SeLM
Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS 1963 – 2022

№ 7 - 9 Anno LX 2022

ISSN 2281-5953

Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Patrizio Malloggi • Daniele Ciolfi • Susana Benavente Ferrera • Paola Celentin • Sebastiana Savoca • Alberta Novello • Mattia Cavallucci • Giulia Tardi*

Le buone pratiche *Sabrina Zanoni • Paola Celentin • Maria Letizia Chimento • Eugenio Alimena • Silvia Rampino*

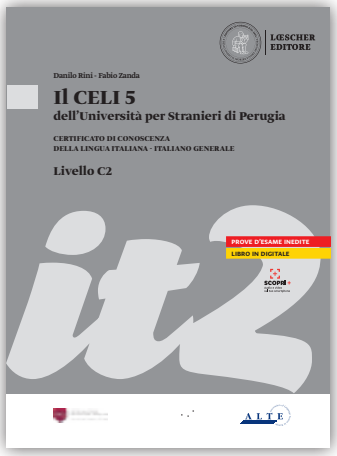
Documentazione *Anna Maria Crimi • Francesca Usberti • Eliana Terzuoli • Luciano De Ascentiis*

LÜSCHER 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. 7-9/2022, novembre 2022

LŒSCHER e BONACCI EDITORI

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



RA29

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

Scuola e Lingue Moderne

EDITORIALE

2 Sulla formazione degli insegnanti: un impegno per i prossimi 75 anni
di Maria Cecilia Luise

RIFLESSIONI METODOLOGICHE

4 Die Debatte als *nicht-traditionelles Verfahren* zur Sprachförderung im universitären DaF-/DaZ-Unterricht
di Patrizio Malloggi

11 La dimensione sociolinguistica nei manuali di italiano L2/LS: un'analisi dei testi e delle attività
di Daniele Ciolfi

18 L'accessibilità del testo letterario alla luce dei descrittori del Volume complementare del QCE
di Susana Benavente Ferrera e Paola Celentin

28 Insegnare l'italiano come L2 a distanza. L'uso di Zoom meetings e le relazioni tra gli utenti
di Sebastiana Savoca

34 Recensione del libro *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica* di Matteo Santipolo, Bulzoni, Roma, 2022
Recensione di Alberta Novello

36 Recensione del libro *Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano* di Pierangela Diadori, Franco Cesati Editore, Firenze, 2022
Recensione di Mattia Cavallucci, Giulia Tardi

LE BUONE PRATICHE

38 Sensibilizzazione fonologica e *Lexical Approach* per l'apprendimento del tedesco
di Sabrina Zanoni

45 DanteTRap, un podcast e il primo canto dell'Inferno: "La Divina Commedia" per la generazione Z
di Paola Celentin, Maria Letizia Chimento

57 *L'italiano interculturale*: un progetto di formazione per insegnanti e studenti di italiano russi
di Eugenio Alimena, Silvia Rampino

INFORMAZIONI E DOCUMENTI

60 Riunione della CEO (Commission de l'Europe de l'Ouest) della FIPF, Oslo, maggio 2022
di Anna Maria Crimi, Francesca Usberti

62 Corso "Il teatro nell'apprendimento delle lingue" ANILS Firenze, dicembre 2021/maggio 2022
di Eliana Terzuoli

63 Terza edizione della "settimana delle lingue" ANILS, 26-30 settembre 2022
di Luciano De Ascentiis, Mariana Laxague

Sulla formazione degli insegnanti: un impegno per i prossimi 75 anni

Maria Cecilia Luise
Direttore di Scuola e Lingue Moderne

Scrivo queste righe alla fine del 2022, anno che ha significato molto per ANILS e per la rivista SeLM.
Il settantacinquesimo compleanno di ANILS e il sessantesimo anno di pubblicazione di SeLM sono stati l'occasione per riflettere e fare il punto sulla strada percorsa, sui traguardi raggiunti – tra i quali quello, di cui siamo particolarmente fieri, di aver superato i mille soci –, sul significato che abbiamo dato alla *mission* dell'associazione riassunta nel primo articolo dello statuto: "diffondere lo studio e la conoscenza delle Lingue; [...] incrementare e migliorare l'insegnamento delle Lingue; [...] ricercare e perseguire le condizioni ottimali di professionalità dei Docenti di Lingue".
I due anniversari appena citati hanno anche fornito l'occasione per chiedersi che cosa resta ancora da fare, e in particolare quali sono i nodi della professione del docente di lingue ancora da sciogliere. Qui proponiamo soltanto una riflessione, scaturita da una notizia riportata qualche settimana fa dai quotidiani nazionali. Un noto uomo politico lombardo, condannato in via definitiva per corruzione, potrà ora finire di scontare la pena in affidamento ai servizi sociali: il giudice ha accolto la sua richiesta di insegnare la lingua italiana alle suore straniere di un istituto religioso milanese. Senza entrare nel merito giudiziario o politico della vicenda, nessuno dei giornali che ha riportato la notizia si è chiesto che titoli abbia questa persona per fare l'insegnante di italiano a stranieri oltre a parlarlo come lingua materna: questo aspetto ci pare paradossale, perché è come se, per il fatto di aver frequentato a lungo i tribunali, fosse automatico che il soggetto in questione sia in grado di insegnare diritto...

basta saper parlare una lingua per insegnarla?

Ci chiediamo quindi quanto ancora sia diffusa l'idea che basta parlare una lingua per poterla insegnare, quanto ancora si sia lontani dal ritenere che l'insegnamento di una lingua sia una professione che non si improvvisa, ma che richiede formazione e autoformazione, consapevolezza, pratica, studio continui.
Si potrebbe obiettare che questa sia un'idea presente nel pensiero dei non addetti ai lavori, di coloro che non si occupano di glottodidattica e di educazione linguistica, ma non è sempre così: basti pensare a quante volte l'insegnamento dell'italiano a stranieri viene affidato a chi genericamente insegna italiano (a madrelingua), o a quante volte la competenza linguistica da nativi sia un criterio di scelta che viene prima delle competenze metodologico-didattiche nella selezione di lettori ed esercitatori linguistici.
Già nel XVIII secolo, Jean-Jacques Rousseau – nell'Emilio – scriveva: "Per insegnare il latino a Giovannino non basta conoscere il latino, bisogna soprattutto conoscere Giovannino", a sottolineare la dimensione pedagogica

© antrey/Depositphotos

dell'insegnamento delle lingue. È una frase che ho sentito più volte citata da uno dei maestri della glottodidattica italiana, Giovanni Freddi – tra l'altro direttore di questa rivista per molti anni – che per certi aspetti è ancora attuale.
ANILS quindi – nel progettare i prossimi 75 anni di attività – si prefigge di continuare a impegnarsi a fondo nel diffondere una "cultura della formazione" degli insegnanti di lingue a tutto tondo, contribuendo al loro sviluppo professionale e supportandoli nell'affrontare le sfide e i cambiamenti che l'attualità mette loro di fronte.
In questo compito, le attività di formazione diretta e di aggiornamento dei docenti, la divulgazione di buone pratiche, progetti, linee di politica linguistica nazionali ed europee, il supporto alla ricerca scientifica e alla sperimentazione edulinguistiche hanno e avranno un ruolo centrale nelle azioni dell'associazione.
In occasione del compleanno di ANILS, allo scopo non solo di ripercorrere la storia dell'associazione, ma anche di diffondere la sua idea di formazione dei docenti di lingue, di rafforzare il suo compito di divulgazione di dati e ricerche nell'ambito dell'edulinguistica, di definire il suo impegno nella costruzione di una società multilingue, abbiamo curato la pubblicazione di un numero monografico della rivista online *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education* delle Edizioni Ca' Foscari dal titolo "Ricerca e formazione in linguistica educativa: il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue".
Il volume si può leggere e scaricare gratuitamente dal sito https://edizionicafoscari.unive.it/ it/edizioni/riviste/elle/
In questo numero, nelle "Riflessioni metodologiche" presentiamo un saggio in tedesco sull'uso didattico del dibattito; la didattica della varietà linguistica sono al centro della ricerca di Ciolfi, che analizza dal punto di vista sociolinguistico testi e attività presenti in alcuni tra i più diffusi manuali di italiano per stranieri; Savoca propone una riflessione molto attuale su come è possibile monitorare e stimolare la partecipazione degli studenti in lezioni a distanza sulla piattaforma Zoom; il saggio di Benavente Ferrera e Celentin è complementare a quello di Chimento e Celentin pubblicato nella sezione "Buone pratiche": il primo contributo introduce la presentazione di testi letterari nella classe di lingua sfruttando le strategie di mediazione; il secondo prosegue il discorso sul piano della pratica, proponendo un percorso didattico sulla Divina commedia, arricchito da materiali inediti come le vignette disegnate appositamente da Giorgio Sommacal. Sempre nelle "Buone pratiche", troviamo un altro saggio sulla didattica del tedesco che affronta in modo ludico gli aspetti legati alla pronuncia e agli aspetti fonologici, e la descrizione di un progetto di formazione che ha coinvolto parallelamente sia docenti sia studenti della Federazione russa rispettivamente in un percorso di formazione metodologica e in una serie di lezioni di italiano lingua straniera.

Die Debatte als *nicht-traditionelles Verfahren* zur Sprachförderung im universitären DaF-/DaZ-Unterricht

Patrizio Malloggi
Università di Pisa

Abstract
Un dibattito è un confronto che richiede il rispetto di precise convenzioni linguistiche, ad esempio la presentazione dei pro e dei contro di una tesi sostenuta. Lo scopo del dibattito è trovare una soluzione a una controversia portando argomenti favorevoli e contrari alla questione discussa. Questo saggio dimostra come il dibattito possa contribuire in modo significativo allo sviluppo delle abilità linguistiche e di comunicazione in tedesco LS degli studenti, nonché di abilità trasversali come la capacità di discutere e lavorare in gruppo.

A debate is a formal discussion that requires adherence to certain linguistic conventions, e.g. the pros and cons of a premise presented in short speeches. The aim of debate is to come to a conclusion about a controversial topic by juxtaposing opposing arguments on the disputed issue. This paper shows how debate can contribute significantly to the development of learners' language and communication skills in German, as well as interdisciplinary skills such as the ability to engage in a logical discussion and to work in a team.

1. Zur Debatte: kurze einleitende Bemerkungen

Die *Debatte* ist eine Form des Streitgesprächs, die als Erörterung eines bestimmten, festgelegten Themas gilt, in der verschiedene Meinungen dargelegt und die Gründe für das Für und Wider vorgebracht werden (Bartsch/Hoppmann/Rex 2005:18). Spezifische Merkmale der Debatte sind die festgesetzte Redezeit, die Eigenschaften der zu behandelnden Frage und der Gesprächsführung. Wichtiges Definitionsmerkmal ist in Bezug auf die Fragestellung die thematische Beschränkung der Auseinandersetzung auf eine geschlossene Entscheidungsfrage, die eine klare Stellungnahme erfordert: Ja oder Nein, *tertium non datur*. Wer mit Ja antwortet, spricht sich für das Gefragte aus (= Position „pro"). Wer Nein sagt, wendet sich dagegen (= Position „contra") (Krelle 2011:125-127; siehe auch Cattani 2011).
Der vorliegende Beitrag geht von der Feststellung aus, dass sich die Debatte als Unterrichtsmethode zur Förderung sprachlicher sowie fachübergreifender Kompetenzen im Fremdsprachen- bzw. DaF-/DaZ-Unterricht sehr gut eignet (Zeitler/Köller/Tesch 2012:24). In diesem Beitrag wird für den Einsatz der Debatte in der DaF-/DaZ-Vermittlung auf Universitätsniveau plädiert. Hierzu wird ein möglicher Ablauf einer Unterrichtseinheit zur Debatte präsentiert und durch Einblicke in die Struktur dieser Methodik ergänzt.

die *Debatte* ist eine Form des Streitgesprachs

2. Warum debattieren im Fremdsprachen- bzw. DaF-/DaZ-Unterricht?

Beim Debattieren können Fremdsprachen- bzw. DaF-Lernende ihre sprachlich-kulturellen Fertigkeiten entwickeln. Als sprachliche

Kompetenzen werden dabei Fähigkeiten in den Bereichen der Syntax, Lexik und Pragmatik verstanden. Nicht nur der Inhalt der Reden auf hohem sprachlichem Niveau muss vom Redner erfasst werden, sondern die Feinheiten in der Wortwahl sind von großer Bedeutung, um der Debatte vollständig zu folgen, treffende Antworten zu formulieren und vortragen zu können (Karsta/Stinsmeier/Wagner 2012:12-14; Barkowski/Krumm 2010:156). Die Debatte erlaubt es ferner den Lernenden, sich die rhetorische Kompetenz im Sinne des rhetorischen Vortragens schrittweise anzueignen, die sich aus Redegewandtheit (Eloquenz) und Präsentationskompetenz zusammensetzt (Ueding 2006:15). Außer rein sprachlichen Fertigkeiten erfordert und schult erfolgreiches Debattieren gleichzeitig die argumentative Kompetenz, die darin besteht, Stellung zu einem Thema zu nehmen, Gründe für die eigene Meinung anzugeben und Belege zur Stützung der eigenen Argumentation zu erbringen (vgl. Goebel/Hummelsberger/Karrlein/Landvoigt/Vogt 2016:4-5).

3. Zur Vorbereitung der Debatte in einer Unterrichtseinheit

Die Struktur der Debatte, die im vorliegenden Beitrag als Illustration für ein mögliches didaktisches Vorgehen dient, richtet sich nach den Regeln des Projektes „Jugend debattiert“[1]. Die Struktur der Debatte ist laut „Jugend debattiert“ gut überschaubar: Formulierungshilfen geben für jeden Schritt sprachliches Rüstzeug an die Hand und stellen gerade für die Reden zu Beginn und zum Schluss der Debatte sicher, dass jeder Satz gut eingefädelt ist. Zu Zweck des sprachlichen Ausdrucks werden im Folgenden ausgewählte Formulierungsvorschläge gesammelt, die jeweils für die Phasen „Eröffnungsrunde“, „Freie Aussprache“ und „Schlussrunde“ kennzeichnend sind (Bartsch/Hoppmann/Rex 2005:41):

TABELLE 1 – REDEMITTEL ZUR DAF-DEBATTE

Redeteil	Formulierungsvorschlag
Eröffnungsrunde: Fragestellung	In unserer Debatte geht es um die Frage, ob [...]
Eröffnungsrunde: Grund	Ein Grund, der für / gegen [...] spricht, ist [...]
Eröffnungsrunde: Antwort	Deshalb bin ich für / gegen [...]
Freie Aussprache: Anknüpfung	Du sagst, es sei [...]
Freie Aussprache: Kommentar	Dem möchte ich widersprechen.
Freie Aussprache: eigene Sicht	Gegen deine Auffassung möchte ich einwenden, dass [...]
Schlussrunde: Anknüpfung	In unserer Debatte ging es um die Frage, ob [...]
Schlussrunde: Hauptgrund	Der entscheidende Grund für / gegen ... liegt für mich in [...]
Schlussrunde: Antwort	Deshalb bin ich für / gegen ...

TABELLE 2 – NÜTZLICHE SPRACHFUNKTIONEN ZUR DAF-DEBATTE

Sprachfunktionen beim Debattieren	Formulierungsvorschlag
Relevanz betonen	Das Entscheidende ist, dass [...]
	Es erscheint mir in diesem Zusammenhang besonders wichtig, dass [...]
Widersprechen der Gegenseite	Du hast gesagt, dass [...]. In Wirklichkeit ist es aber so, dass [...]
	Du hast in Deiner Rede nicht berücksichtigt, dass [...]
Um Zustimmung werben	Bist Du nicht auch der Überzeugung, dass [...]?
Unterschiede betonen	Der Unterschied zwischen uns und der Gegenseite ist, dass [...]

1 „Jugend debattiert“ ist ein seit 2002 in Deutschland bundesweit ausgerichteter Wettbewerb im Debattieren, der u.a. unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten durchgeführt wird (www.ghst.de/jugend-debattiert).

Im Folgenden werden die einzelnen Phasen zur Vorbereitung einer 24-minütigen Debatte schrittweise dargestellt:

Phase 1: Bestimmung der Streitfrage in der Gruppe

Die Streitfrage muss strittig sein, so dass sowohl Pro- als auch Gegen-Argumente ausgetauscht werden können.

Phase 2: Bildung der Gruppen von Debattenrednern

Zu der vorgeschlagenen Streitfrage sollen die Studierenden in Vierergruppen Debatten führen. In jeder Gruppe vertreten zwei Redner die Pro-Seite und zwei Redner die Contra-Seite.

Phase 3: Recherchieren zur Stützung der eigenen Position

In dieser Vorbereitungsphase erhalten die Gruppen Zugang zum Internet, damit sie nützliche Informationen, Quellen und Belege zum gegebenen Thema, auf die ihre Argumentation gestützt wird, kritisch rezipieren können.

Phase 4: Den Ablauf der Debatte starten

Die Debatte beginnt mit der „Eröffnungsrunde", die dazu dient, die Streitfrage zu erläutern und die gefragte Maßnahme mit einem konkreten Vorschlag zu entfalten. Dies geschieht, indem die beteiligten Gruppen sich von der Frage ausgehend ausdrücklich pro/contra positionieren und durch Angabe von Gründen ihre Überzeugung sichtbar wird (vgl. Goebel/Hummelsberger/Karrlein/Landvoigt 2016:6). Der Eröffnungsrunde folgt die „Freie Aussprache", die zur Klärung und Abwägung der Argumente dient. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Standpunkte sind herauszuarbeiten, ohne die eigene Position aufzugeben. In der letzten Phase der Debatte, der „Schlussrunde", wird die Streitfrage erneut gestellt und im Lichte der bis dahin geführten Debatte ein zweites Mal beantwortet. Bei der Schlussrunde ist es wichtig, dass keine neuen Argumente formuliert werden, sondern im Anschluss an den Austausch der Argumente erneut und abschließend auf die vertretene Position Bezug genommen wird.

