and cools down;*
- *cooling down the vapour condensates and forms clouds;*
- *the wind blows the clouds from the sea to the ground;*
- *from the clouds the water falls to the ground as rain or snow;*
- *water falling from the clouds collects in rivers and lakes and finally arrives back to the sea;*
- *the water in lakes and rivers can be used in different ways: to generate power, to be drunk, to be used in the industry, in our houses;*

Elisa Turri

Generation Change!

Un futuro migliore inizia dalla scuola

Generation Change! tratta **le tre macro-aree individuate dal Ministero dell'Istruzione** per l'Educazione Civica (*Costituzione e legalità, Sviluppo sostenibile / Agenda 2030, Cittadinanza digitale*) mirando **allo sviluppo delle competenze di cittadinanza, del pensiero critico** e al prendere coscienza delle questioni generali e dei propri comportamenti.



- *the last step of water cycle is again the sea where water returns.*

Successivamente, agli alunni, suddivisi in piccoli gruppi, viene chiesto di costruire un *lapbook* che descriva in lingua straniera il ciclo dell'acqua, utilizzando materiale appositamente predisposto dall'insegnante, nel quale saranno riproposte le stesse frasi utilizzate durante l'esperimento durante il primo intervento.
Per concludere, viene proposta un'attività di *post-task* di animazione corporea, durante la quale i bambini vengono invitati a mimare le fasi del ciclo dell'acqua contenute nei *lapbook* prodotti da ogni gruppo.

- **Evaporation**
  Water evaporates from the sea and goes up in the sky.
  (I bambini sono invitati a sventolare velocemente le due mani davanti al viso e lentamente alzare le mani al cielo muovendo le dita).
- **Condensation**
  Water vapour mixes with cold air and cools down.
  (I bambini sono invitati a sventolare lentamente le due mani sopra la testa e formare con le mani un pugno a rappresentare una nuvola).
- **Precipitation**
  Water falls down.
  (I bambini sono invitati a unire le mani a preghiera e ad abbassarsi verso terra facendo ondeggiare mani e polsi così da mimare la caduta dell'acqua).

5.3. Terzo intervento

Dopo una fase di richiamo delle preconoscenze, viene proposta una nuova attività con l'obiettivo di far comprendere ai bambini come l'acqua venga usata nelle case.

Per avviare l'attività, in plenaria, si mostra agli alunni un bicchiere di acqua e si chiede loro:

- *what is this? (water);*
- *where does it come from? (Rain, sea, rivers, lakes);*
- *what do you use water for? (Drinking, washing, cleaning things).*

Inoltre, agli alunni viene anche chiesto di ripetere i movimenti che l'insegnante mima:

- *brush your teeth* (far finta di spazzolare i denti);
- *have a shower* (mettere le mani sopra la testa mimando gli spruzzi dell'acqua);
- *have a bath* (mimare di aprire i rubinetti dell'acqua ed entrare nella vasca);
- *drink some water* (far finta di bere un bicchiere di acqua);
- *wash your hands* (strofinarsi le mani e mimando il movimento che si fa sotto il rubinetto).

Successivamente, ai bambini viene consegnato il materiale necessario per costruire un origami inferno-paradiso che riporta delle frasi/domande relative al ciclo dell'acqua che i bambini hanno già incontrato nel corso delle precedenti attività, oltre ad altre frasi conosciute ma non inerenti al tema dell'acqua. Una volta realizzato l'origami, a coppie, i bambini si pongono reciprocamente le domande che leggono sull'origami, e, a turno, mimano la risposta. Devono essere mimate solo le azioni che riguardano l'uso dell'acqua mentre quelle non inerenti non vanno mimate:

- *wash your hands;*
- *ride a bike;*
- *have a shower;*
- *get dressed;*
- *have a bath;*

- *go swimming;*
- *brush your teeth;*
- *watch tv;*
- *wash your clothes;*
- *have dinner.*

Completata l'attività a coppie, in plenaria l'insegnante mima un'azione e i bambini diranno ciò che l'insegnante sta mimando.

5.4. Quarto intervento

Come step conclusivo, viene affrontato il concetto di quantità di acqua consumata per uso domestico, per sviluppare nei bambini un senso di responsabilità civica verso il problema dello spreco dell'acqua e delle risorse naturali in genere e, quindi, spingerli a diventare consapevoli sui comportamenti finalizzati al risparmio dell'acqua.
Con l'utilizzo di *flash cards* che rappresentano l'azione descritta dall'insegnante, viene focalizzata l'attenzione dei bambini sulla quantità di acqua utilizzata per usi domestici, sottolineando che giornalmente in media una persona, se non presta le dovute attenzioni, consuma oltre 300 litri di acqua. Alcune delle azioni descritte dall'insegnante sono:

- *flushing the toilet with the small button we use 5 litres of water;*
- *flushing the toilet with the big button we use 10 litres of water;*
- *having a bath we use 150 litres of water;*

> l'interdisciplinarietà insita nell'educazione civica e alla cittadinanza e nel CLIL permette un'economia dei tempi destinati alle discipline

- *having a shower we use 40 litres of water;*
- *washing the dishes by hand we use 20 litres of water;*
- *washing the dishes with the dishwasher we use 50 litres of water;*
- *washing linen and clothes by hand we use 60 litres of water;*
- *washing linen and clothes with the washing machine we use 120 litres of water.*

Si portano poi i bambini a comprendere come sia possibile ridurre tale spreco d'acqua comportandosi in modo più consapevole e quindi sostenibile: a coppie o in piccolo gruppo, viene chiesto loro di decidere quali comportamenti siano buoni (*good*) e quali no (*bad*).
Con l'aiuto di materiale linguistico di *scaffolding* presentato dall'insegnante (v. TAB. 1) gli alunni hanno la possibilità di "discutere" fra loro per operare le loro scelte.
Per poter poi presentare le scelte a tutta la classe, viene chiesto a ogni gruppo di preparare un cartellone raggruppando le attività individuate come buone in un'area o una colonna indicata con *good* mentre quelle ritenute meno positive andranno collocate nella colonna *bad*.
Finita l'attività, ogni coppia o gruppo presenta alla classe il proprio lavoro spiegando, con l'ausilio di *substitution tables* e di *word banks*, le scelte fatte.
A chiusura dell'attività l'insegnante, insieme ai bambini, riassume i contenuti affrontati focalizzando l'attenzione sulle buone abitudini che aiutano a ridurre gli sprechi.
A conclusione del percorso, a ogni bambino viene proposto un quiz interattivo a risposta multipla nel quale viene utilizzato il vocabolario e le strutture incontrate, che serve sia come momento conclusivo per ripercorrere le varie attività, sia come verifica dell'efficacia degli interventi.

TABELLA 1: UN ESEMPIO DI MATERIALE LINGUISTICO FORNITO COME *SCAFFOLDING*

This is good because	you save water for our planet
	you can reduce the use of water
	you waste less water
This is bad because	you waste a lot of water
	you can do the same thing with much less water
	you use too much water

6. Conclusioni

La metodologia CLIL può fungere da ponte tra il curricolo di educazione civica e i principi che tale insegnamento vuole veicolare.
L'interdisciplinarietà insita nei principi dell'educazione civica e alla cittadinanza e della metodologia CLIL permette inoltre un'economia dei tempi destinati alle discipline, integrando in un percorso didattico unitario "porzioni" di curricoli disciplinari diversi.
Il progetto proposto esemplifica come sia possibile utilizzare la metodologia CLIL per lo sviluppo di temi legati all'educazione civica e quanto un'integrazione tra discipline e attività possa rendere gli argomenti proposti agli alunni coinvolgenti e attuali.

eTwinning nella lezione di tedesco: la piattaforma di gemellaggi virtuali a supporto della didattica DAF

Francesca Favino, Beatrice Vallini

Referente istituzionale eTwinning – USR Veneto – Ambasciatrice eTwinning Veneto

Abstract

Il contributo descrive come ETwinning, la piattaforma per la collaborazione tra scuole in Europa patrocinata dal programma Erasmus Plus, rappresenti un punto di riferimento e uno strumento di integrazione e digitalizzazione nell'insegnamento della Lingua e Cultura Tedesca.

This article describes how ETwinning, the platform for school collaboration in Europe sponsored by the Erasmus Plus programme, can be used as a reference and as a tool for integration and digitalisation in the teaching of German Language and Culture.

Il 15 giugno 2021 la visita online della Cancelliera Angela Merkel alla scuola eTwinning "Gymnasium Sanitz" del Mecklenburg-Vorpommern[1] ha acceso i riflettori della stampa internazionale sulla piattaforma europea di gemellaggi virtuali tra scuole, che conta oltre 960.000 docenti iscritti, di cui oltre 96.000 italiani e 30.000 tedeschi. Malgrado questi numeri così rilevanti, eTwinning risulta uno strumento ancora relativamente poco conosciuto, benché attivo online dal 2005 e integrato dal 2014 nel Programma Erasmus+, che gode invece di una fama molto più ampia.

eTwinning è la più grande community di scuole in Europa: qui insegnanti e studenti possono trovare un ambiente sicuro per collaborare online allo sviluppo di progetti condivisi, all'aggiornamento professionale e più in generale alla condivisione di idee. La piattaforma è aperta a Dirigenti scolastici, Coordinatori delle attività didattiche, personale ATA e docenti. Le iscrizioni sono controllate dalle Unità Nazionali (NSS – National Support System[2]), mentre la piattaforma è gestita a livello centrale da European School Network, una rete di 34 ministeri dell'Istruzione europei ed extra-europei.

Nelle recenti "Raccomandazioni del Consiglio d'Europa per un approccio globale all'educazione linguistica" del 22 maggio 2019[3], che vedono nella competenza multilinguistica il fulcro dell'idea di uno spazio europeo dell'istruzione[4], tra gli strumenti didattici suggeriti nell'Allegato alle Raccomandazioni, il Consiglio indica anche "la cooperazione virtuale tra le scuole attraverso eTwinning e altre forme di cooperazione virtuale", che "possono consentire ai giovani di migliorare l'apprendimento delle lingue, lavorare con pari di un altro paese e prepararsi alla mobilità per studiare, formarsi o svolgere attività

1 Articolo in italiano: https://www.etwinning.net/it/pub/newsroom/highlights/etwinning-meets-chancellor-ang.htm e articolo in tedesco: https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/kanzlerin-eu-projekttag-2021-1926548

2 Per l'Italia, l'Unità Nazionale eTwinning si trova presso l'Agenzia Nazionale Erasmus+ / INDIRE a Firenze.

3 https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN

4 Ibid. Considerato n. 16: "La consapevolezza linguistica nelle scuole potrebbe includere la consapevolezza e la comprensione della competenza alfabetica funzionale e della competenza multilinguistica di tutti gli alunni, comprese le competenze riguardanti lingue che non vengono insegnate a scuola"

di volontariato all'estero"[5]. Non c'è dubbio che questa piattaforma di gemellaggi virtuali rappresenti un forte stimolo motivazionale all'uso della lingua studiata in contesti di reale interazione con i coetanei stranieri, seppure a distanza. Dall'insorgere dell'emergenza sanitaria, eTwinning ha registrato un boom di iscrizioni tra gli insegnanti italiani ed europei, non solo di lingue, che hanno trovato una modalità per proporre compiti reali ai loro studenti grazie al *project-based learning*, riuscendo quindi a valutarli per competenze, come richiesto dalla normativa e, allo stesso tempo, a motivarli e coinvolgerli grazie all'utilizzo di applicazioni interattive, ludiche e collaborative[6]. In eTwinning, infatti, si collabora con i partner stranieri su progetti multidisciplinari in cui obiettivi, strumenti e tempi sono condivisi e la lingua straniera è funzionale alla realizzazione collaborativa di uno o più prodotti finali. Strutturata su tre livelli (1. pubblico, su www.etwinning.net, 2. dashboard personale su eTwinningLive, e 3. interattivo su TwinSpace) la piattaforma consente di integrare argomenti curricolari di diverse discipline, lingue straniere, educazione alla cittadinanza europea e valutazione formativa in uno stesso progetto. Il convegno ANILS per la lingua tedesca "Im Herzen Europas", tenutosi online nei giorni 8 e 9 settembre 2021, ha fornito l'occasione per presentare alcuni progetti realizzati dall'Ambasciatrice eTwinning[7] Beatrice Vallini con le sue classi di tedesco dell'IIS "Majorana-Corner" di Mirano (VE). In particolare, grazie al progetto "Venedig und Antwerpen: Brücken zwischen Kulturen und Sprachen" realizzato nell'a.s 2018-19, due classi del liceo linguistico italiano e una classe seconda di un liceo belga hanno potuto lavorare insieme, in gruppi misti italo-belgi che utilizzavano il tedesco come lingua veicolare: le due classi italiana e quella belga hanno realizzato una rivista online sui diversi aspetti culturali delle due città di appartenenza. Lavorando come redazioni giornalistiche virtuali, i ragazzi si sono messi in gioco compiendo ricerche, discutendo e collaborando per la riuscita finale.
Anche il progetto "A quattro mani – zu vier Händen" ha visto la partecipazione di due scuole partner, gemellate a distanza: un liceo tedesco con insegnamento dell'italiano come

5 Punto 2. Insegnamento efficiente e innovativo per migliorare l'apprendimento delle lingue.
6 www.etwinning.it e www.etwinning.net
7 Gli Ambasciatori eTwinning sono docenti esperti selezionati a livello nazionale da ciascun NSS: per l'Italia, la selezione è a cura di INDIRE.

seconda lingua straniera e gli studenti del corso di tedesco come seconda lingua opzionale di un liceo scientifico e classico. Anche in questo caso, il prodotto collaborativo realizzato dai ragazzi è stato una rivista interattiva di approfondimento di alcuni argomenti scelti da loro e raccontati sia in italiano che in tedesco[8].

Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, l'attivazione di un progetto eTwinning non comporta una deviazione dagli argomenti normalmente trattati in classe, ma una diversa modalità di realizzazione e di approccio metodologico di quanto già previsto nei Piani di studio disciplinari. Non vi sono adempimenti burocratici, autorizzazioni del Dirigente scolastico, del Collegio Docenti o del Consiglio di classe da richiedere, perché i progetti eTwinning sono gratuiti.
Per la scuola secondaria di primo e secondo grado, in particolare, i progetti eTwinning consentono di realizzare proprio quanto richiesto dalla normativa e dalle indicazioni ministeriali relativamente alla preparazione degli allievi all'Esame di Stato (D.Lgs. n. 62/2017 e s.m.i.), soprattutto relativamente al colloquio interdisciplinare conclusivo degli studi secondari.
Inoltre, la piattaforma consente momenti di aggiornamento professionale per i docenti, grazie ai gruppi tematici e di supporto tra colleghi, che realizzano vere comunità di pratiche su interessi comuni, come l'ICT nella didattica, le diverse lingue o discipline, l'educazione civica e la cybersecurity e molto altro ancora.
Infine, eTwinning offre riconoscimenti e visibilità per i docenti che realizzano i progetti migliori, grazie al Certificato di Qualità italiano ed europeo e ai Premi eTwinning a livello nazionale e continentale.