Phase 5: Bewertung der Debatte

Die Rückmeldung soll respektvoll und konstruktiv sein; sie stützt sich auf die folgenden vier Bewertungskriterien:

- Sachkenntnis: *Wie gut weiß der Redner/die Rednerin, worum es geht?*
- Ausdrucksvermögen: *Wie gut sagt/formuliert er/sie, was er/sie meint?*
- Gesprächsfähigkeit: *Wie gut hat er/sie zugehört und die anderen berücksichtigt?*
- Überzeugungskraft: *Wie gut hat er/sie seine/ihre Aussagen begründet?*

4. Zur Umsetzung in der universitären DaF-/DaZ-Didaktik

In diesem Abschnitt wird eine Debattenrunde nach den Regeln von „Jugend debattiert" gezeigt, an der sich italophone DaF-/DaZ-Studierende (Universität Pisa) beteiligten. Debattiert wurde um die folgende Streitfrage: „Soll das Kopftuch den muslimischen Frauen in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden?" Dieser Abschnitt ist in der Struktur einer Unterrichtseinheit aufgebaut.

- *Zielgruppe*: Italophone DaF-/DaZ-Studierende im zweiten Studienjahr – Studiengang: Moderne Fremdsprachen – Universität Pisa; Anzahl der beteiligten Studierenden: 29;
- *Deutschkenntnisse* (*Sprachniveau*): B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen;
- *sprachliche Lernziele*: Förderung der Sprechfertigkeit in deutscher Sprache; Ausbau der Fähigkeit, über aktuelle Themenstellungen auf Deutsch zu sprechen; Förderung der Fähigkeit, eine Argumentation auf Deutsch zu erstellen;
- *überfachliche Lernziele*: Ausbau der Fähigkeit, Informationen und Quellen zu recherchieren; Förderung der interkulturellen Kompetenz; gegenteilige Meinungen aushalten;
- *Phasen der Debatte*: Eröffnungsrunde, Freie Aussprache, Schlussrunde.

Damit die Studierenden Informationen und Belege zur ausgewählten Streitfrage im Internet recherchieren bzw. sammeln konnten, wurden ihnen 30 Minuten als Vorbereitungszeit gegeben. Im Folgenden wird der Ablauf einer 24-minütigen Debatte wiedergegeben[2]:

(i) *Eröffnungsrunde* (8 Minuten)

1. Redner der Pro-Seite: Andrea
   Fragestellung: Wir stellen uns heute die Frage: „Soll das Kopftuch den muslimischen Frauen in

2 Auf eine detaillierte sprachliche Korrektur der Beiträge der Studierenden habe ich verzichtet, um die Authentizität des Unterrichtsbeispiels zu wahren.

unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden?“
Grund: Dafür spricht die Tatsache, dass kleine Mädchen schon ab dem Kindergartenalter das Kopftuch tragen müssen, dann hat dies nichts mit der Religion zu tun, sondern macht Kinder zu Außenseitern erkennbar. Das Kopftuch wird zu einem Symbol der Ausgrenzung und Diskriminierung – und um die Trägerinnen vor dieser selbst gemachten Ausgrenzung zu schützen, soll das Tuch verboten werden.
Antwort: Deshalb bin ich dafür, dass das Kopftuch den muslimischen Frauen in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden soll.

1. Rednerin der Contra-Seite: Francesca
Fragestellung: siehe oben.
Grund: Dagegen spricht die Tatsache, dass das Kopftuch kein Symbol der Nicht-Gleichberechtigung der Frauen ist. Für männliche Muslime gibt es ebenfalls Kleidungsvorschriften, denen zufolge sich Männer unauffällig kleiden sollen. Mohammed selbst trug stets einen Turban. Deswegen tragen männliche Muslime ebenfalls häufig in der Öffentlichkeit eine Kopfbedeckung.
Antwort: Deshalb bin ich dagegen, dass das Kopftuch den muslimischen Frauen in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden soll.

2. Redner der Pro-Seite: Federico
Fragestellung: siehe oben.
Grund: Dafür spricht die Tatsache, dass das Kopftuch häufig als Zeichen der weiblichen Unterdrückung, Abschottung oder gar des religiösen Fundamentalismus ist.
Antwort: Deshalb bin ich dafür, dass das Kopftuch den muslimischen Frauen in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden soll.

2. Rednerin der Contra-Seite: Sandra
Fragestellung: siehe oben.
Grund: Dagegen spricht die Tatsache, dass wir in einer demokratischen Gesellschaft leben, die Meinung und Glauben jeder einzelnen Person respektieren und

Giorgio Motta

LINEAR

Lehrwerk für deutsch

Un corso in tre volumi, da A1 a B1, con una metodologia consolidata ed efficace a struttura ricorsiva. L’impianto è agile e vario e porta velocemente ad un solido livello di comunicazione, grazie ad un uso attivo della lingua in contesti reali. Il corso offre poi numerosi apparati per il riepilogo e il fissaggio: compiti di realtà, sezioni di fonetica, lessico e grammatica, esercizi per abilità, video documentari e di situazione, strumenti specifici per l’inclusione.

- VELOCE ED EFFICACE
- ATTENZIONE AL PARLATO
- CONTESTI REALI
- LAVORO SUI VIDEO
- AGENDA 2030
- EDUCAZIONE CIVICA
- CERTIFICAZIONI

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

schützen soll. Daher dürfen wir den muslimischen Frauen die Freiheit nicht verweigern, das Kopftuch zu tragen.
Antwort: Deshalb bin ich dagegen, dass das Kopftuch den muslimischen Frauen in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden soll.

(ii) *Freie Aussprache* (12 Minuten)

1. Redner der Pro-Seite: Andrea
Anknüpfung: Du hast gesagt, Francesca, dass das Kopftuch kein Symbol der Nicht-Gleichberechtigung der Frauen ist. Du hast hinzugefügt, dass auch männliche Muslime häufig in der Öffentlichkeit eine Kopfbedeckung tragen.
eigene Sicht: Das stimmt auch schon, aber du berücksichtigst dabei einen wesentlichen Punkt nicht: Frauen sind von den Männern dazu gezwungen, das Kopftuch zu tragen. Es handelt sich hierbei um das Geschlechterverhältnis, das auch ein Machtverhältnis ist. Wie der Artikel „Das Kopftuch: Symbol der Würde oder Unterdrückung“ aus der deutschen Presse (Deutschlandfunk, 11. April 2020) berichtet, sei das Kopftuchrecht in südostasiatischen Ländern wie Indonesien oder in den Ländern des Nahen Ostens zum Kopftuchzwang geworden und dessen Nicht-Beachtung werde mit drakonischen Maßnahmen geahndet.
1. Rednerin der Contra-Seite: Francesca
Anknüpfung: Ich bin mit deiner Begründung, Andrea, teilweise einverstanden. Du hast recht: in Ländern wie Indonesien werden die Frauenrechte durch eine machistische Mentalität unterdrückt; der Kopftuchzwang ist dort Ausdruck der Frauenunterdrückung.
eigene Sicht: Wenn wir den muslimischen Frauen das Tragen des Kopftuchs in unserer Gesellschaft verbieten würden, frage ich euch dann: Würden wir uns dann nicht genauso verhalten, wie solche radikalen Länder, die erwähnt wurden? Ich bin der Meinung, dass man den einzelnen Frauen die Freiheit gewährleisten soll zu entscheiden, ob sie das Kopftuch tragen wollen oder nicht.
2. Redner der Pro-Seite: Federico
Anknüpfung: Deine Begründung, Francesca, leuchtet mir nicht ein: Wir sind sehr skeptisch, dass die Frauen, die das Kopftuch tragen, es freiwillig machen.
eigene Sicht: Unsere These wird durch die Zeugenaussagen der Konvertiertinnen gestützt; ich zitiere: „So gäbe es Frauen, die das Kopftuch trügen, um ihre Ruhe vor den kontrollierenden Blicken und Verhalten der Glaubensgenossen zu haben. Ohne Kopftuch würden sie nicht ernst genommen und sie seien deshalb gezwungen, ein Kopftuch zu tragen“ (Deutschlandfunk, 09.05.2019).
2. Rednerin der Contra-Seite: Sandra
Anknüpfung: Die Für-Seite will die These vertreten, dass das Kopftuch als Zeichen der weiblichen Unterdrückung, Abschottung oder gar des religiösen Fundamentalismus gilt. Das Kopftuch soll deswegen in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden.
eigene Sicht: Ich widerlege ihre These auf der Grundlage einiger Untersuchungen, etwa die der Konrad-Adenauer-Stiftung „Muslimisches Leben in Deutschland“ (2020). Es handelt sich um Untersuchungen über die Bedeutung, welche das Kopftuch für Musliminnen in Deutschland selbst hat: Das Kopftuch wird von Musliminnen in Deutschland fast ausschließlich aus Eigenmotivation getragen.

(iii) *Schlussrunde* (4 Minuten)

1. Redner der Pro-Seite: Andrea*Anknüpfung*: Wir haben uns gefragt: „Soll das Kopftuch den muslimischen Frauen in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden?“
Hauptgrund: Der wichtigste Grund war für mich, dass das Kopftuch schon von der Kindheit her ein Symbol für Außenseitertum und Unterdrückung der Frauenfreiheit ist.
Antwort: Deshalb sage ich: Das Kopftuch soll in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden.
1. Rednerin der Contra-Seite: Francesca
Anknüpfung: siehe oben
Hauptgrund: Der wichtigste Grund war für mich, dass unsere demokratische Gesellschaft jeder einzelnen Frau das Recht gewähren soll zu entscheiden, ob sie das Kopftuch tragen will oder nicht.
Antwort: Deshalb sage ich: Das Kopftuch soll in unserer demokratischen Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst nicht verboten werden.
2. Redner der Pro-Seite: Federico

Anknüpfung: siehe oben
Hauptgrund: Der wichtigste Grund war für mich, dass das Kopftuch ein Symbol der männlichen Vorrangstellung bzw. Überlegenheit den Frauen gegenüber ist.
Antwort: Deshalb sage ich: Das Kopftuch soll in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst verboten werden.

2. Rednerin der Contra-Seite: Sandra
Anknüpfung: siehe oben
Hauptgrund: Der wichtigste Grund war für mich, dass das Kopftuch kein Gebot ist. Dies ist aus unterschiedlichen Untersuchungen bei Musliminnen in Deutschland hervorgegangen. Ihres Erachtens sei das Tragen des Kopftuchs ausschließlich Ausdruck ihrer Wahlfreiheit.
Antwort: Deshalb sage ich: Das Kopftuch soll in unserer Gesellschaft bzw. im öffentlichen Dienst nicht verboten werden.

Der Debatte folgte eine abschließende Diskussion im Plenum, durch die entsprechende Schwächen und Stärken mit besonderer Rücksicht auf die erstellten Bewertungskriterien (vgl. Abschnitt 3) festgestellt werden konnten (s. TABELLE 3).

5. Abschließende Bemerkungen

In diesem Beitrag wurde aufgezeigt, dass der Einsatz der Debatte im DaF-/DaZ-Unterricht sich gut eignet, unterschiedliche Fertigkeiten bzw. Kompetenzen bei (italophonen) Studierenden zu fördern:

(a) Kommunikative Kompetenz: Um Streitfragen debattieren entwickelt die Fähigkeit, in der Öffentlichkeit (vor dem Publikum) Informationen mit anderen in deutscher Sprache auszutauschen, die eigene Meinung äußern sowie auf die Meinung anderer eingehen zu können;

TABELLE 3 – STÄRKEN UND SCHWÄCHEN HINSICHTLICH DER DARGESTELLTEN DEBATTE

Bewertungskriterien	Stärken	Schwächen
Sachkenntnis	Jeder/e Debattierende hat Kenntnisse in Bezug auf die Streitfrage nachgewiesen. Jeder/e von ihnen stützte seinen/ihren Standpunkt durch Belege aus zuverlässigen und aktuellen Quellen. Dadurch konnte die Streitfrage zutreffend und gehaltvoll beantwortet werden. Dies ermöglichte auch, dass die Streitfrage von verschiedenen Seiten (moralisch, politisch, rechtlich) betrachtet und dabei deutlich wurde, was für die eine und was für die andere Seite sprach.	**Andreas** Argument (seine These und die Gründe als Stützung der These) ist in der *Eröffnungsrunde* zu vage und wird im Verlauf der Debatte nicht näher kontextualisiert. Die Antwort, die er auf die Streitfrage gibt, wird nicht ausführlich begründet.
Ausdrucksvermögen	Die meisten Debattierenden, insbesondere **Federico** und **Sandra**, konnten die Redemittel, die für die einzelnen Phasen der Debatte kennzeichnend sind, zielgerichtet verwenden. Dies ließ sich insbesondere an der Phase der *Freien Aussprache* deutlich erkennen, in der zuerst an den Gesichtspunkt des/der anderen Debattierenden angeknüpft und erst danach die eigene Sicht geäußert wurde. Die einzelnen Beiträge zeichneten sich durch Verständlichkeit und Klarheit, durch Anschaulichkeit und Einprägsamkeit der Formulierungen aus.	**Sandras** Vortragsweise war vor allem in der *Freien Aussprache* nicht sehr flüssig, so dass sich ihr Beitrag manchmal als nicht genug verständlich und klar erwies.
Gesprächsfähigkeit	Die einzelnen Debattierenden verteidigten ihren Standpunkt gegen Einwände, indem sie die Meinungen der anderen Teilnehmenden ernst nahmen und sich mit ihnen gründlich auseinandersetzten; Alle Teilnehmenden waren zum gegenseitigen Austausch bereit. Die Gegenseitigkeit sicherte zugleich die Fairness der Auseinandersetzung.	Trifft nicht zu
Überzeugungskraft	Die meisten Debattierenden, vor allem **Andrea**, **Francesca** und **Sandra**, haben wichtige Argumente zur Widerlegung der gegnerischen These vorgebracht. Dies hatte zur Folge, dass das Publikum, das heißt die anderen Kursteilnehmenden, den Ablauf der Debatte mit Interesse verfolgen konnte.	**Andrea** und **Federico** stützten ihre eigene Position zur Streitfrage in der *Eröffnungsrunde* durch einen vagen Grund, der im weiteren Verlauf der Debatte nicht näher definiert wurde. Ihre Aussage wurde nicht angemessen begründet.

(b) Rhetorische Kompetenz: Debattieren fördert die kommunikative Handlungsfähigkeit zur zweckorientierten Abwicklung sozialer Interaktionen durch wirksames Miteinandersprechen und Zueinanderreden sowie zur bewussten Reflexion über die jeweiligen Kommunikationsprozesse, darunter eigenes Verhalten und Handeln;

(c) Interkulturelle Kompetenz: Die veranschaulichte Debatte hat eine aktuelle Themenfrage zum Gegenstand, die sich auf den respektvollen Umgang mit Menschen unterschiedlicher Kulturen bezieht; dabei wird eine weitere wichtige Kompetenz im DaF-/DaZ-Unterricht vermittelt, die mit dem interkulturellen Verständnis eng verbunden ist: Die Lernenden werden in die Lage versetzt, wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen und stereotype Beziehungen zu überwinden (Knapp-Potthoff 1997:196);

© Monkeybusiness/Depositphoto

(d) Kompetenz des Argumentierens: (Erfolgreiches) Debattieren setzt voraus, dass die Debattierenden Argumente zur Begründung oder Widerlegung einer Behauptung vorbringen;

(e) Überfachliche Kompetenzen: Beim Debattieren wird die Teamfähigkeit der einzelnen Debattierenden geschult, wobei sie nur überzeugen können, wenn sie im Gesamtbild eine Einheit ergeben. Dies fordert, dass sich die Debattierenden aufeinander verlassen können, die Stärken der Einzelnen einzusetzen wissen und dass Absprachen getroffen und eingehalten werden (Vidal 2017:12-13);

(f) Medienkompetenz, da die eigenständige Recherche zu der Streitfrage unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Debattieren ist.

Zusammenfassend lässt sich ferner feststellen, dass die Debatte im DaF-/DaZ-Unterricht als Bereicherung der Methodenvielfalt zur Sprachförderung eingesetzt werden kann.

Literaturverzeichnis

– BARKOWSKI H./KRUMM H.-J. (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Francke Attempto, Tübingen.

– BARTSCH T.C./HOPPMANN M./REX B. (2005), *Was ist Debatte? Ein internationaler Überblick*, Cuviller, Göttingen.

– CASPARI D./KLIPPEL F./LEGUTKE M.-K./SCHRAMM K. (Hrsg.) (2016), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*, Francke Attempto, Tübingen.

– CATTANI A. (a cura di) (2011), *Argomentare le proprie ragioni: organizzare, condurre e valutare un dibattito*, Loffredo, Napoli.

– GOEBEL T./HUMMELSBERGER S./KARRLEIN J./LANDVOIGT U./VOGT M. (2016), *Argumentieren und Debattieren – Schwerpunkt „Sprechen und Zuhören"*, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München.

– KARSTA F./STINSMEIER B./WAGNER T. (2012), *Debattieren als Mittel der Sprachförderung*, Landesinstitut für Schulentwicklung und Lehrerbildung, Hamburg.

– KNAPP-POTTHOFF A. (1997), "Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel", in KNAPP-POTTHOFF A./LIEDKE M. (Hrsg.), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, Iudicium, München.

– KRELLE M. (2011), "Mündliches Argumentieren als Aspekt von Unterrichtskommunikation. Kompetenzen und Leistungserwartungen im Fokus", in *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 80, S. 125-144.

– UEDING G. (2006), "Was ist Rhetorik?", in SOUDRY R. (Hrsg.), *Rhetorik: Eine interdisziplinäre Einführung in die rhetorische Praxis*, Heidelberg, S. 13-23.

– VIDAL F. (2017), *Reden und Streiten lernen. Über den didaktischen Nutzen der Offenen Parlamentarischen Debatte*, Universität Koblenz/Landau. Abrufbar unter https://www.uni-koblenz-landau.de/de/rhetorik/medienordner/opdseminararbeitboehlein.

– ZEITLER S./KÖLLER O./TESCH B. (2012), "Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung", in GEHRMANN A./HERICKS U./LÜDERS M. (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*, Bad Heilbrunn, S. 23-36.

Internetquellen

– Jugend debattiert http://www.ghst.de/jugend-debattiert

La dimensione sociolinguistica nei manuali di italiano L2/LS: un'analisi dei testi e delle attività

Daniele Ciolfi
Istituto Italiano di Cultura di Atene

Abstract

L'idioletto dei docenti e l'italiano presente nei manuali sono i primi modelli di lingua a cui gli studenti nel mondo sono esposti. Tra i due è possibile controllare solo il secondo, perciò questo articolo presenta un'analisi sociolinguistica di tre manuali di italiano L2/LS per comprendere quali caratteristiche abbia l'italiano insegnato e se vi siano le condizioni per una didattica sociolinguisticamente sensibile che permetta di ottenere una competenza comunicativa completa, utile e usabile.

Teachers' idiolect and the Italian used in textbooks are the first models of language to which students studying Italian as a second or foreign language around the world are exposed. Of the two, only the Italian language in textbooks can be controlled. This article presents a sociolinguistic analysis of three Italian L2/LS textbooks in order to understand what features the Italian language that is taught has, and whether the conditions for sociolinguistically sensitive teaching to achieve comprehensive, useful and useable communicative competence are present.

1. Introduzione

Quale italiano viene insegnato nelle classi di lingua all'estero? Questo è l'interrogativo da cui la presente indagine ha preso le mosse e a cui vorremmo rispondere, convinti della sua importanza e attualità nel dibattito teorico-pratico dell'educazione linguistica. Siamo tutti consapevoli, infatti, dell'impossibilità di ridurre la nostra lingua a un sistema unico, fisso, chiuso e immutabile di caratteristiche morfologiche, sintattiche, lessicali o addirittura semantiche e d'uso. Anzi, l'italiano si caratterizza per la sua natura ricca, varia e variabile che si manifesta quotidianamente nell'espressione orale e scritta di parlanti nativi e non, ovvero nell'idioletto di ognuno. Negli ultimi decenni, l'evoluzione del repertorio linguistico e il processo di ristandardizzazione della lingua (Ballarè 2020) vanno di pari passo con il configurarsi in modo sempre più ampio e dinamico delle società complesse in cui viviamo (Sobrero, Miglietta 2011:249):

> la componente sociolinguistica ha un ruolo fondamentale nella competenza comunicativa

> La vita sociale è articolatissima, i confini fra uno scenario e l'altro mutevoli, [...]; e gli usi linguistici sono differenziati su più livelli, con continue incursioni da un livello all'altro. Le regole di appropriatezza linguistica non rispondono più ai dettami della grammatica [...], ma alle regole sociolinguistiche che collegano le diverse situazioni, ambienti, scopi, modalità di comunicazione. In poche parole, il successo della comunicazione dipende da una 'grammatica sociolinguistica' che comprende la grammatica tradizionale ma non si esaurisce in essa.

Ciò impone all'educazione linguistica di riflettere su come e quanto sia presente tale variabilità nella pratica didattica e se venga offerto agli apprendenti un modello

linguistico adeguato ai contesti comunicativi in cui si trovano e si troveranno ad agire. Cercheremo, dunque, di impostare questa riflessione analizzando il principale strumento didattico tramite il quale la lingua giunge nelle aule di tutto il mondo – il manuale – e, a partire da questa analisi, comprendere se sia necessario un cambio di passo che permetta agli studenti di sviluppare una competenza comunicativa efficace per raggiungere i loro obiettivi.

2. Dai bisogni comunicativi al potenziale espressivo

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (da adesso *QCER*) ha sottolineato il ruolo fondamentale della componente sociolinguistica della competenza comunicativa, predisponendo una scala apposita detta dell'appropriatezza sociolinguistica. Questa attenzione è in linea con i fondamenti teorici alla base del testo del Consiglio d'Europa: l'importanza data all'interazione e alla mediazione (Piccardo 2020), il ruolo primario dell'approccio orientato all'azione e la rilevanza riconosciuta al plurilinguismo e alla competenza plurilingue. Tutti elementi in diretto rapporto con l'aspetto socio-pragmalinguistico della comunicazione e che si raccolgono intorno al vero protagonista dell'approccio del *QCER*, l'apprendente, che si configura come un "cittadino-agente-parlante": ovvero un individuo che abita il mondo in qualità di cittadino, un agente sociale immerso in contesti e situazioni comunicative reali all'interno delle quali deve agire – svolgendo compiti (*tasks*) – per raggiungere obiettivi personali o di gruppo, che richiedono svariate competenze, molte delle quali linguistiche. Perciò, la competenza comunicativa è connotata da un forte valore d'uso e in virtù di ciò essa deve tendere a essere il più possibile ricca, varia ed espressiva.

Il *Volume complementare* del Quadro, edizione aggiornata e arricchita di quello del 2001, presenta numerose integrazioni e miglioramenti, tra cui alcuni proprio alla scala dell'appropriatezza sociolinguistica (Consiglio d'Europa 2020:265) Tuttavia, persiste una "mancanza sociolinguistica". Osservando la più conosciuta e consultata tabella generale dei livelli linguistici, ci ha colpito molto il mancato aggiornamento di uno dei descrittori del livello B1, in cui si dice che l'apprendente "è in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard" (Consiglio d'Europa 2020:187). Pensando alla complessità del repertorio linguistico italiano (o di altre lingue) e alla diffusione delle varietà semistandard, possiamo ritenere adeguata la definizione "lingua standard"? A nostro avviso no e, pur rispettando il carattere universalistico sotteso al *QCER*, crediamo che si possa e si debba essere più rappresentativi della diffusione e dell'uso del semistandard. Un descrittore sociolinguisticamente più sensibile, quindi, dovrebbe recitare: "è in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua semistandard".

Sebbene possa sembrare un piccolo cambiamento, inciderebbe profondamente sulle scelte didattiche dei produttori di materiali didattici, degli insegnanti e dei valutatori, in quanto si affermerebbe – nello strumento di politica linguistica europea più importante – che l'italiano standard non è il solo obiettivo a cui mirare (neppure a livello B1), bensì si dovrebbe mirare a una lingua che tenga conto del suo costante divenire, della sua attualità socioculturale e quindi del suo valore d'uso.

Avere questa attenzione significa tenere in considerazione i bisogni dell'apprendente, e questo è il compito del docente: considerare attentamente i bisogni individuali, i quali riverberano nei bisogni comunicativi che a loro volta rappresentano bisogni di apprendimento. Proprio per questo, una didattica che segua un approccio integrato (comunicativo, umanistico-affettivo, orientato all'azione) è fondamentale che sia anche guidata dai principi di *usabilità* e *utilità*, ovvero che offra modelli linguistici effettivamente utili e utilizzabili (Santipolo 2008) nei contesti e nelle situazioni comunicative quotidiane. Bisogna, dunque, mostrare agli studenti l'utilità e l'importanza socio-pragmalinguistica dei contenuti del sillabo e stimolare la capacità di imprimere nella mente elementi utili e facilmente sfruttabili all'occorrenza.

Qualcuno potrebbe obiettare che un tale approccio sia più indicato per apprendenti in contesto L2, noi crediamo che valga anche per il contesto LS

bisogna offrire modelli linguistici effettivamente utili e utilizzabili nei contesti e nelle situazioni comunicative quotidiane

© Nelsonyo/Depositphotos

dato che sono tutti cittadini-agenti-parlanti di società in continuo movimento e interrelazione, dove i confini non sono né geografici né culturali: uno studente di italiano LS oggi in Grecia potrebbe essere, un giorno, uno studente di medicina in Italia tanto quanto potrebbe esserlo il figlio di una coppia di afghani residenti in Italia da anni. Tutti hanno diritto a imparare la lingua in tutta la sua varietà, ricchezza e utilità, così da sviluppare una competenza che permetta di poter esercitare ciò che Santipolo definisce "un diritto espressivo". In sintesi, grazie a un approccio integrato e socio-glottodidattico si può "sviluppare nei discenti una sensibilità sociolinguistica che consenta loro di diventare sempre più indipendenti nella comprensione e nella gestione dell'uso sociale (e socializzante) della lingua" (Santipolo, Torresan 2013:162).

2. Sociolinguistica dei materiali didattici: gli input

Tra la lingua e l'apprendente vi è il docente. Tra questi e lo studente vi è il materiale didattico. L'idioletto dell'insegnante e gli input linguistici presentati nei materiali didattici rappresentano, infatti, il primo contatto degli apprendenti con la lingua, soprattutto in contesto LS. Quindi, anche se vi possono essere insegnanti pronti a lavorare in classe sulla competenza socio-pragmalinguistica, un ostacolo potrebbe essere il materiale adottato, in primis i manuali. Dunque, i manuali in circolazione sono adeguati a una didattica della variabilità? Sono espressione di un sillabo (Santipolo 2020), o meglio di un curricolo, inclusivo?
I titoli su cui si incentra la nostra analisi sono *Nuovo contatto* (d'ora in avanti NC) di Loescher Editore, *Nuovo Espresso* (d'ora in avanti NE) di Alma Edizioni e *Via del Corso* (d'ora in avanti VDC) di Edizioni Edilingua: tre dei manuali per apprendenti adulti e giovani adulti più utilizzati a livello internazionale, sia in contesto LS che L2, basati su approcci comunicativi, umanistico-affettivi, azionali e situazionali. L'analisi che seguirà è di tipo qualitativo e a campione, dunque non intende avere pretese di esaustività.
Iniziamo considerando alcune caratteristiche sociolinguistiche comuni a tutti i corsi e ormai acclarate da tempo: tutti prevedono l'utilizzo e l'insegnamento dei pronomi personali soggetto *lui/lei/loro* in luogo di *egli/ella*, *essa/essi/esse* sia negli input, sia nelle attività, sia nelle sezioni dedicate alla sistematizzazione grammaticale.
La seconda caratteristica comune è relativa alla varietà diafasica di lingua presentata. Soprattutto ai livelli bassi, gli input hanno spesso marcature tendenti verso una lingua più colloquiale, soprattutto verso l'italiano parlato: ad esempio, la forte presenza delle interiezioni *ah*, *mah*, *boh*, *beh* ecc., oppure frasi aperte seguite da puntini sospensivi, oppure frasi come "Mah... è un regalo per mio marito... Sa, mi sembra un po' troppo giovanile" (NE 2 2014:8), dove si può notare anche un esempio di pragmatica linguistica attraverso l'uso

dell'espressione "Sa". Infine, non mancano tutti i dovuti distinguo per lavorare sulle forme di cortesia.
Addentrandoci nella nostra analisi, abbiamo riscontrato un elemento sociolinguisticamente interessante nei testi audio di NC, i quali si presentano sin dal livello A1 foneticamente marcati diatopicamente, con accenti provenienti soprattutto da varietà centro-settentrionali. Lo stesso fenomeno non si registra invece per gli altri due corsi, i quali – a livello A1 – presentano una lingua tendente allo standard, mentre solo dall'A2 propongono brevi ascolti in cui vi sono sfumature fonetiche regionali. Rimanendo nell'ambito delle marcature diatopiche è interessante registrare l'uso del geosinonimo *stare* in qualità di *essere*, come ad esempio " – [...] Sto quasi sempre a casa. [...] – Anch'io sto quasi sempre a casa..." (NE 1 2014:49) tipico dell'italiano regionale centromeridionale.
Tra i tre manuali, VDC è sicuramente quello che più di tutti presenta elementi provenienti dall'italiano parlato e sub-standard sin dai livelli più bassi, dato che l'input principale di ogni unità è un episodio di una sitcom che tenta di restituire una lingua il più possibile socio-pragma-linguisticamente realistica.
Alcuni esempi delle marcature diafasiche del parlato sono la ricca presenza del *che* polivalente, "Ma guardate che bel paesaggio..."; del *che* con valore esclamativo, "Che scema!"; di frasi scisse con valore inferenziale "Ma non è che hai incontrato Alice da qualche parte?"; dell'uso del *c'è* presentativo "C'era una fila agli Uffizi che non puoi immaginare!" (VDC A2 2018:90, 15, 12, 80).
Altre caratteristiche riconducibili alla lingua parlata e sub-standard riscontrate negli input dei manuali interessano i pronomi e il loro uso. Non è difficile, infatti, incontrare esempi di ridondanza del parlato, come l'uso del *ne* clitico genitivale obliquo ("E che ne dici di quelli?" in NE 2 2014:10). Oppure l'uso della formula romana *ce l'avete*, fenomeno che in VDC A2 (2018:127, 129) viene sfruttato sociolinguisticamente: ovvero si chiede prima di osservarlo all'interno dell'input e poi di riutilizzarlo in una breve attività

Marco Mezzadri, Gaia Pieraccioni

ITALIANO PLUS

IMPARARE L'ITALIANO PER STUDIARE IN ITALIANO

Un corso per studenti universitari in Italia e all'estero, che nasce dalle ricerche sull'italiano per lo studio condotte dal Laboratorio di Glottodidattica dell'Università di Parma. Con materiali e documenti legati ad ambiti disciplinari scientifici e umanistici.

- DA A1 A B1/B2
- VIDEO AUTENTICI
- INFOGRAFICHE E LETTURE DIDATTIZZATE
- GLOSSARI PLURILINGUE, GENERALI E SETTORIALI
- STRATEGIE E ABILITÀ DI STUDIO

Bonacci

di completamento. Infine, in riferimento ai pronomi, preme sottolineare il fatto che non è presente nessun esempio di uniformazione dei pronomi clitici dativali *gli/le/loro*, i quali – molto probabilmente – sono ancora fortemente percepiti come errore grave.
Salendo di livello, infine, tra gli altri esempi di ristandardizzazione vanno citati la sovraestensione dell'uso dell'imperfetto per esprimere futuro nel passato "Volevo insegnare [...] e mi ritrovo a fare..." (NC C1 2013:84) e la presenza di molti forestierismi, soprattutto anglicismi, appartenenti ai contesti in cui sono più in voga e utilizzati (economia, lavoro, tecnologia, politica ecc.): *full time, part-time*, il *look*, l'*e-commerce manager* (VDC B1 2019:31, 35, 38, 52); oppure *bike sharing, stand by, stepchild adoption*, "Sfondano le *all-news*", (NC B2 2017:34, 40, 56, 76); e ancora *performance, account*, "Sono *multitasking*" (NC C1 2013:97, 124, 188).
Dunque, ciò che risulta più evidente da questa breve ricognizione è l'uso di un repertorio più colloquiale – tendente a esprimere realismo – nella lingua impiegata nei dialoghi scritti *ad hoc* dagli autori, mentre nei testi autentici adattati viene presentata una lingua più tendente al centro del noto schema di Berruto (2012:24), ovvero esempi di varietà standard e semistandard che sono più propri della lingua scritta. Inoltre, si evince quanto sia importante che gli autori abbiano una particolare sensibilità nei confronti delle tendenze di variazione del lessico, che rappresenta una delle componenti della competenza comunicativa più variabile ma anche più utile in termini socio-pragmalinguistici.