8 Il lavoro è visibile al link: https://sway.office.com/pwubffcyJDfw1Yke?ref=Link&loc=play

TEDESCO MAGAZIN

Portale di risorse gratuite per chi insegna e per chi studia la lingua tedesca

Materiali scaricabili e fotocopiabili: video didattizzati, civiltà, letteratura e musica, grammatica, giochi, ricette, interviste letterarie, certificazioni, inclusione, NewTickers, I-Catcher, HitTicker.

LOESCHER EDITORE – È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

tedescomagazin.loescher.it

„In Vielfalt geeint“: Plurale Ansätze zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen in DaF

Sabrina Bertollo
Università di Verona

Abstract

Lo scopo del presente contributo è esplorare il ruolo delle competenze plurilinguistiche e pluriculturali nella didattica della lingua tedesca. Si analizzerà in quale misura e in che modo la didattica del tedesco può fare propria un'idea olistica di apprendimento linguistico, che tenga conto di tutte le competenze nelle lingue e nelle culture note all'apprendente. A tal proposito verranno forniti i presupposti teorici che costituiranno la base delle proposte pratiche delineate in seguito.

This paper aims to explore the role of multilingual and multicultural skills in the teaching of German as a foreign language. It will analyze to what extent and in what ways the teaching of German can embrace a holistic idea of language learning, taking into account competencies in all the languages and cultures known to the learner. To this end, theoretical foundations will be laid as the basis of practical suggestions outlined in the article.

1. Das Europamotto „In Vielfalt geeint“: Welche Umsetzung im DaF-Unterricht?

Seit 2000 ist „In Vielfalt geeint“ das Europamotto, das von tausenden europäischen SchülerInnen gekürt wurde. Da wir in einer europäischen Dimension leben und zur aktiven Bürgerschaft aufgefordert werden, stellt sich die Frage, was dieser Leitspruch eigentlich bedeutet, und wie dessen Botschaft im Fremdsprachenunterricht – und genauer gesagt im DaF-Unterricht – umgesetzt werden kann. „Vielfalt“ und „Einheit“ sind anscheinend antithetische Begriffe, die jedoch im Unterricht verknüpft werden können. Wie im Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (*GeR* 2020:44) mittels der wirkungsvollen Metapher des Regenbogens erklärt wird, ist selbst die Sprachkompetenz gleichzeitig vielfältig und einheitlich. Der Regenbogen stellt ein lebendiges Spektrum statt starrer Polaritäten dar: Genau wie die Teilkompetenzen und die Sprachen überblenden sich die Farben des Regenbogens, und jedoch sind sie noch identifizierbar. Der Farbverlauf ist aber – wie die einzelnen sprachlichen Kompetenzen – nur ein optisches Phänomen, das sich ergibt, wenn sich das Sonnenlicht in den Wassertropfen bricht. Wenn alle Farben zusammen ins Auge treffen, entsteht für uns der Farbeindruck „weiß“, der sich mit der gesamten Sprachkompetenz übersetzen lässt. Das Zusammenspielen aller Teilkompetenzen (wie aller Farben) macht die vollständige sprachliche Kompetenz aus. Die Metapher des Regenbogens passt aber gut auch, um weitere Aspekte des DaF-Unterrichts zu verdeutlichen, die scheinbar nur schwer versöhnlich sind, die jedoch zu einem Lernvorteil umgewandelt werden sollten. Es geht um die sogenannte „Binnenvielfalt“

> das Zusammenspielen aller Teilkompetenzen macht die vollständige sprachliche Kompetenz aus

der Lerngruppe, die sich immer öfter durch eine Heterogenität der Sprachen und Kulturen der Lernenden kennzeichnet, aber auch durch eine Ungleichheit der Ausgangsbedingungen und -bedürfnisse, zu denen sich unterschiedliche Lernstile hinzufügen. Vor diesem Hintergrund ist die größte Herausforderung für DaF-Lehrkräfte, es zu schaffen, diese Vielfalt – sprich Polyphonie – zu einer Symphonie werden zu lassen, bei der die Unterschiede nicht ausgeglichen, *de facto* aufgehoben, sondern aufgewertet werden. Wenngleich dieser Zweck jeder erfahrenen Lehrperson wie zu ambitioniert – oder sogar utopisch – aussehen mag, sollte trotzdem ein Paradigmenwechsel im Konzept des DaF-Unterrichts angestrebt werden, der davon ausgeht, dass Lernende plurilinguale und plurikulturelle Wesen sind, die „über ein einzelnes zusammenhängendes Repertoire verfügen, das sie mit ihren allgemeinen Kompetenzen und verschiedenen Strategien verbinden, um Aufgaben zu erfüllen" (*GeR* 2020:34). Es ist daher sinnvoll, dass der DaF-Unterricht so gestaltet wird, dass sich Lernende all ihrer sprachlichen und kulturellen Ressourcen bedienen – seien sie in der Erstsprache, in der Zielsprache oder in einer anderen gelernten/erworbenen Sprache –, um Deutsch effektiver zu lernen, ihre kommunikativen und metalinguistischen Kompetenzen zu verstärken, Ähnlichkeiten sowie Unterschiede zwischen Sprachen und Kulturen zu entdecken, sodass ein Sprachbewusstsein entsteht, das sich über die Grenzen der einzelnen Sprache erstreckt.

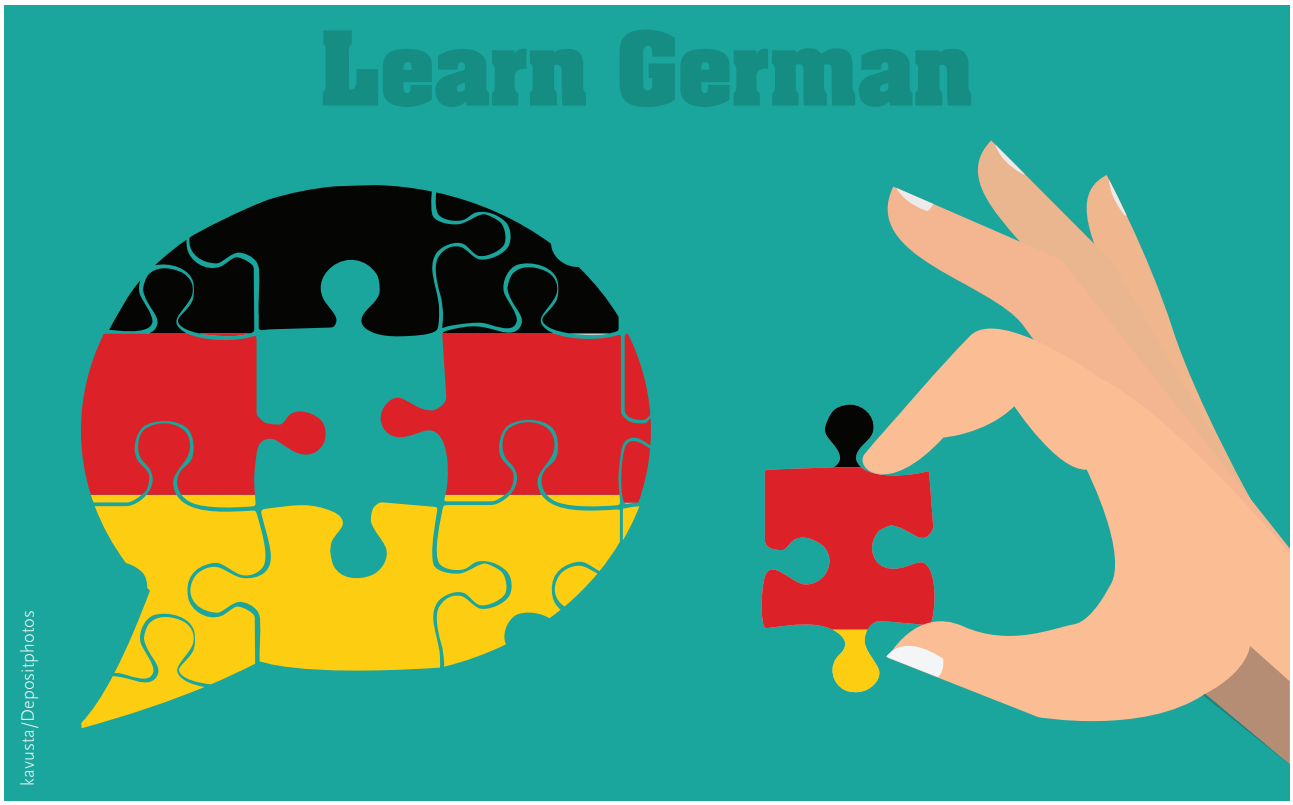
2. Ein neues Konzept des DaF-Unterrichts: Europas Empfehlungen und die Einstellungen der DaF-Lehrenden