3. Sociolinguistica dei materiali didattici: le attività

Un input, seppur ricco, non è molto utile se non è corredato da attività attraverso cui apprendere e acquisire nuovi elementi che andranno ad arricchire la competenza linguistica degli studenti. Ciò vale anche per la sottocompetenza sociolinguistica e in questa seconda parte dell'analisi ci dedicheremo ad analizzare nello specifico gli esercizi.
Partendo dai livelli più bassi, si nota che molte attività si limitano a lavorare sulla differenza di registro, sulle forme di cortesia e sulle formule di interazione sociale nei diversi contesti situazionali propri del livello A1, come indicato anche dal *QCER*. Alcune volte queste sono integrate all'interno di drammatizzazioni e *roleplay* guidati, ma non prevedono mai una riflessione strutturata sul significato e sui modi d'uso.
Durante l'analisi degli input, abbiamo visto come gli episodi video presenti non solo in VDC, ma anche in NE si configurino sociolinguisticamente e pragmalinguisticamente più ricchi proprio in virtù del realismo insito nell'audiovisivo. In entrambi i corsi, gli elementi caratterizzanti la lingua parlata e colloquiale vengono attenzionati con attività di analisi quali individuazione nel testo, scelta multipla, completamento di spazi vuoti, accoppiamento parola-definizione; mentre per il reimpiego sono utilizzate soprattutto attività di *role-taking* o di scrittura di dialoghi che permettono di mostrare all'apprendente il valore d'uso delle espressioni in contesto.
Osserviamo ora cosa succede nell'ambito più prettamente grammaticale. Un argomento afferente alle più recenti variazioni diacroniche legate alla morfologia su cui si potrebbe lavorare già a livello A1 potrebbero essere i femminili professionali, che purtroppo sono ancora ignorati in tutti i manuali presi in considerazione. Ad esempio, in NE 1 (2014:23), in un'attività di presentazione del lessico delle professioni, si nota addirittura come venga proposto il termine "avvocato" sia per il maschile sia per il femminile. Tali scelte hanno delle ricadute a livello didattico (per non parlare del piano educativo ed etico), poiché l'apprendente proveniente da contesti linguistici in cui non vi è distinzione di genere nel nome si chiede se vi sia o meno la forma femminile e come poter sistematizzare quali mestieri hanno il femminile e quali il maschile. Inoltre, l'altro problema glottodidattico è: come verrà valutato, invece, l'apprendente se utilizzerà un femminile professionale in sede d'esame?
Tornando all'analisi, un altro argomento interessante da presentare agli apprendenti sin dai livelli inferiori è l'"imperfetto di cortesia". In NC A1 incontriamo un esempio all'interno di un ascolto e poi nella successiva attività di reimpiego. Trovandoci al livello A1, non viene affrontata un'analisi morfologica del verbo e ci si limita a presentarlo come funzione comunicativa utile per ordinare al ristorante o al bar (alla stregua del condizionale di cortesia).
Non viene neppure analizzata o spiegata formalmente la possibilità di utilizzare o l'una o l'altra forma: l'attività si limita a farne comprendere l'aspetto pragmatico attraverso la realizzazione di un dialogo a coppie.
Salendo di livello, abbiamo notato una maggiore presenza di attività incentrate sui fenomeni di ristandardizzazione.

Per motivi di spazio, ne analizzeremo solo alcune.
In NE 5 (2017:20) vi è un'attività sulla frase scissa che si compone di due parti: una prima parte in cui si chiede allo studente, attraverso un'attività di manipolazione, di riscrivere le frasi scisse in modo tale che non siano più tali e una seconda parte in cui è previsto il completamento di una spiegazione grammaticale attraverso cui comprendere il meccanismo di formazione morfosintattico della scissione; segue uno specchietto in cui si spiegano le frasi pseudoscisse. Sicuramente si tratta di un esercizio abbastanza induttivo, ma crediamo che gioverebbe far svolgere prima un lavoro sul testo input in cui far notare il valore espressivo di questo tipo di frasi e poi lavorare sull'aspetto morfosintattico. Per quanto riguarda il reimpiego, l'unica attività incentrata su questo fenomeno è un altro esercizio di manipolazione.
L'altro fenomeno interessante è quello del *che* polivalente. Siamo sempre al livello C1 (NE 5 2017:67) e il manuale opta per una strategia contrastiva, proponendo due attività di manipolazione in cui gli studenti devono correggere e modificare le frasi che ritengono sbagliate. A nostro avviso, questa è un'attività "destruens" della competenza sociolinguistica. Infatti, in mancanza di un'altra strategia e forse a causa di un preconcetto nei confronti dei fenomeni di ristandardizzazione, si presenta il fenomeno come un errore e si chiede agli studenti di correggerlo con una forma "corretta". In questo modo l'apprendente non accoglierà quest'uso esteso del *che*, ma farà un lavoro di reimpiego/rinforzo sul relativo indefinito.
NC si comporta in modo leggermente diverso, dedicando ai fenomeni semistandard un'attenzione pari a quella dei fenomeni standard in sezioni intitolate *Entrare nella grammatica*. Osservando l'attività in cui tratta le dislocazioni (NC C1 2013:88), si nota che si cerca di contestualizzare il fenomeno attraverso un input e poi si guida l'apprendente nell'analisi, che avviene attraverso un esercizio di individuazione. Grazie all'indicazione contenuta nella consegna, che recita "Per dare enfasi alle sue affermazioni, Monica usa delle dislocazioni [...] che hanno maggiore intensità espressiva", viene sottolineato il potenziale espressivo e il valore d'uso di questo fenomeno sintattico.
Continuando a sfogliare il volume, ci si accorge dell'importanza che viene data alla competenza testuale e alla competenza lessicale: nei volumi B2 e C1 vi sono molte sezioni dedicate allo sviluppo di queste due competenze attraverso cospicui lavori sui testi, grazie ai quali è possibile osservare i meccanismi di formazione del periodo e il lessico specifico relativo a un determinato settore, le cosiddette microlingue.
Le attività predilette per raggiungere questo obiettivo sono quelle di inserimento di parole date in spazi vuoti e di abbinamento parola-definizione. In molti casi, si nota come gli autori non vogliano presentare

© Gustavofrazao/Depositphotos

il fenomeno sociolinguistico in modo esplicito, ma lo usino in attività che hanno come obiettivo didattico l'analisi o il reimpiego della forma in lingua standard. A tal proposito, un esempio calzante è un'attività di rinforzo presente in NC B2 incentrata sul condizionale composto con valore di posteriorità nelle frasi al passato (2017:44 [Eserciziario]). L'autore chiede allo studente di trasformare delle frasi con l'imperfetto in frasi con il condizionale composto, affermando che in questo modo la frase assumerà una connotazione più formale. In questo modo, però, lo studente concentrerà la propria attenzione sull'impiego del condizionale composto, registrando che esso è più formale dell'altro (e quindi "più giusto" ai suoi occhi che, nel processo di sviluppo della competenza sociolinguistica, fatica ancora a riconoscere le sfumature più adeguate ai contesti comunicativi), senza lavorare attivamente sulla variazione e introiettando una diffidenza nei confronti dell'uso dell'imperfetto che invece è molto diffuso. Un'occasione persa che se non viene colta e sviluppata dal docente rimane nascosta a scapito della potenzialità espressiva degli studenti.

4. Conclusioni

Abbiamo cercato di porre sotto una lente di ingrandimento sociolinguistica le principali componenti di tre manuali e di presentare uno spettro vario di fenomeni sufficienti a constatare lo stato dell'arte. Si nota che l'italiano utilizzato e presentato nei volumi è abbastanza ricco e vario, adeguato a fornire un sillabo sociolinguistico di base ai docenti in contesto L2 e soprattutto LS, i quali sono psicologicamente e praticamente più distanti dalla variazione della lingua. Con il crescere dei livelli, vengono presentate variazioni che percorrono tutto l'arco diastratico, diafasico e diamesico con elementi che rimandano anche a diverse marcature diatopiche. Tuttavia, dobbiamo registrare che manca una trattazione dei fenomeni di varietà e di ristandardizzazione "attiva" che non vengono "sfruttati" abbastanza dal punto di vista sociolinguistico. Ovvero, troppo raramente questi fenomeni sono oggetto di un'analisi e riflessione sociolinguistica che metta in risalto positivamente la loro "differenza" dalla norma, dallo standard, e quindi il loro valore d'uso, il loro portato espressivo. Un'altra carenza riguarda le marcature diatopiche in ambito fonetico che gioverebbe sapere riconoscere, almeno ai livelli superiori, data la peculiarità dei vari "accenti" italiani. Infine, ricollegandoci al concetto di utilità, bisognerebbe offrire contenuti lessicalmente più sensibili alle recenti novità, come ad esempio i femminili professionali, e aprire anche un dibattito su come ci si debba comportare in sede di valutazione ufficiale durante un esame di lingua.
Per concludere, è indispensabile concepire un curricolo più inclusivo e *socio-linguistically oriented* a cui dedicare uno spazio dignitoso nella manualistica di italiano L2/LS, poiché solo così docenti (scettici, inesperti o distanti dal tema) e studenti potranno lavorare su una competenza comunicativa utile e utilizzabile.

Bibliografia

– BALLARÈ S. (2020), "L'italiano neo-standard oggi: stato dell'arte", in *Italiano LinguaDue*, XII 2, pp. 469-492, https://doi.org/10.13130/2037-3597/15013
– BERRUTO G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma (2ª ed.)
– CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Traduzione italiana, a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., del CEFR Companion volume, Consiglio d'Europa, 2018, https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120
– SANTIPOLO M. (2008), "L'"usabilità" sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2", in CAON F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*, Pearson Paravia, Bruno Mondadori, Milano, pp. 147-162
– SANTIPOLO M., TORRESAN P. (2013), "Nuovo lessico nella sociolinguistica e nella didattica dell'italiano a stranieri", in *Romanica cracovienza*, XIII, pp. 161-177
– SANTIPOLO M. (2020), "Dalla carenza all'efficacia comunicativa attraverso un riequilibrio del sillabo", in *EL.LE*, IX, 2, pp. 281-294, http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/008
– SOBRERO A. A., MIGLIETTA A. (2011), "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri (prima parte)", in *Italiano LinguaDue*, III, 1, pp. 233-260, https://doi.org/10.13130/2037-3597/1236
– PICCARDO E. (2020), "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0" in *Italiano LinguaDue*, XII 1, pp. 561-585, https://doi.org/10.13130/2037-3597/13946

Manuali

– NC A1: PIANTONI M., GHEZZI C., BOZZONE COSTA R. (2014), *Nuovo Contatto A1*, Loescher, Torino.
– NC B2: PIANTONI M., BOZZONE COSTA R., GHEZZI C. (2017), *Nuovo Contatto B2*, Loescher, Torino.
– NC C1: BOZZONE COSTA R., PIANTONI M., SCARAMELLI E., GHEZZI C. (2013), *Nuovo Contatto C1*, Loescher, Torino.
– NE 1: ZIGLIO L., RIZZO G. (2014). *Nuovo Espresso 1*, Alma, Firenze.
– NE 2: BALÌ M., RIZZO G. (2014), *Nuovo Espresso 2*, Alma, Firenze.
– NE 5: MASSEI G., BELLAGAMBA R. (2017), *Nuovo Espresso 5*, Alma, Firenze.
– VDC A2: MARIN T., DIADORI P. (2018), *Via del Corso A2*, Edilingua, Roma.
– VDC B1: MARIN T., DIADORI P. (2019), *Via del Corso B1*, Edilingua, Roma.

L'accessibilità del testo letterario alla luce dei descrittori del Volume complementare del QCE

Susana Benavente Ferrera – Paola Celentin
Università di Verona – Centro Linguistico d'Ateneo[1]

Abstract
L'articolo analizza l'accessibilità al testo letterario inteso come supporto allo sviluppo delle competenze linguistiche del discente. Dopo aver analizzato le ragioni per l'inclusione della letteratura nella classe di lingua straniera, si evidenziano le modalità per creare l'accessibilità a questo tipo di testi, per passare poi alle possibili indicazioni per la valutazione, sulla base dei descrittori delle scale dedicate ai testi letterari contenuti in *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – Volume complementare*.

This article analyzes the accessibility of literary texts as a support in the development of learners' language skills. After analyzing the reasons for including literature in the foreign language classroom, ways in which it is possible to create accessibility to this type of text are highlighted. We then move on to propose criteria for assessment based on the descriptors found in the scales in the *Common European Framework of Reference for Languages – Companion volume*.

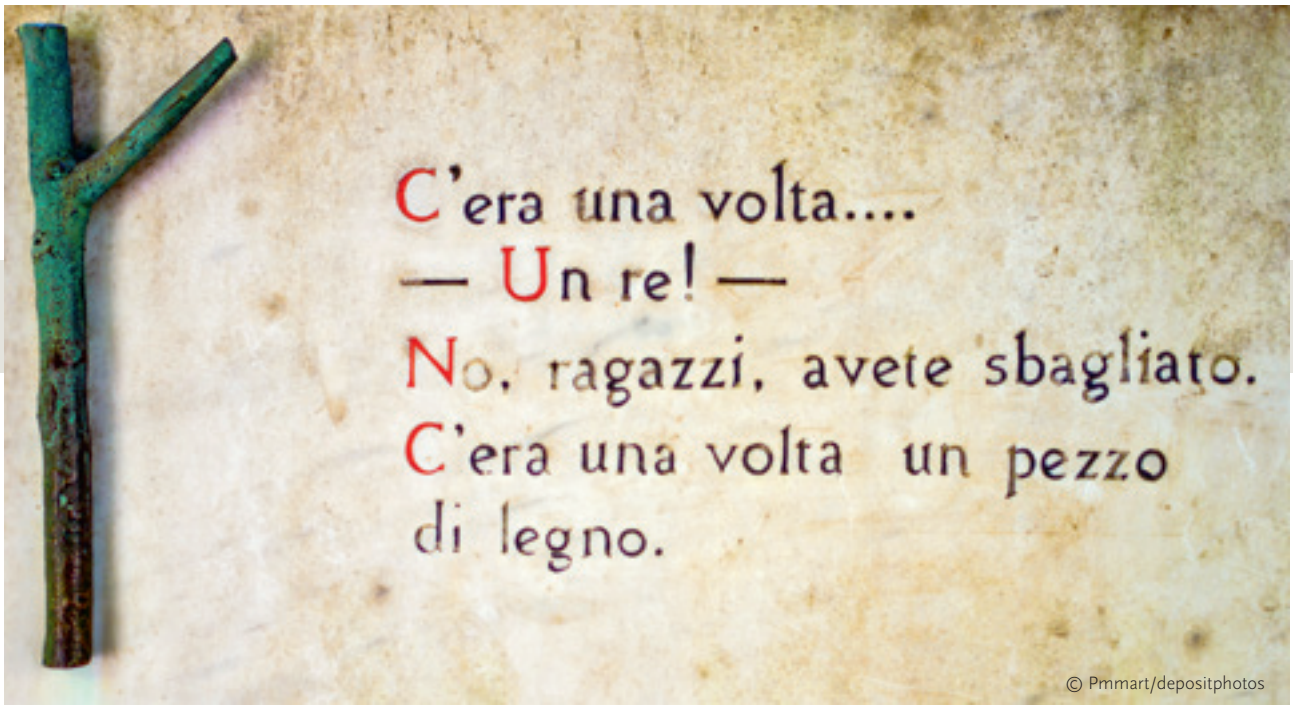
1. Introduzione

Gli approcci glottodidattici dagli anni Ottanta in poi (Balboni 2018) hanno promosso ampiamente l'impiego nella classe di lingua di attività comunicative atte a sviluppare la competenza comunicativa, obiettivo generalmente accettato e descritto nel *QCER* (Consiglio d'Europa 2002) e nel *Volume complementare* del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Consiglio d'Europa 2020; d'ora in poi *QCER-VC*) come un insieme di competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche. Queste competenze consentono agli apprendenti di far fronte alle situazioni che possono più comunemente affrontare e, di conseguenza, le attività utilizzate normalmente nella classe di lingua includono compiti come confrontare set di immagini, dare istruzioni, completare una mappa, risolvere problemi, discussioni, dialoghi, giochi di ruolo e così via.

la letteratura è considerata una buona fonte di uso autentico della lingua

Il richiamo alla "autenticità" nello sviluppo delle abilità linguistiche ha portato in classe materiali didattici come mappe, lettere, ricette, articoli di giornale, pubblicità, cartoline, opuscoli e simili, ma spesso questa "concretezza" ha portato gli studenti ad avere dimestichezza prevalentemente con la funzione referenziale del linguaggio e in misura minore a gestirne la funzione espressiva (Koutsompou 2015). Come sostengono Bobkina e Dominguez (2014) nella loro revisione della letteratura in classe di lingua, quando l'insegnamento delle lingue ha iniziato a concentrarsi sulla competenza comunicativa e sulle esigenze del mondo reale, la

1 L'articolo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici. La stesura dell'introduzione e del par. 1 si deve a Paola Celentin, mentre il par. 2 e le conclusioni sono stati scritti da Susana Benavente Ferrera. Il par. 3 è stato scritto congiuntamente dalle due autrici.



© Pmmart/depositphotos

letteratura è stata relegata a una materia separata nei curricula. Negli ultimi decenni, tuttavia, l'interesse per il potenziale della letteratura in classe di lingua è aumentato, come possiamo vedere sia dalla pubblicazione di manuali specifici che dalla presenza di testi letterari nei manuali comunemente usati per l'insegnamento linguistico (Magnani 2009). La letteratura, infatti, è considerata da molti una buona fonte di uso autentico della lingua. Questo rinnovato interesse per la letteratura si riflette anche nelle scale specifiche dedicatele dal *QCER-VC*: "esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari" e "fare l'analisi critica di testi creativi e letterari".

2. Il testo letterario e la classe di LS

In questo paragrafo passeremo in rassegna le principali ragioni che depongono a favore dell'impiego del testo letterario nella classe di LS.

2.1. Il linguaggio

Nella maggior parte delle attività, il linguaggio usato nella classe di lingua è di tipo referenziale, cioè è un linguaggio che comunica su un solo livello, generalmente in termini di informazioni trasmesse o situazioni sociali da gestire (McRae 1991:3). Nella comunicazione quotidiana, infatti, la lingua viene usata principalmente per scopi transazionali e i testi presentati nei manuali sono prevalentemente espositivi: le informazioni sono fornite esplicitamente, le parole sono usate con il loro significato denotativo e il linguaggio figurativo è marginale. Questi testi, necessari e fondamentali per sviluppare le abilità comunicative di base e dotare l'apprendente del linguaggio necessario per muoversi nei contesti professionali e accademici quotidiani, non offrono però spazio per il coinvolgimento immaginativo e l'espressione di sé e non consentono agli apprendenti di "entrare" nella lingua e nella cultura e quindi di comprendere e interpretare diversi tipi di testi e sviluppare una piena consapevolezza linguistica e culturale (Magnani 2009).

Se si vuole che gli apprendenti sviluppino una percezione ampia della funzione del linguaggio e delle sue potenzialità stilistiche, e soprattutto se si vuole che imparino a sfruttare le conoscenze linguistiche per arricchire la propria capacità critica di fronte all'informazione e alla conoscenza (Daloiso 2021), è necessario esporli a una vasta gamma di materiali significativi che li spronino a rispondere, reagire, mettere in discussione, valutare, interagire con il testo, esserne coinvolti emotivamente e creativamente e metterlo in relazione con la propria esperienza.

È in questa prospettiva che la letteratura trova spazio e ruolo nella classe di lingua.

2.2. La creatività

Sfruttando i testi letterari, gli apprendenti acquisiranno delle abilità che li aiuteranno a diventare lettori migliori e più consapevoli del mondo in cui vivono (McRae 1991:10). L'uso creativo e rappresentativo del linguaggio è presente nella letteratura in maniera pervasiva e caratterizzante, ma si trova (in misura minore e in maniera diversificata) anche in altri generi testuali: segnali stradali, pubblicità, articoli di giornale e titoli, nomi di negozi e attività commerciali, avvisi, menu, ecc. Anche le conversazioni quotidiane ordinarie mostrano usi creativi del linguaggio, come ad esempio i modi di dire, le metafore, i proverbi, i giochi di parole: l'uso di questi modelli figurativi è talmente frequente e abituale che i parlanti madrelingua, anche se non ne hanno consapevolezza, comprendono senza difficoltà il linguaggio figurativo in letteratura (Carter 1997:212). Gli apprendenti stranieri, invece, si trovano in una posizione di svantaggio perché ogni lingua ha modi propri di esprimere percezioni, nozioni, saperi, legati alle proprie vicende storiche, culturali, geografiche, politiche. Queste considerazioni si agganciano strettamente alle teorie scientifiche elaborate dalla linguistica cognitiva, secondo la quale il linguaggio è il deposito della conoscenza del mondo (Geeraerts e Cuyckens 2007:5) e, contemporaneamente, un insieme di categorie utili a sviluppare l'esperienza e a immagazzinarne le informazioni.
È utile introdurre, a questo proposito, la nozione di "metafora concettuale" di Lakoff e Johnson (2005), vale a dire l'utilizzo di una "immagine" (dominio sorgente) per descrivere ciò di cui si vuole parlare (dominio bersaglio) sulla base di un rapporto di somiglianza (vera o percepita). Si identifica come dominio sorgente il concetto di partenza che viene utilizzato per meglio comprendere il concetto di arrivo, o dominio bersaglio. Ad esempio, se il dominio bersaglio (concetto di arrivo) che vogliamo illustrare è la mente e il dominio sorgente (immagine esplicativa) che vogliamo utilizzare è la macchina, potremmo esprimerci attraverso metafore come le seguenti:

- "oggi mi sento un po' arrugginito"
- "ho la testa che non funziona"
- "oggi proprio non carburo!"

In queste frasi, elementi caratteristici del concetto "macchina" (l'efficienza, il funzionamento meccanico, l'alimentazione tramite carburante) sono trasferiti al concetto "mente umana". Molti dei concetti di una cultura sono strutturati metaforicamente e, di conseguenza, la metafora influenza profondamente il modo di percepire il mondo, di pensare e di agire.

> l'apprendente che affronta un testo letterario nella sua forma originale ne è gratificato e la sua fiducia nella capacita di usare la LS aumenta

Se prendiamo ad esempio l'inizio di questo articolo, vediamo come i fenomeni naturali (in grassetto) vengano utilizzati per descrivere un fenomeno politico-economico.

LA BREXIT DELLE PROMESSE MANCATE. DARK AGE O SPLENDID ISOLATION?[2]
Di redazione na -24/02/2020
Nel Regno Unito il 23 giugno del 2016 si verificò un *terremoto* referendario del tutto inaspettato che *investì* tutti i campi della società britannica ed in parte europea, un violento *tsunami* che da allora ha *risucchiato* esponenti politici nazionali, *sconquassato* equilibri economici e *scompaginato* 'trend' finanziari internazionali, che si erano ben consolidati anche nella 'city' londinese. [...]
Londra è la città che ha sostituito Parigi nell'animo di molti giovani europei dell'ultima generazione, vera e propria città-mondo, e certo i *prodromi* di questo *sisma*, seppur inatteso, vi erano stati tutti; bastava sintonizzarsi sulle radiofrequenze della BBC per ascoltare, per gran parte della giornata, le filippiche di Farage, leader dell'Ukip e il maggiore propugnatore della 'Brexit'.

Queste metafore, perfettamente comprensibili da tutti i locutori di italiano come L1, non sono immediatamente traducibili in LS, non tanto per una questione lessicale, bensì per una questione di condivisione del referente concettuale (dominio sorgente) adottato. Dare agli apprendenti di LS l'opportunità di discutere, valutare e comprendere il significato di parole e frasi e spingerli a sviluppare le capacità interpretative e inferenziali li renderà parlanti più riflessivi ed efficaci (per un approfondimento glottodidattico in italiano si veda Dalla Libera 2017).

2 https://www.farodiroma.it/la-brexit-delle-promesse-mancate/

© ChinaImages/Depositphotos

2.3. Autenticità e motivazione

L'approccio comunicativo ha insistito sull'impiego di materiali autentici come risorsa fondamentale per l'apprendimento della lingua. La letteratura è un testo autentico per definizione (in quanto creato per la fruizione estetica da parte di madrelingua) e le attività didattiche che vi ruotano attorno devono a loro volta essere il più possibile autentiche, vale a dire "assomigliare" ad approcci di vita reale a tali testi. L'apprendente consapevole di affrontare un testo letterario nella sua forma originale ne è gratificato e la sua fiducia nella capacità di usare la LS aumenta. Il testo letterario, inoltre, è caratterizzato da complessità e sottigliezze non presenti in altri generi testuali, quindi gli apprendenti, posti di fronte alla necessità di discutere di scelte lessicali, strutture sintattiche, organizzazione testuale, si abituano non solo a cogliere il significato del testo, ma anche a come questo significato viene veicolato e alle potenzialità espressive del linguaggio (Widdowson 1992:32). Lo sfruttamento del testo letterario è benefico anche per l'acquisizione del lessico perché il fatto di incontrare la stessa parola in una varietà di contesti (e quindi poter ragionare sui suoi significati stilistici e associativi) ne migliora la memorizzazione (Cardona e De Iaco 2020). Per finire, per l'insegnante sviluppare l'autonomia dell'apprendente (Menegale 2015) significa renderlo consapevole delle abilità e delle strategie acquisite in classe perché possa continuare a migliorare il suo apprendimento linguistico in modo auto-diretto.

2.4. Coinvolgimento attivo

Per incoraggiare gli apprendenti a partecipare a una conversazione in classe ed esserne coinvolti, dovrebbe essere fornito loro un contenuto significativo che provochi interesse, catturi l'immaginazione e dia qualcosa di importante di cui parlare. Già agli inizi degli anni Ottanta, Widdowson (1983:33) osservava che

> It's not easy to see how learners at any level can get interested in and therefore motivated by a dialogue about buying stamps at a post office. There is no plot, no mystery, there is no character; everything proceeds as if communication never created a problem. There's no misunderstaning, there's no possibility of any kind of interaction. What happens is that learners simply mouth the sentences of their parts, and you don't actually get them interested in what they are doing.

A differenza dei testi referenziali, i testi letterari hanno un potenziale di significato che può essere realizzato solo nell'interazione tra il testo e il lettore (Wallace 1992:39), un processo di comprensione che implica

un coinvolgimento attivo dell'apprendente: per attribuire un senso al testo, i lettori devono porre domande, fare previsioni, formulare ipotesi, usare l'immaginazione, apportare conoscenze ed esperienze personali fino ad arrivare a un'interpretazione soddisfacente. In questo senso, si attiva in pieno la "grammatica dell'aspettativa" teorizzata da Oller (1983) che richiede al lettore (o meglio, al fruitore, dato che i testi letterari del XXI secolo possono essere multicanale) di fare pieno ricorso a tutte le sue conoscenze (non solo linguistiche) per comprendere il testo.
Per l'insegnante, ciò che conta non è tanto il risultato dell'interpretazione (quindi la precisione filologica della parafrasi), quanto i processi necessari per arrivare a tale interpretazione, perché l'obiettivo educativo non è la comprensione del testo specifico bensì lo sviluppo delle abilità utili per comprendere testi simili al di fuori (e al di là) della classe. Poiché le interpretazioni dei testi sono influenzate da fattori psicologici, cognitivi, affettivi e sociali, ogni fruitore può arrivare a diverse interpretazioni (Wallace 1992:43), e questo fenomeno offre all'apprendente l'opportunità di negoziare e interagire e la necessità di giustificare la propria interpretazione con riferimenti puntuali al testo.

3. La modalità della mediazione e il testo letterario

Il *QCER-CV* va oltre la tradizionale divisione nelle quattro abilità linguistiche (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta) e conferma la prospettiva delle quattro modalità di comunicazione già accennata nel *QCER* del 2001: comprensione, produzione, interazione e mediazione.
Perché è interessante la mediazione quando si intende lavorare con il testo letterario nella classe di lingue?
La mediazione, intesa dal *QCER-CV* come la modalità di comunicazione che permette di facilitare l'accesso a un testo o a un concetto e di creare le condizioni per costruire uno spazio efficace per la comunicazione tra interlocutori che incontrano barriere linguistiche o relazionali, rappresenta un terreno affine alla costruzione di scenari per la classe di lingue. Attraverso la mediazione, l'apprendente interagisce con altri interlocutori al fine di dare un suo contributo nell'affrontare un testo, co-costruire un significato o facilitare il dialogo. Grazie a questo processo di mediazione sociale, l'apprendente è chiamato a esprimere il proprio pensiero, porre domande e offrire risposte, reagire ai commenti degli altri, incoraggiarli con suggerimenti, risolvere malintesi e attenuare i conflitti. Proprio in virtù dell'uso strumentale della lingua che avviene nella mediazione, vengono attivati i processi cognitivi di ordine superiore (controllo attentivo, flessibilità cognitiva, capacità decisionale e di risoluzione di problemi) che svolgono un ruolo fondamentale in tutti i processi di apprendimento.
Due sono gli aspetti salienti della mediazione:

- il *ruolo dell'apprendente* come attore sociale in contesti comunicativi e task sfidanti, più o meno abituali o complessi (Piccardo 2020) e/o conflittuali;
- il *ruolo della lingua* come strumento per creare le condizioni della comunicazione efficace e della collaborazione all'interno di un gruppo.

il *QCER-CV* presenta tre tipologie di attività di mediazione: la *mediazione testuale*, la *mediazione concettuale* e la *mediazione comunicativa*

Per l'insegnante che intende implementare la mediazione in aula, il *QCER-CV* presenta tre tipologie di attività di mediazione:

- la *mediazione testuale*, cioè la capacità di trasmettere i contenuti di un testo a persone che incontrano difficoltà per accedervi. Questo tipo di mediazione, già presente nel *QCER* del 2001, nel *VC* si amplia e comprende l'opzione "mediare per sé stessi" (prendere appunti durante una lezione o conferenza) ed "esprimere una reazione a testi creativi o letterari";
- la *mediazione concettuale*, cioè facilitare l'accesso al sapere e la comprensione di concetti a persone che non ci riescono, collaborando e guidando il lavoro di un gruppo;
- la *mediazione comunicativa*, cioè facilitare la comunicazione tra interlocutori che incontrano barriere nella comprensione (parlanti di lingue diverse ma anche in contesti plurali con persone che possiedono punti di vista sociali e culturali differenti). L'intervento del mediatore vuole influenzare positivamente le dinamiche del gruppo e

LA FORMAZIONE LŒSCHER

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

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

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

Webinar

www.formazione.loescher.it

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

© Savo74/Depositphotos

agevolare la negoziazione e la risoluzione dei conflitti. Quindi, come afferma Goodier (2018) "mediation competences [...] are highly relevant to the cluster of "soft" communication skills characterised as "21st century skills" in mainstream education".

Ciascuna di queste attività è declinata nel *QCER-CV* in scale di descrittori che permettono di osservare in modo operativo le tre tipologie di attività. Come è possibile notare nella figura 1, tra le attività di mediazione a livello testuale, due scale sono dedicate alle attività con testi creativi[3] e letterari:

- esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi o letterari (quanto si è emotivamente coinvolti dai contenuti, dalla lingua, dallo stile del testo o da un personaggio? Come vengono interpretate le azioni di un personaggio, le sue motivazioni? Quale significato viene dato a una scena o a una metafora?);
- analizzare e valutare il testo da un punto di vista critico (in quale contesto storico lo si colloca? Quali relazioni si trovano con altri testi letterari? Quale giudizio personale si riesce a dare sulla forma, sul contenuto o sul significato del testo?).

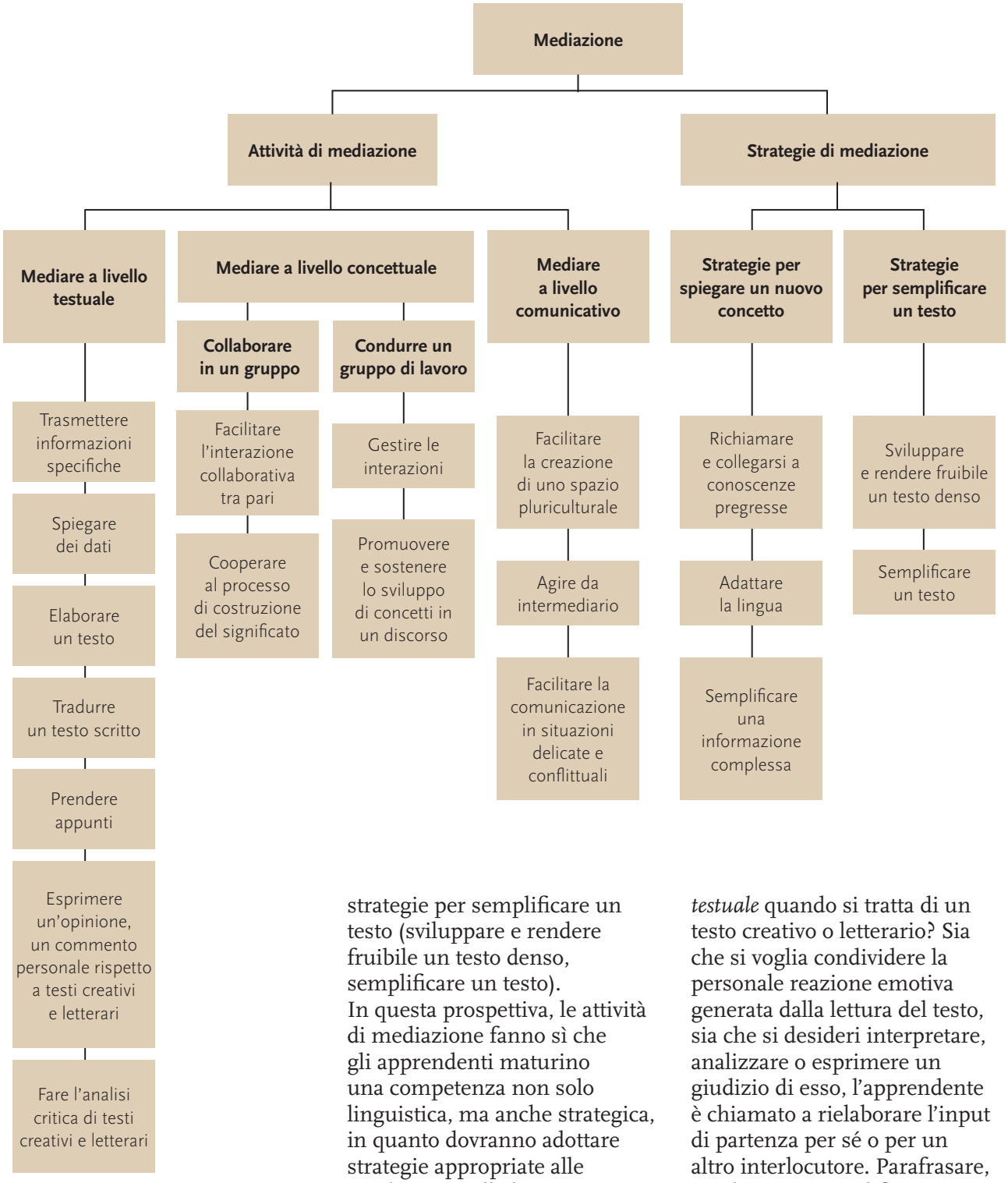
L'inventario di risorse che il QCER-VC dedica alla mediazione include scale di strategie a conferma che questo processo non consiste soltanto in una competenza linguistica nella o nelle lingua/e interessata/e, ma comporta l'utilizzo di strategie atte a favorire e rendere più efficace l'intervento di mediazione. Nel prossimo paragrafo vedremo come sfruttare le suddette strategie per costruire l'accessibilità al testo letterario.