2.1. Die Stellungnahme Europas zum Sprachenlehren und Mehrsprachigkeit

Das neue Konzept des Fremdsprachenunterrichts, das Plurikulturalität und Plurilingualität berücksichtigt, ergibt sich aus der Feststellung einer raschen Entwicklung der europäischen Gesellschaft, in der Mehrsprachigkeit[1] keine Ausnahme, sondern die Regel ist. Plurikulturelle und -linguale Kompetenzen sowie Mediation, die im *GeR* (2001) nur noch angedeutet wurden, wurden zum Schwerpunkt der Empfehlungen des Europarats (2019), die für eine Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts plädieren, und zwar für die Erschließung „neue[r] Wege des Lernens". Europa empfiehlt den Mitgliedstaaten, „die Forschung zu innovativen, inklusionsorientierten, mehrsprachigen Didaktiken voranzubringen" (ebd.). Anlehnend an die Empfehlungen des Europarats wurden im Begleitband zum *GeR* (2020) neue Deskriptoren erarbeitet, die das entsprechende Unterrichtskonzept verdeutlichen und es in messbare Teilkompetenzen übersetzen. Zu den hinzugefügten Deskriptoren gehören Mediation, Online-Interaktion und erneuerte Skalen für die Phonologie, die eine realistischere Progression der Aussprache beschreiben. Wenn gewünscht wird, dass Lernende gesellschaftlich Handelnde sind (ebd.:144), wird das Vorbild des idealen Muttersprachlers zugunsten des interkulturell kompetenten Sprachnutzenden überwunden, der sich aller sprachlichen Ressourcen und Fähigkeiten bedient, um im vollen Umfang an kommunikativen Kontexten zu partizipieren (ebd.). Die Tatsache, dass sich das Ziel des DaF-Unterrichts verändert hat, und dass der einsprachige Muttersprachler nicht mehr als Modell für den Lernenden dient, führt dazu, dass „plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz" an Bedeutung gewinnt, ihren expliziten Platz im *GeR* (2020:34-36) findet, und dementsprechend zum unverzichtbaren Bestandteil der Lernaktivitäten werden sollte. Was unter dieser neu eingeführten Skala genau zu verstehen ist und wie sich diese

> Plurikulturelle und -linguale Kompetenzen sowie Mediation, wurden zum Schwerpunkt der Empfehlungen des Europarats

1 Laut der modernen Forschung im Bereich der Zwei-/Mehrsprachigkeit sind plurilinguale Menschen alle Personen, die mehr als eine Sprache oder einen Dialekt können. Mehrsprachig zu sein, heißt nicht unbedingt, dass man eine balancierte oder vollkommene Kompetenz in der Sprache A, B, C, usw... hat, wie man in der Vergangenheit dachte. Auch eine schulische Beherrschung einer Sprache neben der Muttersprache kann als eine Form der Mehrsprachigkeit betrachtet werden. Vgl. Sorace (2021).



kavusta/Depositphotos

Kompetenz entfaltet, wird im Begleitband ausführlich erläutert. Sie besteht aus drei Dimensionen: „Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen“, „auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen“ und „plurilinguales Verstehen“. Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist nicht nur Anliegen des *GeR*, sondern auch von *FREPA. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (Candelier 2012), worauf der Begleitband zum *GeR* (2020:145) explizit verweist, um weitere Überlegungen und Materialien zum Thema zu finden. Im *FREPA* liegt tatsächlich der Fokus auf plurale Ansätze, d.h. auf „Lehr- und Lernverfahren, die zugleich mehrere Sprachen oder Kulturen einbeziehen“ (ebd.).

2.2. Was meinen DaF-Lehrende zur pluringualen und plurikulturellen Kompetenz? Ergebnisse einer Umfrage

Es ist nun bedeutsam zu erfahren, ob DaF-Lehrkräfte der oben beschriebenen Neuerungen überhaupt bewusst sind und was ihre Haltungen dazu sind. Die ANILS-Tagung „Im Herzen Europas: Der DaF-Unterricht als Kulturträger“ am 8. und 9. September 2021 bot die Gelegenheit, eine *Live*-Umfrage zu diesem Thema unter den teilnehmenden Lehrpersonen durchzuführen,[2] die aufzeigte, dass die Hälfte der Antwortenden von der Ausformulierung des *GeR* weiß. Unter ihnen hat die überwiegende Mehrheit dank einer Fortbildung davon erfahren. 79% glauben, dass ihr DaF-Lehren dem neuen Konzept des Unterrichts wahrscheinlich schon entspricht, auch wenn dieselbe Anzahl der Teilnehmenden zugibt, dass eine echte Umsetzung in die Praxis nur dann möglich ist, wenn Lehrwerke dementsprechend angepasst werden und wenn Lehrkräfte praxistaugliche Anregungen in Fortbildungen bekommen. Wenngleich diese Umfrage keine statistische Relevanz hat, sind ihre Ergebnisse aufschlussreich, indem sie belegen, dass der DaF-Unterricht und die Sensibilität der DaF-Lehrenden nicht zu weit entfernt von den europäischen Empfehlungen sind, trotzdem benötigen Lehrkräfte praxisnahe Arbeitsvorschläge, die diese Aspekte thematisieren.
Es handelt sich nicht darum, die gewöhnlichen Wege des Lehrens und Lernens zu verlassen, sondern sie aus

2 Unter den Lehrpersonen, die an der Tagung teilgenommen haben, haben 28 auf die Umfrage geantwortet, d.h. nur ein Teil der Anwesenden.

einem anderen Blickpunkt zu betrachten und Lernszenarien zu gestalten, die Lernende in die Lage versetzen, nicht nur auf die einzelzielsprachliche Dimension zurückzugreifen, sondern sich ihres ganzen Sprach- und Kulturrepertoires zu bedienen, das alle Sprachen – auch *lato sensu* (Herkunftssprachen, Schulsprachen, Sprachregister, Dialekte, den visuellen und/oder auditiven Kanal, usw.) – miteinbezieht.
Vor diesem Hintergrund wird Anliegen des zweiten Teils dieses Beitrags sein, konkrete Anregungen zu liefern, die durch einfach umsetzbare Beispiele darstellen, wie vorgegangen werden kann, um diese Kompetenzen in die Praxis einzubringen.