4. Costruire l'accessibilità al testo letterario

L'impiego della letteratura nella classe di lingua necessita di una progettazione didattica accurata. I testi letterari possono presentare un linguaggio difficile o riferimenti culturali oscuri, ostacolandone il godimento. Non bisogna inoltre dimenticare che non per tutti la letteratura è fonte di piacere (a volte anche a causa di spiacevoli reminiscenze scolastiche) e che la selezione del testo potrebbe essere problematica per l'insegnante, sia per la sua formazione personale, sia per i temi affrontati o per le scelte linguistiche.
Prendendo le mosse dal filone glottodidattico dell'accessibilità (Daloiso e Gruppo di ricerca ELICom 2022) osserviamo che per avvicinare gli apprendenti al testo letterario è possibile intervenire su più fronti, sfruttando le strategie che il *QCER-VC* (Consiglio d'Europa

3 Per testo creativo si intende, oltre al testo scritto, un film, una rappresentazione teatrale, un recital e le rappresentazioni multimodali. Le scale di descrittori spesso si riferiscono a "opere" e non solo a "testo".

FIGURA 1. ATTIVITÀ E STRATEGIE DI MEDIAZIONE (CONSIGLIO D'EUROPA 2020)



2020: 127) definisce "di mediazione": strategie per spiegare un nuovo concetto (richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse, adattare la lingua, semplificare un'informazione complessa), strategie per semplificare un testo (sviluppare e rendere fruibile un testo denso, semplificare un testo).
In questa prospettiva, le attività di mediazione fanno sì che gli apprendenti maturino una competenza non solo linguistica, ma anche strategica, in quanto dovranno adottare strategie appropriate alle condizioni o alle limitazioni del contesto comunicativo (Consiglio d'Europa 2020:127). In altre parole, l'apprendente coinvolto in un'attività di mediazione pensa non solo a *cosa* dire ma anche a *come* dirlo. Cosa accade nel caso specifico della *mediazione a livello testuale* quando si tratta di un testo creativo o letterario? Sia che si voglia condividere la personale reazione emotiva generata dalla lettura del testo, sia che si desideri interpretare, analizzare o esprimere un giudizio di esso, l'apprendente è chiamato a rielaborare l'input di partenza per sé o per un altro interlocutore. Parafrasare, condensare, semplificare, spiegare con altre parole o con metafore o con altri supporti visivi diventano tecniche di mediazione – strategie – utili per lo svolgimento del compito. Prendiamo ad esempio il trasferimento di contenuto di un testo letterario in un

nuovo testo: potrà essere fatto tramite sinonimi, parafrasi o nuove metafore (sostituendo e riordinando le informazioni del testo di partenza) oppure tramite la spiegazione dei termini letterari e dei concetti più soggettivi (espandendo il testo con la aggiunta di esempi, dettagli e commenti ragionati).
È chiaro che l'apprendente è chiamato a mobilitare e sfruttare in modo dinamico tutte le competenze e le risorse linguistiche (testuali, sintattiche, lessicali) e culturali del suo repertorio.
In quanto alla *mediazione a livello concettuale*, pur non direttamente collegata al testo letterario, può essere implementata per facilitare l'elaborazione di contenuti astratti presenti nel testo creativo o letterario, intervenendo sulla presentazione del testo e sul corredo di attività e risorse chiamate in causa per avvicinare l'apprendente alla comprensione e all'appropriazione del testo. Sarà quindi possibile creare dei percorsi che sfruttino immagini e risorse multimediali, prevedano attività intese a graduare la complessità della comprensione, supportino l'apprendente con mappe e organizzatori grafici per avvicinare i contenuti alla sua esperienza personale. Inoltre, si potrà lavorare sul testo in cicli successivi, passando dalla comprensione testuale all'analisi stilistica, allo studio del retroterra culturale e storico del testo.
Per quanto riguarda la *mediazione a livello comunicativo*, che intende creare le condizioni per la costruzione di uno spazio di confronto cooperativo ed inclusivo tra gli apprendenti, si può intervenire progettando attività di confronto sul testo letterario che prevedano fasi di lavoro cooperativo per lo scambio di interpretazioni, analisi e giudizi e fasi di sintesi e riflessione sull'efficacia del lavoro in gruppo. Affinché queste attività possano avere successo e generare un genuino coinvolgimento attivo (si veda il paragrafo 2.4 di questo articolo) tra lettori e testo creativo, si dovranno mobilitare sia le strategie comunicative sopra menzionate (adattare, semplificare, parafrasare), sia le *soft skills* e gli atteggiamenti tipici della competenza emotiva che facilitano la cooperazione (Johnson *et al.*, 2015), ad esempio, dimostrare interesse, sensibilità e rispetto verso i diversi punti di vista.
Le strategie di mediazione fin qui descritte, se esplicitamente insegnate e mobilitate tramite attività in aula, supporteranno gli apprendenti nell'affrontare gli ostacoli che sorgono nella comprensione e nella fruizione del testo creativo e letterario, rendendolo effettivamente più accessibile e godibile.
È importante, infine, che l'insegnante ricordi che la letteratura non è più solo parola scritta: sempre più spesso non solo è integrata, ma è "inglobata" in strumenti comunicativi nuovi, multimodali, che oltre a veicolare il testo in maniera diversa, lo arricchiscono, lo re-interpretano e lo avvicinano all'apprendente della generazione Z[4], "parlando" una lingua a lui/lei più comprensibile – e forse meno comprensibile all'insegnante, ma proprio per questo il bisogno di mediazione si fa vero e palpabile e quindi "autentico".

5. Conclusioni

Per concludere, riteniamo che la letteratura permetta agli insegnanti di basare le

4 Con questo termine ci si riferisce ai "nativi digitali", cioè coloro che sono nati tra il 1997 e il 2012. Si tratta della prima generazione nata e cresciuta completamente nell'era digitale, che non può immaginare un mondo senza Internet.

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

attività di apprendimento su risorse in grado stimolare un maggiore interesse e coinvolgimento rispetto ad altri testi. Le giustificazioni per l'impiego di testi letterari nella classe di lingua possono essere distinte in linguistiche (campioni di lingua autentici in registri, varietà e stili molto diversificati), metodologiche (opportunità di interazione genuina fra gli apprendenti) e motivazionali (temi che possono suscitare una risposta personale in ragione delle proprie esperienze).
I molteplici livelli di significato dei testi letterari offrono opportunità per sviluppare capacità inferenziali e interpretative di cui gli apprendenti avranno bisogno per affrontare input linguistici diversificati. Il tipo di reazione richiesta è inoltre coinvolgente da un punto di vista emotivo e risveglia negli apprendenti creatività e immaginazione. L'elaborazione di attività didattiche che spingano gli apprendenti a mediare il testo, sfruttando la multimodalità sia ricettiva che produttiva messa a disposizione dalla tecnologia digitale, sviluppa in loro le strategie di mediazione testuale e concettuale, pietra angolare della competenza linguistico-comunicativa nel XXI secolo. È quello che verrà presentato nell'articolo di Celentin e Chimento in questo numero di SeLM.

© Radiokafka/depositphotos

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2018), Fare Educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche, UTET Università, Torino (2ª ed.)
– BOBKINA J., DOMINGUEZ E. (2014), "The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy", in *International Journal of Applied Linguistics and English Literature,* 3, 2, pp. 248-260
– CARDONA M., DE IACO M. (2020), *Parole nella mente, parole per parlare. Il lessico nell'apprendimento delle lingue*, Aracne, Latina
– CARTER R. (1997), *Investigating English Discourse*, Routledge, Londra
– CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, La Nuova Italia-Oxford RCS Scuola, Milano.
– CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999
– DALLA LIBERA C. (2017), "Le metafore concettuali nell'apprendimento delle lingue straniere", in *EL.LE* 6, 1, pp. 25-40
– DALOISO M. E GRUPPO DI RICERCA ELICOM (2022), *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a Scuola*, Erickson, Trento
– DALOISO M. (2021), *Linguistica educativa, linguistica cognitive e bisogni specifici: intersezioni*, Erickson University&Research, Trento
– GEERAERTS D., CUYCKENS H. (a cura di) (2007), *The Oxford handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford University Press, Oxford
– GOODIER T. (2018), "Towards a broader view of language education. The CEFR Companion Volume launch conference", Equals Academic, https://www.eaquals.org/2018/06/20/the-cefr-companion-volume-launch-conference-may-2018-tim-goodier/
– JOHNSON D.W., JOHNSON R.J., HOLUBEC E. J., (2015), *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento
– KOUTSOMPOU V.-I. (2015), "The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims", in *International Journal of Information and Education Technology*, 5, 1
– LAKOFF G., JOHNSON M., (2005), *Metafora e vita quotidiana*, Bompiani, Milano
– MAGNANI M. (2009), "Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere", in *Studi di Glottodidattica*, 3, 1, pp. 107-113
– MCRAE J. (1991), *Literature with a Small "l"*, Macmillan, Londra
– MENEGALE M. (2015), *Apprendimento linguistico. Una questione di autonomia? Modelli di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico e prospettive educative possibili*, Erickson, Trento
– OLLER J. W. Jr. (1983), "Evidence for a general language proficiency factor: An expectancy grammar", in OLLER J. W. Jr. (Ed.), *Issues in Language Testing Research,* Newbury House, Rowley (MA), pp. 3-10
– PICCARDO E. (2020), "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946/13088
– WALLACE C. (1992), *Reading,* Oxford University Press, Oxford
– WIDDOWSON H. G. (1983), "Talking Shop: Literature and ELT", in *ELT Journal*, 37, pp. 30-35
– WIDDOWSON H. G. (1992), *Practical Stylistics*, Oxford University Press, Oxford

Insegnare l'italiano come L2 a distanza

L'uso di *Zoom meetings* e le relazioni tra gli utenti

Sebastiana Savoca

Abstract
Il lavoro ha come oggetto l'osservazione delle attività didattiche online nei corsi di italiano come lingua seconda in un contesto universitario. Il *focus* è sulle modalità di interazione tra tutti i partecipanti: si cerca cioè di far emergere alcuni aspetti relazionali che, introdotti dal mezzo informatico, concorrono a delineare la separazione tra la didattica in presenza e la didattica a distanza.

This article presents insights garnered from the observation of online Italian as a Foreign Language courses in a university setting. The paper analyses interactions among the participants and aims to highlight some relational aspects introduced by computer tools, which help to identify differences between in-person learning and online learning.

1. Introduzione

Le considerazioni presenti in questa trattazione sono il risultato dell'attività di osservazione condotta dal 14 aprile al 21 maggio 2020, all'inizio dell'emergenza epidemiologica da Covid-19. Chi scrive avrebbe dovuto svolgere uno stage in presenza presso il Centro Linguistico di Ateneo dell'Università degli Studi di Verona nei corsi di italiano L2. Tuttavia, a causa delle disposizioni restrittive per il contenimento della diffusione del virus, le lezioni sono state erogate interamente online e, all'obiettivo di strutturare in autonomia un'unità didattica, si sono aggiunti nuovi propositi e interrogativi; sin dai primi incontri, infatti, l'attenzione si è focalizzata sulle relazioni instaurate attraverso gli schermi e sui processi relazionali online tra docente e studenti e tra studenti. Questi ultimi avevano avviato il programma Erasmus tra l'università di Verona e la propria università di provenienza, dove avevano già acquisito i fondamenti della lingua italiana. I corsi presi in considerazione, infatti, sono stati rispettivamente di livello C1, al quale hanno partecipato 12 studenti, e B2, con 16 studenti. L'app che ha reso possibile le lezioni a distanza sincrone è *Zoom Meetings*.
Gli obiettivi del presente lavoro sono fornire alcune annotazioni metodologiche, attraverso osservazioni fatte nel passaggio dalla didattica dell'italiano L2 in presenza alla didattica online. Fondamentali, a questo proposito, sono state le schede di osservazione presenti in Somogyi-Tóth (2012) e Pozzo (2008), che hanno permesso di indirizzare lo sguardo verso obiettivi predefiniti, affinandone, di volta in volta, la messa a fuoco.

2. *Teacher's action zone*

L'assunto che il modo di rapportarsi a distanza è diverso da quello in presenza comporta il mutamento inevitabile della relazione tra docente e studente.

Risulta interessante, a questo proposito, prendere in considerazione la *teacher's action zone*, ovvero il gruppo di studenti con cui l'insegnante interagisce maggiormente, quell'insieme di persone, dunque, che a lezione vengono interpellate più di frequente perché mantengono il contatto visivo, siedono vicino al docente o hanno un nome semplice da ricordare oppure perché particolarmente interessati (Somogyi-Tóth 2012:10). Generalmente, infatti, è possibile individuare fisicamente un insieme definito, che può essere rappresentato con un ovale irregolare, che include gli studenti con cui solitamente l'insegnante comunica. Si può anche, ad esempio, fare uso di colorazioni diverse per evidenziare il numero di interventi degli studenti con il docente (v. FIG. 1) e definire così la *teacher's action zone*. Immaginiamo che a ciascun numero corrisponda un discente e che a ciascuna colorazione venga associato una certa quantità di interventi: le caselle rosse indicano gli studenti che cumulano più interventi e, in ordine decrescente, seguono per numero di interventi le caselle arancioni e la casella gialla. Potremmo abbozzare quindi una *teacher's action zone* concentrata soprattutto alla sinistra dell'insegnante, nei primi banchi, che comprende le caselle-studenti 1, 2, 3, 4, 7, 8 e, al suo interno, il gruppo di discenti più partecipativi 1, 2, 4. come evidenziato nella figura 2. Gli interventi si rarefanno verso la destra dell'insegnante e il fondo dell'aula, ma si può individuare ancora una partecipazione assidua negli studenti posizionati alla destra del docente, purché seduti nei primi banchi.

Con la didattica a distanza, nello specifico con l'*App Zoom*, è possibile individuare uno spazio che può essere letto come il corrispettivo della *teacher's action zone* in classe. La sezione di riferimento è *Participants*, alla quale si può accedere attraverso la barra degli strumenti di *Zoom*. L'insegnante si trova di fronte a un elenco di nomi, accanto ai quali viene segnalato se gli utenti abbiano il microfono e la videocamera accesi. Attraverso l'osservazione della sezione *Participants* durante le lezioni, sono stati individuati degli atteggiamenti significativi ai fini di questa ricerca. Con la sezione *Participants* sempre attiva, è stato possibile annotare le azioni di accensione e spegnimento dei microfoni e delle videocamere di ogni singolo studente, mettendo in relazione ogni cambiamento con i momenti specifici della didattica.
È evidente che determinati comportamenti degli studenti sono da attribuire a cause

FIGURA 1 – INDIVIDUAZIONE DELLA *TEACHER'S ACTION ZONE* IN UNA LEZIONE IN PRESENZA

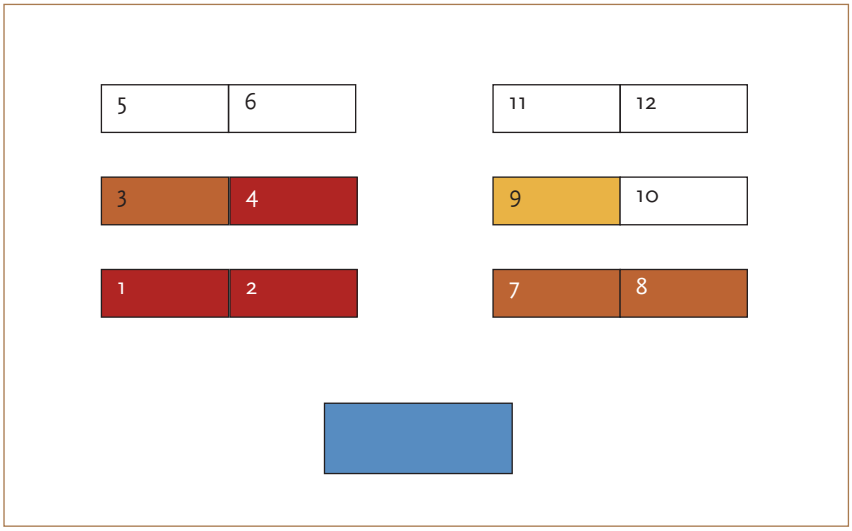
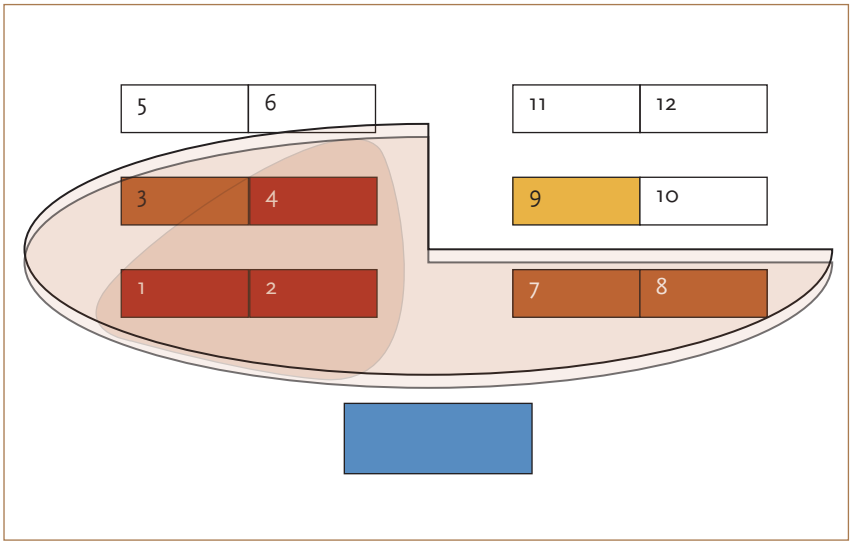


FIGURA 2 – *TEACHER'S ACTION ZONE* IN UNA LEZIONE IN PRESENZA



esterne al loro volere: qualche discente, infatti, tiene spenta la webcam per agevolare il funzionamento dell'audio, altri, per lo stesso motivo, mantengono microfono e videocamere spenti: è necessario quindi innanzitutto riconoscere gli utenti il cui comportamento è indotto da problemi di connessione, per non alterare l'interpretazione delle dinamiche relazionali tra i partecipanti e individuare a ragione le motivazioni che spingono gli studenti a un determinato uso di webcam e microfono.
Effettuata questa prima scrematura, emerge il secondo aspetto legato all'uso dei suddetti dispositivi: il momento in cui più discenti hanno entrambi i dispositivi accesi è all'inizio dell'incontro, per i saluti che diventano anche, indirettamente, una manifestazione – o una testimonianza – della propria presenza. Dopo i saluti molti alunni si eclissano: lo sfondo nero con inciso il nome è tutto ciò di cui rimane traccia. Altri decidono invece, forse per non attenuare l'attenzione, di lasciare la videocamera accesa. Il dispositivo che viene attivato e disattivato con più frequenza, come prevedibile, è il microfono; accenderlo significa restituire tutti i suoni presenti nella stanza e, pertanto, può interferire con l'audio di chi prende la parola. Ed è proprio quando si cerca di prendere la parola che solitamente il microfono viene attivato. È interessante notare però che alcuni studenti, quasi come venissero incontro all'insegnante, dinanzi a una richiesta del docente che richiede una risposta verbale, pur non volendo intervenire, attivano il microfono, e in questo modo riconoscono il momento di condivisione, leggono la possibilità che venga concesso loro il turno conversazionale. Questo comportamento, meno evidente con l'uso della webcam, contribuisce a costruire la *teacher's action zone*.
Il terzo fattore che caratterizza la partecipazione nella didattica online trova luogo nell'azione del docente, che costruisce la propria zona d'azione mediante il coordinamento di due direttrici: l'elenco dei partecipanti su *Zoom* e

Monica Piantoni, Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli

VOLENTIERI!