3. Von der Theorie zur Praxis: plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen im schulischen Bereich

3.1. Vorbemerkungen: Inwiefern sind plurilinguale und plurikulturelle Kompetenzen schon im DaF-Unterricht präsent?

Wie der oben besprochenen Umfrage zu entnehmen ist, erklären die meisten DaF-Lehrenden, dass ihre Lehrmethoden dem neuen Unterrichtskonzept des *GeR* schon entsprechen. Dieser Behauptung kann entgegengesetzt werden, dass Mediation und plurilinguale Kompetenzen in der Regel keinen Platz in der Gestaltung der Lernaktivität finden, noch sind sie in der Bewertung miteinbezogen. Trotzdem haben DaF-Lehrende Recht, sofern sie meinen, dass ihre Lerneinheiten schon ein großes Potenzial besitzen, um auch diese Kompetenzen zu fördern. Erfordert wird nur, dass dieses Potenzial nicht unausgedrückt bleibt, und dass der Fokus des Unterrichts neu gesetzt wird. Vernetzungen zwischen den Sprachen, der Einsatz der Redundanz als Zusammenspiel von Sprachen, das Auftreten und Bemerken von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen nahverwandten Sprachen, der Rekurs auf die Muttersprache als Sprache des Gedankens und Ausgangspunkt der metalinguistischen Reflexion, der oft im Fremdsprachenunterricht tabuisiert wird, sollten nicht mehr implizit und unbewusst bleiben, sondern aufgewertet und versprachlicht werden. Lernende werden dadurch ermutigt, mit forschendem Geist induktiv zu handeln, und neugierig zu sein, um eigene sprachliche Strategien zu entdecken, die nicht nur auf den vorhandenen Deutschkenntnissen basieren, sondern auf ihrem ganzen sprachlichen und kulturellen Vermögen, sodass das Ziel „gesellschaftlich Handelnde“ zu werden holistisch verfolgt und erreicht wird. In den meisten Fällen wird kein didaktischer Umbruch benötigt, um diese Kompetenzen anzustreben, sondern vielmehr eine Anpassung und Aktualisierung der angestrebten Ziele.

3.2. Auf einem plurilingualen und plurikulturellen Repertoire aufbauen

Unter den Schlüsselkompetenzen, die auf den meisten Niveaustufen im Bereich des plurikulturellen Repertoires operationalisiert werden, zählen: „Ähnlichkeiten und Unterschiede in Perspektiven, Praktiken, Ereignissen erkennen und interpretieren“, aber auch „neutral und kritisch evaluieren“ (*GeR* 2020:146). Zur Skala „auf einem plurilingualen

Gabriella Montali, Daniela Mandelli, Nadja Czernohous Linzi

TUTORIAL DEUTSCH

NOVITÀ

Corso multimediale di lingua e cultura tedesca

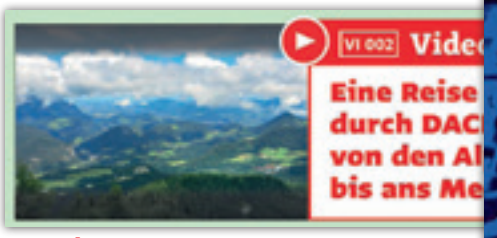
Un corso di tedesco in tre volumi che porta dal livello A1 al B2.
Il percorso è graduale e flessibile e consente di personalizzare l'apprendimento, per una didattica su misura.
La ricchezza di risorse multimediali rende lo studio interattivo, proponendo un approccio alla lingua dinamico e coinvolgente.

- **STUDIO GUIDATO**
- **MEDIAZIONE**
- **PODCAST**
- **12 VIDEO-STORY**
- **12 VIDEO DI EDUCAZIONE CIVICA E CIVILTÀ**
- **12 VIDEO VOX-POP**
- **67 ANIMAZIONI DI GRAMMATICA**
- **150 VIDEO TUTORIAL DI GRAMMATICA, FONETICA E FUNZIONI**

LŒSCHER EDITORE
E BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

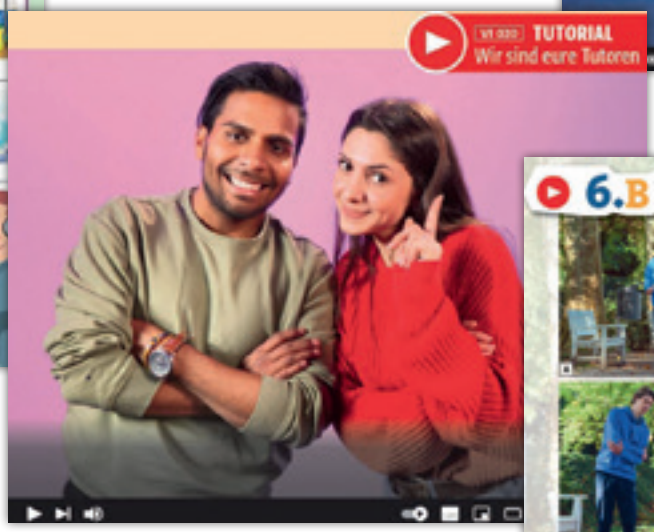
Il corso promuove l'apprendimento linguistico tramite una pluralità di approcci: l'utilizzo di lingue-ponte per la mediazione, le competenze trasversali, le conoscenze culturali tramite testimonianze autentiche.

PODCAST



CIVILTÀ

VOXPOP



TUTORIAL

STORY

Repertoire aufbauen“ gehören u.a. die Schlüsselkonzepte „vorsehen, wann und in welchem Umfang der Gebrauch verschiedener Sprachen nützlich und angemessen ist“, „verschiedene Sprachen mischen und zwischen ihnen wechseln, wenn erforderlich“ (ebd.:149). Im Folgenden wird eine Aufgabenstellung vorgeschlagen, die sich an Lernende ab B1 richtet und sich als Hauptziel setzt, plurikulturelle und plurilinguale Kompetenzen zu fördern, und insbesondere auf die feineren Lernziele fokussiert, die oben genannt wurden. Um eine solche Aufgabe zu entwerfen, ist es empfehlenswert, ein Thema auszuwählen, das aus verschiedenen Blickpunkten betrachtet werden kann, das kritisches Denken einübt, und das auch für die deutschsprachige Kultur – so wie für andere Kulturen und Gesellschaften – relevant ist. Kulturübergreifende Aspekte zu behandeln, bietet nicht nur die Möglichkeit, die deutsche Perspektive auf ein Phänomen kennen zu lernen, sondern dient auch dazu, dass alle Lernenden – insbesondere diejenigen mit einem Migrationshintergrund – den eigenen kulturellen Beitrag leisten können. Das Ziel ist zweifach: Einerseits bespricht man ein aktuelles Thema, und wenn das in der Zielsprache erfolgt, etwa im Deutschen, werden sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne gefördert; andererseits ist die angesprochene Frage gleichzeitig Kern und Mittel der Diskussion, indem die kulturelle Perspektive der Herkunftsländer der Lernenden ermöglicht, neue Szenarien zu öffnen, und deswegen das ausgewählte Thema neutraler und ausgeglichener zu evaluieren.
In diesen Pandemiejahren stellt die Coronakrise eine Angelegenheit, die kultur- und sprachübergreifend angegangen werden kann, und die vielseitige Anregungen zur Untersuchung in authentischen Quellen und zur darauffolgenden Diskussion anbietet. Von Interesse für eine Lernaktivität im DaF-Unterricht ist, zu erfahren, wie sich das Virus auf der Welt verbreitet, und welche Corona-Regeln in den verschiedenen Ländern festgelegt wurden. Deutsch – zusammen mit allen anderen von den Lernenden beherrschten Sprachen – gilt als Mittel, um Informationen zu sammeln und wiederzugeben, die in erster Linie das Panorama der deutschsprachigen Länder schildern, aber bestenfalls auch die Lage der Herkunftsländer der Lernenden miteinbeziehen. Bekanntlich ist in einem handlungsorientierten Ansatz empfehlenswert, dass die SchülerInnen nicht nur Informationen sammeln, sondern dass sie ein Endprodukt erstellen, das die Sinnhaftigkeit der Untersuchung verstehen lässt. Dieses Produkt kann in diesem Fall die Form einer auszufüllenden Tabelle einnehmen.
Um die Lernaktivität in Gang zu setzen, kann zuerst eine Vorentlastung im Plenum stattfinden, die als Hinführung

zum Thema verstanden werden kann und dazu dient, den Lernenden Schlüsselwörter beizubringen, die in den zu untersuchenden Quellen und in der auszufüllenden Tabelle wiederzufinden sind. Ein Mittel, wodurch das durchgeführt werden kann, sind interaktive Karten zum Covid-19-Virus in deutscher Sprache, die ständig aktualisiert werden. Beispielhaft bietet die online *Berliner Morgenpost*[3] eine anwenderfreundliche Karte, die die Corona-Zahlen für Deutschland, Europa und weltweit abbildet.
Dabei werden Corona-Fälle, Neuinfektionen und der Verlauf der Coronaschutzimpfungen berücksichtigt und visuell dargelegt, sodass die Daten einfach verglichen werden können. Im Plenum wird in der ersten Unterrichtsphase die Situation Deutschlands mittels der Karte exemplarisch untersucht und mit der Hilfe der Lehrperson systematisch wiedergegeben. Hiermit erfahren Lernende, wie sie mit der Suche vorgehen sollen, und der notwendige Wortschatz wird eingeführt und im passenden Kontext eingesetzt. Nachdem sich die Vorentlastung erfolgreich abgeschlossen hat, werden Lernende in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt ein Arbeitsblatt mit einer Tabelle, die deutschsprachige Länder, aber auch die Herkunftsländer der Lernenden enthält. Es wird nach den oben genannten Coronaparametern gefragt,

„verschiedene Sprachen mischen und zwischen ihnen wechseln, wenn erforderlich“

jedoch können ihnen weitere hinzugefügt werden wie etwa Maskenpflicht oder Covid-Zertifikat, die in dieser Karte nicht angegeben werden. Zur Internetsuche können Lernende ihre privaten Endgeräte nutzen. Um die Lernaktivität spannend zu machen, kann die Aufgabe die Form eines Tempowettbewerbs haben: Wer als Erster die ganze Tabelle richtig ausfüllt, der gewinnt. Damit die Aktivität wirklich plurilingual und interkulturell vor sich geht, sollte erlaubt werden, dass die Suche zur Ausfüllung der Tabelle auch in den Herkunftssprachen der Lernenden erfolgt:[4] Die einzigen Bedingungen sind, dass die Tabelle in deutscher Sprache ist, und dass die eingetragenen Daten verifiziert sind.
Eine Aufgabenstellung im DaF-Unterricht, die alle bekannten Sprachen in der Untersuchung eines weltweiten Phänomens miteinbezieht, wirkt auf die Motivationsebene, weil die Beherrschung der Herkunftssprache ein potenzieller Vorteil für die ganze Gruppe ist, und das verleiht ihr eine neue Würde. Erwartet wird auf jeden Fall, dass die Lernenden alle Informationen in italienischer Sprache suchen, um sie dann ins Deutsche zu übersetzen, was kein Übel an sich ist, wenn man beachtet, dass es schon eine Form der Mediation ist, die auch zu den neuen Kompetenzen im *GeR* gehört. Der Zeitfaktor und die Erlaubnis auch Herkunftssprachen zu nutzen, kann jedoch unerwartete Suchweisen beobachten lassen, die zur Erarbeitung von überraschenden Strategien führen.
Die Überprüfung der in der Tabelle angegebenen Daten (Kontrollphase) kann dann Anlass zur Diskussion liefern, die zur gemeinsamen Konstruktion von Bedeutung beiträgt. Sie lässt die Sensibilität der verschiedenen Länder zum Thema auftauchen und fördert aktive Bürgerschaft. Auf der sprachlichen Ebene werden gewinnbringende Strategien versprachlicht, sodass sie diskutiert werden können. Obwohl plurilinguale und plurikuturelle Kompetenzen den Fokus der Lernaktivität darstellen, muss hier hervorgehoben werden, dass weitere Kompetenzen hierdurch effektiv gefördert werden. Nennenswert sind die Mediation von Texten, Konzepten und Mediationsstrategien (ebd.:112).[5]

3.3. Plurilinguales Verstehen

„Plurilinguales Verstehen“ entspricht der „proaktive[n] Fähigkeit, die Kenntnis vertrauter Sprachen zu

3 Die Website ist hier abrufbar: https://interaktiv.morgenpost.de/corona-virus-karte-infektionen-deutschland-weltweit/.

4 Gegebenenfalls Rumänien ein Herkunftsland ist, kann für Lernende mit einem Migrationshintergrund vorteilhaft sein, eine Quelle auf Rumänisch zu verwenden, um die Informationen über Rumänien zu sammeln.

5 Zur Mediation von Texten gehört „Daten erklären“ und „Notizen anfertigen“. Die Mediation von Konzepten besteht in diesem Fall in der Zusammenarbeit in Gruppen und in der Erstellung eines plurikulturellen Raums. „Komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern“ ist eine der angestrebten Mediationsstrategien.

© ciaobucarest/Depositphoto

nutzen, um neue Sprachen zu verstehen, indem man nach verwandten Wörtern und Internationalismen Ausschau hält, [...] – wobei man sich der Gefahr ‚falscher Freunde' bewusst sein muss" (ebd.:145). Anders als bei den Kompetenzen „auf einem plurilingualen/plurikulturellen Repertoire aufbauen", wird in dieser Skala auf unbekannte Sprachen verwiesen, und der Fokus der Kompetenzförderung verlagert sich auf den Erschließungsprozess, insbesondere aufs Leseverstehen. Im DaF-Unterricht kann diese Skala so kalibriert werden, dass die Dekodierung eines Textes in einer unbekannten Sprache, wofür Deutsch die Brückensprache darstellt, kein Zweck an sich ist, sondern ein Mittel, um die metalinguistische Reflexion im Deutschen zu fördern, um Ähnlichkeiten und Unterschiede in den nahverwandten Sprachen zu erkennen, und um ko- und kontextuellen Hinweise zu verwenden, sodass das Verstehen erleichtert wird. Das lässt Erschließungsstrategien auftauchen, die auch in der Einzelsprache Deutsch genutzt werden können: Indem man nach lexikalischen Korrespondenzen zwischen der unbekannten Sprache und Deutschem sucht, wird der deutsche Wortschatz aufgerufen und somit gefestigt. In der Gestaltung einer Aufgabe, die „plurilinguales Verstehen" im Fach Deutsch fördert, muss berücksichtigt werden, dass die Lernaktivität eine „kriminologische Entdeckungsfreude" erwecken sollte (Stegmann, Klein 1999:19), indem sie einer Herausforderung ähnelt. Um Interkomprehensionsstrategien zu entwickeln, die die Kenntnis der deutschen Sprache als Hebel zur Texterschließung nutzen, drücken Materialien in germanischen Sprachen wie etwa Dänisch oder Niederländisch ein großes Potenzial aus. Wenn der zu dekodierende Inhalt in der unbekannten Sprache von Interesse für Lernende ist, sind sie auch motivierter, die Herausforderung anzunehmen. Passende Quellen zur Erstellung einer Lerneinheit, die diese Kompetenzen ab der Niveaustufe A2 aktiviert, stellen Websites von Kinos, Theatern oder internationalen Attraktionen Nordeuropas dar, wo die Sektionen zum Ticketkauf oder zu den Öffnungszeiten viele intuitive Korrespondenzen mit dem Deutschen und kontextuelle Hinweise anbieten. In dieser Hinsicht kann zum Beispiel eine *Problem-Solving*-Aufgabe für die Niveaustufe A2 wie die folgende erstellt werden, die handlungsorientiert ist. Lernende werden aufgefordert, eine Reise nach Kopenhagen zu organisieren. Unter den *Must-see* der Stadt zählt der Tivoli. Es wird vorgegeben, dass die Website des Vergnügungsparks momentan nicht erreichbar ist, und dass man nur Broschüren auf Dänisch zur Verfügung hat, um zu erfahren, wann der Park offen ist und wieviel die Eintrittskarte kostet. Hierfür druckt der Lehrende die entsprechende Sektion der dänischen Version der Website[6] und verteilt sie den Lernenden, ohne dass sie Internet-Zugang haben. Auch ohne Übersetzung in bekannten Sprachen muss die Besichtigung Tivolis ins Reiseprogramm passend aufgenommen werden, und es muss gerechnet werden, wieviel Tickets für die ganze