CORSO DI LINGUA E CULTURA ITALIANA

Nuovo corso basato sull'esplorazione di video e di testi orali e scritti. I percorsi didattici stimolano l'apprendimento attivo coinvolgendo lo studente nella scoperta della lingua; le attività, individuali o collaborative, guidano lo studente al confronto interculturale e interlinguistico, promuovendo l'autonomia e la creatività.

CON UNA APP DEDICATA PER IMPARARE DIVERTENDOTI!

Ogni unità è suddivisa in 3 lezioni. All'interno di ogni lezione potrai esercitarti in 4 abilità:
- Parole
- Grammatica
- Comunicazione
- Suoni e lettere

LÆSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA

l'attivazione e/o disattivazione di microfono e videocamera[1]. Ciò che appare subito evidente è che l'insegnante non ha dinanzi a sé dei volti ai quali associare un nome, ma attinge direttamente da un elenco scritto con i nomi dei discenti. Di fatto, il docente si trova dinanzi a un elenco casuale dei discenti presenti e spesso, per semplicità, invita all'intervento seguendo l'ordine proposto dalla piattaforma, in altre occasioni, forse per non creare momenti di stasi o di relativo allentamento del ritmo, il docente verifica quali alunni hanno il microfono acceso, invitandoli a prendere parola; inoltre, non mancano interventi spontanei da parte degli studenti, sempre ben accolti dagli insegnanti.
Per riassumere, si può quindi affermare che la diversa concezione dello spazio e la diversa fruizione della lezione alterano o, addirittura, cambiano completamente la costituzione della *teacher's action zone*. Non è infatti difficile verificare che gli studenti che costituiscono la *teacher's action zone* in aula non siano necessariamente gli stessi che la costituiscono durante l'incontro *Zoom*, anche se ci saranno sempre dei discenti che in entrambi i contesti si confermeranno tra i più partecipativi.
A questo proposito, si noti infine come cambia anche il modo di proporre un proprio intervento: in classe è sufficiente alzare la mano e l'insegnante, con un cenno del capo e degli occhi, puntando l'indice verso lo studente, o pronunciando i pronomi "tu" o "lei" accompagnati da segnali gestuali, cede la parola al richiedente; durante un incontro *Zoom*, sebbene esista l'opzione *alzata di mano*, gli studenti si propongono in due modi: attendendo qualche secondo prima di intervenire, per evitare di sovrapporsi ad altri parlanti, o chiedendo verbalmente di poter rispondere. L'insegnante, d'altra parte, qualora nessuno rispondesse alla sua domanda o qualora più partecipanti offrissero il loro contributo, è costretto a pronunciare il nome dello studente a cui vuole cedere la parola.
Riconoscere, attraverso la sezione *Participants*, la formazione di una *teacher's action zone* permette all'insegnante di monitorare l'intervento dei singoli utenti e di verificare, ad esempio, se gli studenti invitati a partecipare più frequentemente sono coloro che hanno il microfono e la webcam accesi o coloro il cui *username* occupa le prime posizioni dell'elenco di *Zoom*.
Riflettere sulla costituzione della *teacher's action zone* consente insomma di prevenire il rischio di non coinvolgere parte degli studenti, coloro che, per naturale propensione, non sono soliti a esprimersi se non interpellati e che, pertanto, potrebbero vivere la didattica a distanza da spettatori.

riflettere sulla costituzione della *teacher's action zone* consente di prevenire il rischio di non coinvolgere parte degli studenti

3. *Breakout Rooms* e *Cooperative Learning*

Diversa è la situazione nelle *Breakout Rooms*, sessioni del meeting separate da quella principale, in cui solitamente un insieme di studenti si riunisce per svolgere un'esercitazione di gruppo.
Il comportamento assunto dagli apprendenti all'interno delle *Breakout Rooms* presenta qualche differenza rispetto alle dinamiche della *Main Session*. Nelle sessioni separate, infatti, tutti gli studenti, salvo problemi di connessione o non predisposizione del computer (o smartphone), hanno il microfono acceso; e, passando da una *Breakout Room* all'altra, si nota che alcune persone che solitamente hanno la webcam spenta, dinanzi a un gruppo ridotto decidono di proiettare la propria immagine sullo schermo.
In generale, le situazioni che si innescano all'interno delle *Breakout Rooms* sono molto diversificate: basti pensare che per lo stesso esercizio alcuni gruppi applicano la condivisione dello schermo e altri no, per esercitazioni che prevedono l'ascolto di un file audio c'è chi ne usufruisce individualmente e chi con alcuni *click* rende disponibile la traccia agli altri compagni, e c'è chi, ritrovandosi insieme a una persona originaria dello stesso paese, scambia alcune parole nella propria lingua madre.
Ciò è possibile anche perché il più delle volte l'insegnante non

1 Un altro elemento che potrebbe concorrere alla costituzione della *teacher's action zone*, ma di cui non si ha modo di verificare l'impatto, è il *layout* di *Zoom* presente sullo schermo dell'insegnante: è possibile infatti scegliere il numero di partecipanti che si vuole vedere sulla propria schermata. Considerando però che il docente condivide spesso il proprio schermo è lecito pensare che sia attivata la modalità *Active Speaker View*, che consente di visualizzare l'immagine – o il riquadro col nominativo – di chi prende la parola.

© Vectorpointstudio/Depositphotos

interviene all'interno di questo spazio privilegiato in cui gli studenti riescono a interagire e a comunicare con maggiore libertà.
È interessante l'associazione che si può creare tra *Breakout Rooms* e *Cooperative Learning*: nella didattica online le sessioni *Zoom* separate consentono di riprodurre un contesto cooperativo in sincronia, dando la possibilità, anche nella didattica a distanza, di svolgere esercitazioni in gruppo.
Gli elementi essenziali del *Cooperative Learning* sono l'interdipendenza positiva, l'interazione positiva faccia a faccia, la responsabilità individuale, l'insegnamento-apprendimento dell'uso di competenze sociali, la revisione e il controllo del comportamento di gruppo (Comoglio, Cardoso, 1998:30-32).
Per interdipendenza positiva si intende la percezione che il successo personale sia vincolato a quello comune e che si debba quindi coordinare i propri sforzi con quelli altrui per completare un compito. L'interazione con la didattica a distanza è evidentemente mediata, ma ciò non esclude che gli studenti percepiscano "l'incoraggiamento, la stima, la fiducia reciproca, la collaborazione reciprocamente scambiati per raggiungere gli obiettivi condivisi e comuni" (Comoglio, Cardoso 1998:31); si può cioè riconoscere, ugualmente, la presenza dell'interazione positiva faccia a faccia. Non vi sono particolari cambiamenti da evidenziare invece per la responsabilità individuale: anche nella didattica online gli studenti possono sentire la "responsabilità personale nei confronti degli altri partecipanti e del raggiungimento dello scopo comune" (Comoglio, Cardoso, 1998:31). Le abilità sociali si mescolano con le capacità digitali e le risorse tecnologiche che un discente riesce ad adoperare e a condividere con gli altri. La revisione e il controllo del comportamento di gruppo, infine, rimangono anche nell'interazione a distanza un elemento essenziale per gli studenti, che hanno l'opportunità di ravvedersi in corso d'opera, se il controllo avviene durante lo svolgimento del compito (*monitoring*), e di comprendere eventuali debolezze o incomprensioni a fine compito, se l'intervento avviene terminata l'attività comune (*processing*).

4. L'efficacia del *Cooperative Learning*

Sulla scorta delle interazioni osservate durante i corsi di italiano L2, livello C1 e B2, è possibile affermare che non emergono esempi di *leadership negativa*, ma domina invece la *leadership distributiva*: con l'uso costante delle *Breakout Rooms*, i discenti vengono coinvolti in lavori di gruppo una o due volte a lezione, insieme a compagni diversi. Così vengono favorite la distribuzione e la rotazione degli incarichi di *leadership* tra i vari componenti e si consente a tutti i membri di stimolare il gruppo alla realizzazione del compito proposto e di mantenere un buon clima relazionale (Comoglio, Cardoso, 1998:97).

Dall'osservazione svolta, si evidenziano alcune dinamiche in cui si concretizza la rotazione degli incarichi: ci riferiamo, ad esempio, a una studentessa propositiva che si offre sempre di condividere lo schermo e di completare un documento collaborativo, ma, inserita in un nuovo gruppo, viene preceduta da un altro compagno che si propone per rendere visibile il file su cui lavorare; oppure, a un discente che suggerisce la risposta ai compagni affermando "è questa, sono sicuro", mentre, in un altro contesto in cui è meno preparato, tace la propria posizione e assume un ruolo meno attivo.
In generale, la tendenza osservata è di un confronto partecipato tra tutti gli studenti: si oscilla dalla modalità decisionale basata sulla consultazione dei singoli membri del gruppo a una modalità decisionale fondata sul consenso di tutto il gruppo. In definitiva, si tratta, nel primo caso, di un processo decisionale democratico, fondato sulla maggioranza, mentre nel secondo caso di un processo decisionale basato sull'unanimità. A questo proposito si è notato che, in sede di controllo, alcuni gruppi ricostruiscono i dubbi emersi durante il confronto avvenuto nelle *Breakout Rooms*, consentendo all'insegnante di verificare i processi di riflessione avvenuti nel gruppo e agli studenti di assumere un atteggiamento critico, consolidando le strutture oggetto di studio.

Zoom può divenire uno spazio in cui gli apprendenti hanno l'occasione di agire socialmente con la lingua

"Nell'insegnamento che si ispira ai principi del *Cooperative Learning*", dunque, "l'insegnante estende i limiti della propria competenza educativa [e digitale]. Egli attiva e responsabilizza gli studenti nel loro apprendimento conseguendo anche obiettivi cognitivi, emotivi e motivazionali positivi" (Comoglio, Cardoso 1998:191). Così, come in un'aula fisica, anche in un incontro *Zoom* "si realizza una situazione con molti centri di lavoro e di apprendimento" (Comoglio, Cardoso, 1998:191).
Il binomio *Cooperative Learning* e *Breakout Room* costituisce dunque il luogo privilegiato in cui dare corpo all'obiettivo dell'educazione linguistica, ovvero lo sviluppo della competenza comunicativa (Balboni 2018:8): *Zoom* è uno spazio in cui gli apprendenti hanno l'occasione di potenziare la loro capacità di agire socialmente con la lingua. L'assenza di riferimenti fisici condivisi, il contatto visivo limitato, la mancanza dell'aspetto prossemico e, in parte, socio-pragmatico, rende inevitabile l'elicitazione ed esplicitazione, e quindi si mettono in atto nuovi comportamenti che richiedono di reinventare, attraverso la lingua, le competenze che costituiscono il *sapere la lingua* e il *saper fare con la lingua* (Balboni 2018:9).

5. Conclusione

La didattica online non permette di vedere contemporaneamente tutti i partecipanti come si potrebbe in presenza, né consente di percepire tutte le espressioni facciali che si leggono in aula; l'uso di strumenti digitalizzati interferisce, in parte, con la spontaneità relazionale che viene invece mediata da azioni procedurali necessarie alla trasmissione dei segnali. Tuttavia, in condizioni ottimali, se la connessione lo consente, si riesce a riprodurre un contesto di apprendimento efficace, che fornisce agli studenti tutti gli strumenti di cui abbisognano per imparare la lingua italiana. Basti pensare, ad esempio, alla stretta associazione che è possibile creare tra *Breakout Room* e *Coopertive Learning*. Ciò che sembra suggerirci l'insegnamento dell'italiano L2 a distanza è che, pur mutando le dinamiche relazionali, non si possa mettere in discussione l'efficacia didattica; anzi, l'incrocio tra abilità disciplinari/linguistiche e procedurali/digitali si potrebbe rivelare una grande risorsa in termini di apprendimento.

Bibliografia

– BALBONI P. E. (2018), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Utet Università, Torino
– CAMOGLIO M., CARDOSO M. A. (1998), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma
– SOMOGYI-TÓTH, K. (2012), "Observation Tasks. A workbook for student teachers", in *The Teacher Trainer Journal*, Volume 26, n° 3
– POZZO G. (2008), *L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe*, Lend, 1, https://www.iccalvisano.edu.it/system/files/osservare_in_classe.pdf

Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica

di Matteo Santipolo, Bulzoni, Roma, 2022

Recensione di Alberta Novello

Educazione e politica linguistica sono due temi strettamente correlati che necessitano una trattazione puntuale e costante nel panorama scientifico. Descriverne lo stato dell'arte ed evidenziarne i punti attuali non è solo utile, ma anche fondamentale per una ricerca scientifica in linea con le esigenze sia della disciplina sia della società.
Il volume di Matteo Santipolo raccoglie gli elementi essenziali per la comprensione e l'interpretazione delle dinamiche legate all'odierna politica linguistica, riportando esperienze e suggerendo proposte relativamente ad alcuni settori che richiedono una nuova e valida disamina.
L'intento dell'autore è di evidenziare la necessità del plurilinguismo nella società e il conseguente bisogno di una pianificazione funzionale delle strategie educative linguistiche.
Per fare ciò il volume introduce i temi della politica e dell'educazione linguistica in maniera teorica per poi riportare esperienze concrete di interventi e scelte sia in Italia sia all'estero.
In particolar modo, nel primo capitolo viene analizzato il significato di *consapevolezza linguistica* in relazione a diversi aspetti dell'educazione linguistica, quali il plurilinguismo, la didattica, la competenza grammaticale, la valutazione e l'autonomia.
Una chiave di lettura fondamentale del volume è rappresentata dall'esplicitazione della relazione tra consapevolezza linguistica, educazione linguistica e politica linguistica; vengono inoltre sottolineate le ricadute positive della consapevolezza linguistica nelle diverse dimensioni che riguardano la comunicazione: affettiva, sociale, relativa al potere, cognitiva, legata alla performance.
Il capitolo successivo affronta il tema della politica linguistica attraverso l'analisi di casi di interventi di pianificazione riguardanti il *corpus* e lo *status* in diversi contesti linguistici, culturali, politici e geografici.
L'autore spiega differenti realtà, alcune particolari quali quelle della Norvegia e del Kazakistan, e ne analizza le scelte di politica linguistica. Dalla lettura di queste situazioni Santipolo propone un modello che si pone la finalità di spiegare il rapporto tra la pianificazione e l'educazione linguistica, in cui *corpus* e *status planning* rivestono un ruolo fondamentale. Nella parte finale del capitolo viene anche proposta una riflessione sulla diffusione della lingua italiana nel mondo.