6 Die dänische Version der Website ist hier abrufbar: https://www.tivoli.dk/da.

Reisegruppe kosten würden. Kontextuelle Faktoren und die lexikalischen Ähnlichkeiten mit vertrauten Sprachen wie etwa der deutschen wirken positiv auf die Motivation, weil die Auseinandersetzung mit einem Text in einer unbekannten Sprache, dessen Inhalt erschlossen werden kann, belegt, dass die Optimierung der Sprachkenntnisse zu unerwarteten Lernergebnissen führen kann, die auf der Metareflexion beruhen. Wenn diese Mechanismen auch in der Einzelsprache Deutsch angewandt werden, können sie einen Beitrag in der Verbesserung und Beschleunigung des Lernprozesses leisten.

4. Schlussbemerkungen

„In Vielfalt geeint“ ist nicht nur das Motto der europäischen Union, sondern auch ein ideales Modell des Fremdsprachenunterrichts. Wenn davon ausgegangen wird, dass die Pluralität der Sprachen und der Kulturen Europas einen Reichtum darstellt, der einen hohen Stellenwert auch in der Bildung hat, kann der DaF-Unterricht nicht diese Vielfalt ignorieren und sich weiter auf ein einzelzielsprachliches Konzept beschränken. Die Beherrschung von mehr als einer Sprache favorisiert das Erlernen von weiteren Sprachen und ist gleichzeitig ein Vorteil für BürgerInnen,

„In Vielfalt geeint“ ist nicht nur das Motto der europäischen Union, sondern auch ein ideales Modell des Fremdsprachen-unterrichts

die sich als gesellschaftlich Handelnde verstehen. Ein umfassender Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprache, wie Europa empfiehlt, setzt eine Vorbereitung auf Sprachenvielfalt voraus, die in der Fortbildung der Lehrkräfte thematisiert werden sollte, damit Lehrende ihre Didaktik dementsprechend anpassen können. Wie die im Kapitel 2.2 besprochene Umfrage aufgezeigt hat, ist in den meisten Fällen kein Umbruch des Deutschunterrichts erforderlich, sondern es geht um eine erneuerte Zielsetzung, die plurikulturelle und plurilinguale Kompetenzen fördert und sich pluraler Ansätze bedient. Lernaktivitäten, die schon handlungsorientiert sind, können vonseiten der DaF-Lehrenden einfach umgedacht werden, sodass der Fokus nicht nur auf die bekannteren Fertigkeiten verlegt wird. Die Kenntnisse in allen vertrauten Sprachen und Kulturen sollten genutzt werden, um sprachliche Brücken zu schlagen, Inhalte und Formen zu vernetzen und das metalinguistische Bewusstsein zu fördern. Mit dem Zweck Theorie und Praxis zu verknüpfen, wurden in diesem Beitrag zwei Lehrvorschläge skizziert, die konkret veranschaulichen, wie die Teilkompetenzen „auf einem plurikulturellen/plurilingualen Repertoire aufbauen“ und „plurilinguales Verstehen“ im schulischen Bereich gefördert werden können. Sie sind nicht als vollständige Unterrichtseinheiten zu verstehen, sondern als Anregungen, die von den DaF-Lehrenden je nach dem Sprachniveau und den Lernbedürfnissen der einzelnen Zielgruppe ergänzt und angepasst werden können. Letztendlich besteht das Unterrichtshandeln der Lehrperson immer häufiger darin, in Erwägung zu ziehen, zu welchen Neuerungen der Lernende das aneignete sprachliche und kulturelle Wissen umformen kann und wie das Ziel zu erreichen ist. Die systematische Einbringung plurilingualer und plurikultureller Konzepte in den DaF-Unterricht ist zweifellos ambitioniert und arbeitsintensiv, und jedoch ist sie ein Weg, damit „in Vielfalt geeint“ kein leerer Leitspruch für Fremdsprachenlernen ist.

Literatur

– CANDELIER M. (2012), *FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and Resources*, Europarat, Straßburg.
– EUROPARAT (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*, Langenscheidt, Berlin.
– EUROPARAT (2019), *Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen (2019/C 189/03)*, Amtsblatt der Europäischen Union, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN.
– EUROPARAT (2020), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Begleitband*, Klett, Stuttgart.
– SORACE A. (2021), *Do We Still Need a “Monolingual Standard” in Research on Bilingualism*, Universität Oxford, 25th January 2021, https://www.youtube.com/watch?v=ZPqadqzvn3Y.
– STEGMANN T.D., KLEIN H.G. (1999), *EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*, Schacher, Aachen.

#TeachingHacks in 50 minuti

Daniel Schug
Rete ANILS Mondo

La rete ANILS Mondo – una delle più recenti e attive reti tematiche ANILS – vuole essere punto di riferimento per i docenti di qualsiasi lingua che vivono e lavorano fuori dall'Italia.
Non è facile individuare modalità per tenere uniti, mettere in contatto, offrire occasioni di formazione e autoformazione a un gruppo di docenti così eterogeneo per esperienze, lingue insegnate, contesti di lavoro. Nel progettare le iniziative della rete, la prima scelta obbligata è stata l'utilizzo degli strumenti di comunicazione a distanza, che abbiamo tutti imparato a utilizzare quotidianamente negli ultimi anni. Successivamente, la rete ha proposto ai suoi iscritti un sondaggio chiedendo di identificare i temi più interessanti dei quali avrebbero voluto che ANILS Mondo si occupasse; le risposte sono state molte e diversificate: dall'espressione orale all'interazione in classe, dall'apprendimento del lessico alla presentazione di elementi culturali e interculturali nelle lezioni di lingua straniera, per citarne solo alcuni.

La proposta che ne è scaturita è una serie di incontri sulla piattaforma Meet denominati "*#TeachingHacks* in 50 minuti". Tale proposta vuole essere nello stesso tempo di formazione e di autoformazione.

Di che cosa si tratta?

L'ultimo martedì di ogni mese, la rete ANILS Mondo propone un incontro a distanza di circa 50-60 minuti, dalle 16 alle 17 (ora italiana).
Gli incontri sono un'opportunità di discutere argomenti centrali per l'insegnamento delle lingue straniere e seconde, un'occasione per scambiare delle buone pratiche con colleghi di diverse istituzioni e di altri paesi, una possibilità di allargare la rete dei contatti professionali di docenti di lingue che vivono e lavorano spesso in contesti isolati e lontani tra loro.
Ogni incontro ha un tema preciso che viene comunicato in anticipo, e inizia con la visione di un video o la lettura di un articolo su un aspetto connesso al tema scelto; in seguito, i partecipanti vengono divisi in piccoli gruppi che si riuniscono in stanze virtuali, all'interno delle quali si confrontano sulle strategie e sugli strumenti glottodidattici usati in classe e si scambiano idee, esperienze e buone pratiche; l'ultima parte dell'incontro prevede un momento, di nuovo tutti insieme, di sintesi e condivisione di quello che i gruppi hanno messo in luce.

> l'ultimo martedì di ogni mese, la rete ANILS Mondo propone un incontro a distanza di circa un'ora

Per chi sono questi incontri?

Nati inizialmente con lo scopo di creare uno spazio virtuale per chi insegna lingue straniere all'estero, già nei primi incontri i *#TeachingHacks* hanno accolto colleghi non solo da Francia, Inghilterra, Russia, Grecia, Brasile – per nominare solo alcuni dei paesi di provenienza dei partecipanti – ma anche

docenti provenienti da diverse regioni dell'Italia. I partecipanti insegnano in vari contesti: università, formazione professionale per adulti, scuola primaria e secondaria, e in corsi di lingua seconda e straniera.
I *#TeachingHacks* sono quindi aperti ai soci ANILS insegnanti di tutte lingue, a tutti livelli, e in tutti contesti, ma anche a studenti di Master, Laurea Magistrale, Dottorato in glottodidattica, scienze del linguaggio, scienze dell'educazione che sono interessati all'apprendimento delle lingue straniere.

Che cosa fare per partecipare ai #TeachingHacks?

Per partecipare agli incontri mensili basta mandare un e-mail a Daniel Schug (daniel.schug@anils.it) oppure a Pierpaolo Bettoni (mondo@anils.it), referenti di ANILS Mondo e dei *#TeachingHacks*. Si verrà quindi aggiunti al Google Group di ANILS Mondo, attraverso il quale vengono condivise informazioni sulle iniziative della rete, compresi gli incontri *#TeachingHacks*. Una volta ricevuta la notizia di uno di questi incontri, basta compilare il modulo di iscrizione indicato.
Il successo dei *#TeachingHacks* organizzati finora ha confermato alla rete ANILS Mondo di aver trovato la strada giusta per costituirsi davvero punto di riferimento e di aggregazione di tanti docenti e ha supportato l'intenzione di continuare a proporre l'iniziativa nei prossimi mesi. Attendiamo quindi numerose nuove adesioni...

LA RICERCA

Da oltre 150 anni Læscher Editore promuove la ricerca didattica.

LÆSCHER EDITORE | È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

Su Facebook: **La ricerca**

Su Twitter: **@LaRicercaOnline**

laricerca.loescher.it

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.

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

Ciclo di webinar *Didattica della poesia contemporanea: XX e XXI secolo*. ANILS Firenze, da febbraio a giugno 2022

Segnaliamo una iniziativa di formazione che si snoda lungo tutta la prima metà del 2022. ANILS Firenze ha organizzato un ciclo di incontri online di didattica della poesia contemporanea durante i quali saranno presentati e analizzati da una trentina di relatori testi poetici di autori rappresentativi delle letterature in lingua italiana, inglese, francese, tedesca, spagnola, russa e portoghese.
Il primo incontro si è svolto il 23 Febbraio con la partecipazione di circa 120 docenti, e ha visto le relazioni di Clara Vella sulla metodologia e didattica del testo poetico, Stefania Leondini con una riflessione sulle modalità di ricezione dei testi classici alla luce della cultura letteraria antica, Massimo Seriacopi che ha trattato le figure retoriche del suono con esempi tratti dalle liriche di Pascoli, Stefania Chiari che ha presentato le principali regole di versificazione francese e inglese.
L'iniziativa si colloca in linea con le indicazioni nazionali di ANILS per la formazione dei docenti, che vuole sempre più valorizzare percorsi articolati e strutturati piuttosto che favorire singoli incontri isolati.
Sul sito di ANILS è possibile trovare il programma e i temi dell'iniziativa, che contiamo di riproporre a partire dall'autunno 2022.

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 LX 4-6 2022

Proprietario ed editore
ANILS

Direttore responsabile
Maria Cecilia Luise

Comitato Editoriale
- Maria Cecilia Luise, *Università di Udine*
- Gianfranco Porcelli, *Cattolica*, Milano
- Nives Zudič Antonič - *Primorska*, Koper - Capodistria
- Milvia Corso - *Oberdan*, Trieste

Comitato scientifico
- Paolo Balboni *Università Ca' Foscari*, Venezia, Italia
- Mario Cardona *Università di Bari*, Italia
- Matteo Santipolo *Università di Padova*, Italia
- Flora Sisti *Università di Urbino*, Italia
- Anthony Mollica *Brock University, Welland* - Ontario
- Antonio Ventouris *Aristotle University of Thessaloniki*, Grecia
- Marcel Danesi *University of Toronto*, Canada

Comitato dei revisori
- Antonella Benucci *Università per stranieri di Siena*, Italia
- Ada Bier *Università di Udine*, Italia
- Fabio Caon *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Giovanna Carloni *Università di Urbino*, Italia
- Paola Celentin *Università di Verona*, Italia
- Michele Daloiso *Università di Parma*, Italia
- Moira De Iaco *Università di Bari*, Italia
- Paola Del Zoppo *Università degli Studi della Tuscia*, Italia
- Bruna Di Sabato *Università S. Orsola Benincasa - Napoli*, Italia
- Alice Fiorentino *Università di Verona*, Italia
- Silvia Gilardoni *Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano*, Italia
- Benedetta Garofolin *Università di Padova*, Italia
- Andrea Ghirarduzzi *Università di Parma*, Italia
- Giulia Grosso *Università di Cagliari*, Italia
- Giuseppe Maugeri *Università Carlo Bo - Urbino*, Italia
- Patrizia Mazzotta *Università di Bari*, Italia
- Carlos Melero *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Marcella Menegale *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Marco Mezzadri *Università di Parma*, Italia
- Paolo Nitti *Università dell'Insubria*, Italia
- Cristina Pierantozzi *Università Carlo Bo - Urbino*, Italia
- Susanna Pigliapochi *Università Carlo Bo - Urbino*, Italia
- Graziano Serragiotto *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Camilla Spaliviero *Università Ca' Foscari - Venezia*, Italia
- Antonio Taglialatela *Università della Tuscia*, Italia
- Giulia Tardi *Università di Firenze*, Italia
- Victoriya Trubnikova *Università di Padova*, Italia

Produzione editoriale Loescher
Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione:
Fregi e Majuscole – Torino
Ricerca iconografica e copertina:
Emanuela Mazzucchetti

Finito di stampare nel mese di luglio 2022
presso Vincenzo Bona S.p.A.
Strada Settimo, 370/30 – 10156 Torino

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

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati a cecilia.luise@gmail.com.

Tutti i siti citati in questo numero sono stati consultati l'ultima volta nel maggio 2022

Foto di copertina:
© Verves/Depositphotos

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

Gli articoli pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di almeno due valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima (double-blind peer review) condotta sotto la responsabilità della Direzione scientifica della rivista. I revisori non hanno contatti diretti con gli Autori. Politiche di revisione per le singole sezioni:
- Saggi Riflessioni metodologiche: peer review
- Saggi Buone pratiche: peer review
- Documentazione e Materiali didattici: senza peer review
- Recensioni: senza peer review
- Editoriali: senza peer review

LA webTV

Video di tutte le materie per lezioni più coinvolgenti

webtv.loescher.it

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

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

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

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

NOVITÀ

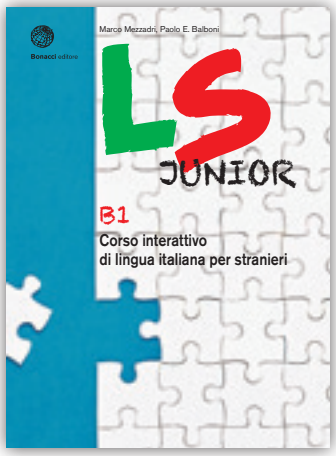
LA PIATTAFORMA AUDIO

webaudio.loescher.it

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

LŒSCHER e BONACCI EDITORI

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



RA28

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