Il terzo capitolo si concentra sui diritti e doveri linguistici, in particolar modo quegli degli immigrati nel contesto italiano, proponendo, dopo un'analisi della complessa situazione dal punto di vista giuridico, sociale, linguistico e filosofico, il concetto di *ius linguarum*.
Lo studioso suggerisce di prendere in considerazione il mantenimento delle lingue d'origine unitamente allo studio, fino a un livello adeguato, dell'italiano.
Con riferimento al tema precedente, nel quarto capitolo si prende in considerazione il caso del Veneto, di

cui viene riportata una descrizione dal punto di vista sociolinguistico e, attraverso dati e circostanze, viene spiegato l'uso e la funzione del dialetto. Da questa analisi scaturiscono importanti riflessioni sulla politica e l'educazione linguistica e il loro ruolo legato all'identità degli immigrati.
Nel quinto capitolo vengono presi in considerazione diversi punti di vista e differenti realtà per analizzare l'italiano contemporaneo e condurre una riflessione sui fenomeni che lo caratterizzano; allo stesso tempo vengono analizzati i fenomeni e le reazioni legati ai cambiamenti linguistici, rivedendo le cause e le problematiche delle trasformazioni linguistiche e sociali. L'autore propone esempi tratti da più fonti al fine di far cogliere il cambiamento fisiologico della lingua italiana; tali fenomeni, legati alla comunicazione, vengono, poi, letti dal punto di vista glottodidattico. Lo studioso chiude questa parte del volume spiegando il concetto di "apocalisse linguistica", caratterizzata da una degenerazione del linguaggio da una parte e dall'abbassamento del livello educativo e culturale della popolazione dell'altro.
Il sesto capitolo si concentra sulla lingua inglese, di cui viene proposta un'analisi relativa agli usi e alla diffusione. È inoltre delineato lo stato dell'arte della lingua nel contesto scolastico italiano evidenziando mancanze e necessità legate al suo insegnamento, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado. L'accento viene posto sul ruolo della lingua e, quindi, su quale inglese insegnare, spiegando l'importanza di presentare agli studenti più varietà-modello di lingua.

il plurilinguismo nella società richiede una pianificazione funzionale delle strategie educative linguistiche

Il tema della variazione linguistica viene approfondito nel capitolo successivo, in cui sono ribaditi gli svantaggi legati all'estromissione delle varietà linguistiche nella classe di lingua. Vengono riportati esempi di variazioni in lingue diverse, tra cui il latino, e sono suggerite modalità motivanti ed efficaci per l'introduzione del tema in classe.
Particolarmente interessante è la proposta di una "didattica linguistica sartoriale" (*Bespoke Language Teaching*), vale a dire di un intervento didattico in cui la sociolinguistica assume una funzione appropriata all'insegnamento linguistico. Utilizzare questo approccio nella didattica permette di insegnare in primo luogo ciò che è più utile e più diffuso, a beneficio della soddisfazione dei bisogni dei discenti.
Nell'ottavo capitolo vengono trattati i principi neuro-psicolinguistici del bilinguismo precoce per introdurre l'importante scelta di inserire in alcuni corsi di laurea il tema dell'insegnamento linguistico a giovanissimi apprendenti. Viene riportato il caso del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi di Padova, sede di Rovigo, in cui è stato introdotto un corso sulla didattica precoce delle lingue finalizzato a formare i futuri educatori di bambini della fascia 0-3 anni.
Anche il capitolo successivo testimonia un'esperienza concreta, vale a dire quella del *Service Po.Li.S* (Potenziamento della Lingua dello Studio per allievi di origine straniera), progetto dedicato a un gruppo di studenti della scuola secondaria di secondo grado finalizzato al miglioramento del loro rendimento scolastico grazie all'incremento delle capacità nella lingua dello studio.
Il progetto nasce da un'analisi dei dati ministeriali che rivelano quanto i risultati degli alunni non italofoni siano inferiori rispetto a quelli dei pari italofoni e quanto ciò incida nell'indirizzarli verso percorsi di studio tecnico/professionali. Nel capitolo vengono descritte le fasi del progetto e i positivi risultati ottenuti grazie al lavoro con studenti e insegnanti.
L'ultimo capitolo propone una riflessione finale attraverso un tema molto particolare e interessante: l'eteroglossia come scelta. Conclusioni sulla consapevolezza linguistica e sulle scelte di politica linguistica vengono tratte attraverso la considerazione della decisione di alcuni importanti autori di scrivere le proprie opere in una lingua diversa da quella materna. Il rapporto con la lingua viene analizzato dal punto individuale, sociale e glottodidattico e ne emerge una fotografia dello scambio biunivoco tra lingua e società.
Il volume, attraverso riflessioni teoriche ed esperienze pratiche, approfondisce i diversi aspetti della consapevolezza linguistica suggerendo dei validi piani di intervento che agiscono su numerosi contesti, dalla formazione dei docenti ai sillabi di riferimento, dalle scelte individuali a quelle sociali e politiche.

Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano

di Pierangela Diadori, Franco Cesati Editore, Firenze, 2022

Recensione di Mattia Cavallucci, Giulia Tardi

Tradurre per il turismo. Da e verso l'italiano, è il nuovo lavoro di Pierangela Diadori, professoressa ordinaria di linguistica italiana e direttrice del Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena, già nota ai docenti di lingue per i suoi numerosi contributi nei settori della traduzione e della didattica dell'italiano a stranieri.
Si tratta di uno studio scientifico che affronta l'eterogeneità delle tecniche traduttive per il turismo basandosi su un *corpus* di circa 400 testi autentici, raccolti in Italia e all'estero, che hanno come caratteristica comune l'italiano come lingua di partenza o di arrivo e come destinatari turisti reali e virtuali. Lo scopo, come dichiara l'autrice, è sollevare problematiche traduttive, curiosità e promuovere una maggiore consapevolezza in chi opera in ambito turistico (committenti, traduttori, interpreti). Per quanto pensato prevalentemente per questa tipologia di pubblico, il volume offre spunti ed esempi interessanti anche dal punto di vista glottodidattico.
La suddivisione del *corpus* si basa sul genere testuale: i testi sono affrontati in ordine di complessità crescente, dagli avvisi al pubblico sino ad arrivare a guide turistiche, siti web e app per il turismo. Diadori, partendo dalle caratteristiche linguistico-pragmatiche del testo originale, illustra e argomenta le scelte fatte nel testo tradotto confrontando le tecniche traduttive adottate nelle varie lingue, discutendo gli errori linguistici e pragmatici più frequenti, interpretandone le cause e fornendo soluzioni alternative.
Nel capitolo introduttivo l'autrice introduce il concetto di "genere testuale" evidenziando come la sua corretta identificazione sia un momento propedeutico fondamentale per la realizzazione di una buona traduzione. A parer nostro, questa prima osservazione ha già una prima ricaduta fondamentale sul piano glottodidattico: chi apprende o usa una lingua deve essere capace di adattare il genere al destinatario e allo scopo della comunicazione e un approccio come quello adottato da Diadori si lega all'apprendimento di caratteristiche e convenzioni appropriati al genere. Durante la traduzione la lingua assume il suo valore naturale di strumento utilizzato per veicolare un messaggio. Tradurre in classe permette di riformulare il testo originario rendendolo accessibile a nuovi destinatari, imparando a cogliere le sfumature di significato del testo di partenza, a rispettare le convenzioni nella lingua di arrivo, arricchendo il bagaglio lessicale, aumentando le occasioni di riflessione sui meccanismi linguistici e sulle differenze culturali nonché creando percorsi didattici trasversali in discipline linguistiche e tecniche.
I fenomeni traduttivi degli avvisi plurilingui presenti in luoghi pubblici, trattati nel secondo capitolo, sono interessanti per i docenti di LS, in particolare degli istituti tecnici a indirizzo turistico, che possono coinvolgere gli studenti

in compiti di realtà quali l'elaborazione, il confronto, l'analisi di traduzioni (lessico, sintassi, forme di cortesia) di avvisi presenti nei luoghi frequentati o di titoli di viaggio in LS.
Il terzo capitolo è dedicato al menu, cartaceo o digitale: spesso presentato in più lingue ed elaborato in modo casalingo da componenti dello staff o da traduttori automatici, rappresenta un genere testuale caratteristico della comunicazione turistica ma insidioso dal punto di vista traduttivo per la varietà di prodotti, tradizioni gastronomiche, preparazioni e per questioni interculturali, di cronemica alimentare quali la successione e combinazione delle varie pietanze del pasto. In questo caso i docenti di LS, ad esempio in istituti professionali a indirizzo alberghiero, possono far sperimentare agli studenti la difficoltà di tradurre i nomi di cibi e pietanze per renderli comprensibili aun lettore straniero, coinvolgerli nella stesura di un menu per uno scambio studentesco, nell'analisi di menu reperiti nei ristoranti della propria città o sul web e persino nell'ideazione di menu interculturali attraverso lavori di gruppo con compagni di diversa provenienza geografica. Didascalie, pannelli, schede e audioguide museali, tema del capitolo quarto, coinvolgono la percezione e la comprensione del visitatore a livello multimodale facendo riferimento a saperi pregressi, aspetti interculturali e prospettive storico-politiche non necessariamente condivisi. La tematica può essere sviluppata dai docenti di LS durante visite e percorsi, reali o virtuali, concentrandosi non solo sulle opere presenti ma anche su metodologie e strumenti che possono renderle accessibili a pubblici linguisticamente e culturalmente diversi.
I capitoli 5 e 6 affrontano volantini, pieghevoli, opuscoli promozionali e guide turistiche, materiali autentici molto usati nei corsi LS, che rappresentano una sfida dal punto di vista traduttivo per la terminologia settoriale, il lessico evocativo e spesso iperbolico, le forme impersonali e passive, le funzioni comunicative referenziali, poetico-immaginative e promozionali.
Nel settimo capitolo, dedicato a siti web, blog, vlog e app, l'autrice approfondisce la fruizione ipertestuale in Rete mostrando come questa abbia da un lato ampliato la disponibilità di contenuti accessibili gratuitamente e sempre aggiornati, dall'altro aumentato l'esposizione a una pluralità di generi testuali e reso la comunicazione turistica bidirezionale e simmetrica.
Gli insegnanti di LS possono far cercare, analizzare, tradurre, condividere e scambiare recensioni, esperienze di viaggio, itinerari, immagini, consigli e opinioni e mostrare ai propri studenti come sia necessario operare cambiamenti linguistici e iconici per adattare i testi ai destinatari, non solo sul piano linguistico ma anche pragmatico e culturale.
Nell'ultima parte del lavoro, Diadori sintetizza i modelli discorsivi ricorrenti emersi dalla disamina del *corpus* evidenziandone gli elementi caratterizzanti e la necessità di mediazione testuale, concettuale e comunicativa, in linea con le strategie identificate nel *Volume complementare del QCER*.
In definitiva, il volume si propone come uno strumento ricchissimo di testi, nozioni, spunti di riflessione utili a ogni docente di lingue che intende utilizzare la cosiddetta "quinta abilità linguistica" – la traduzione – ai fini di un più efficace apprendimento della lingua.

Marta Cervi, Simonetta Montagna

Próxima parada

Curso de español para el turismo

Il linguaggio settoriale in un corso dal profilo rigoroso e completo come un corso di lingua. Ogni tema sviluppa le **competenze settoriali** in un contesto che dedica sezioni specifiche a **documenti autentici**, lessico, funzioni comunicative e **strategie**, grammatica, cultura. **Inclusione**, **Educazione civica**, **Agenda 2030**, **autovalutazione** sono parte integrante di ogni tema.

Sensibilizzazione fonologica e *Lexical Approach* per l'apprendimento del tedesco

Sabrina Zanoni
Rete ANILS tedesco

Abstract

Il contributo presenta un'attività didattica svolta in una classe prima di una scuola secondaria di primo grado nell'orario di tedesco. Con tale esperienza si intendeva raggiungere il duplice scopo di aumentare le conoscenze lessicali e migliorare la pronuncia attraverso un materiale ludico e motivante, ovvero gli scioglilingua e le filastrocche.

This article describes a teaching activity which took place in German lessons in a first-year middle school class. The activity had a dual purpose: to increase students' lexical knowledge and to improve their pronunciation through playful and motivating activities involving tongue twisters and nursery rhymes.

1. Lo sfondo teorico

Lo sfondo teorico su cui si innesta l'esperienza che viene descritta in questo contributo comprende due temi: la centralità del lessico nell'acquisizione di una lingua e, connessa ad essa, l'importanza della pronuncia del lessico in LS.

1.1. Il *Lexical Approach*

Il *Lexical Approach*, teorizzato da Michael Lewis agli inizi degli anni Novanta del secolo scorso (Lewis 1993), ha il merito di aver portato lo studio del lessico al centro della glottodidattica; il punto di partenza è la convinzione che la lingua non vada vista come un sistema in cui si contrappongono grammatica e lessico, bensì come una fusione dei due aspetti, tanto da poter parlare di "lessico grammaticalizzato" (Porcelli 2004:30). Secondo questo approccio, la caratteristica fondamentale dell'apprendimento linguistico è il *chunking*, ovvero la capacità da parte della mente di raggruppare diversi elementi che possono essere ricordati come una singola unità. Tale abilità è alla base dell'acquisizione di diversi elementi della lingua, quali frasi, collocazioni, *idioms*, espressioni figurate. Quando si parla di lessico, quindi, non si deve pensare a una mera lista di vocaboli, bensì a parole, gruppi di parole o frasi intere (i cosiddetti *chunks*), e i vocaboli non vanno intesi come portatori di un significato fisso e univoco, ma possono avere più significati o un significato che varia nel tempo oppure che è determinato anche da altre parole che compaiono con essi (le già citate collocazioni).

la correttezza
della pronuncia
va perseguita
fin dai primi contatti
con la L2/LS

1.2. Come funziona la memoria

Il processo di *chunking* non solo è fondamentale nell'acquisizione di una lingua, ma rispecchia il modo in cui la memoria si organizza al proprio interno. Diversi studi sul funzionamento della memoria hanno infatti evidenziato l'importanza di questa attività, poiché i *chunks* che vengono formati nella memoria fonologica a lungo termine vengono riconosciuti dalla memoria a breve termine che quindi è in grado di elaborarli più velocemente. Negli anni Settanta del secolo scorso, al concetto di memoria a breve termine unitaria (MbT)

si sostituisce il modello di una memoria di lavoro in grado di elaborare cognitivamente le informazioni (mentre la MbT le può solo trattenere per pochi secondi) e formata da più componenti: un sistema attenzionale esecutivo centrale e, controllati da questo, due sottosistemi, ovvero il ciclo fonologico e il taccuino visuo-spaziale. A questi si aggiunge trent'anni più tardi l'elemento denominato buffer episodico che integra le informazioni ricevute dagli altri sottosistemi attraverso l'attività di *chunking* (Cardona 2021:7):

> Il ciclo fonologico della memoria di lavoro è costituito da due elementi: un magazzino fonologico (phonological store) e un meccanismo di controllo articolatorio (*articulatory rehearsal mechanism*). Tali elementi collaborano nell'elaborazione dell'input linguistico. Quest'ultimo, infatti, può essere trattenuto nel magazzino fonologico per un tempo limitato di circa due secondi, dopodiché l'informazione sarebbe destinata a decadere se non intervenisse il processo articolatorio che garantisce il recupero della traccia attraverso la sua articolazione subvocalica, rinviandola nuovamente al magazzino fonologico.

1.3. Competenza fonetica e fonologica

Quest'ultima osservazione sull'articolazione subvocalica porta a riflettere sull'importanza della pronuncia nell'acquisizione di una lingua e dei *chunks*, poiché l'acquisizione di modelli fonologici corretti permette il riconoscimento e la riproduzione di questi. Tale scopo, ovvero la memorizzazione unita alla correttezza della pronuncia, va quindi perseguito fin dai primi contatti con la L2/LS per evitare l'acquisizione di modelli errati che possono compromettere il successivo sviluppo della competenza lessicale. Daloiso (2019:310) ci ricorda che "sviluppare una corretta competenza fonetica e fonologica [in una lingua] significa promuovere l'acquisizione [...] di una pronuncia consapevole delle specificità della struttura sonora di quella lingua" – il contributo fa riferimento alla lingua inglese, ma le osservazioni valgono per l'acquisizione di qualsiasi lingua. Per sviluppare tale competenza è necessario adottare metodologie adeguate poiché solitamente ci si limita a far ascoltare e ripetere le cosiddette "parole difficili" presentandole in maniera atomistica, senza inserirle in un contesto, e questo a livello di acquisizione è di dubbia efficacia. Inoltre, la mera ripetizione è un'attività noiosa e quindi frustrante e l'ascolto di un suono non ha come automatica conseguenza la capacità di riprodurlo.
È necessario invece proporre attività che prevedano, tra gli altri aspetti, la gradualità (partendo dalla discriminazione

© HighwayStarz/Depositphotos

© HighwayStarz/Depositphotos

del suono e arrivando alla sua produzione sempre meno guidata mano a mano si procede con gli esercizi), la ludicità (per sostenere la motivazione) e soprattutto la multisensorialità, quest'ultima in ottica anche di inclusività, poiché "si ritiene che l'attivazione di più canali sensoriali possa rafforzare l'apprendimento linguistico e, nel caso di bambini con bisogni linguistici specifici, possa offrire un supporto compensativo all'elaborazione del linguaggio" (Daloiso 2016:315).
Oggi l'importanza di una pronuncia corretta sembra scontata, ma non è sempre stato così. Centrale negli anni Cinquanta-Sessanta del secolo scorso secondo il metodo audio-orale, con il passare del tempo e l'avvento di nuovi approcci e metodologie ha perso importanza, tanto da essere definita la "cenerentola" dell'insegnamento linguistico (Busà 2021). Bisogna arrivare agli anni Novanta per trovare la sua riscoperta nella rinnovata attenzione verso gli elementi sovrasegmentali quali il ritmo, la melodia e l'accento, e soprattutto nel concetto di pronuncia intelligibile, ovvero comprensibile.
Il modello della pronuncia intelligibile si oppone al modello di "pronuncia perfetta" (ovvero come quella di un parlante nativo) – oggigiorno non necessariamente perseguibile viste le numerose varietà di una stessa lingua originate da altrettanto numerosi parlanti con background linguistici diversi: l'esempio più evidente è la lingua inglese parlata non solo da britannici, americani, australiani o neozelandesi, ma anche da indiani, cinesi ecc. Come osserva Busà (2021:449), "una pronuncia chiara ed intelligibile è essenziale per il successo individuale e professionale del parlante, poiché riduce le occasioni di fraintendimento e può prevenire o ridurre la discriminazione sociale".

> negli anni Novanta si assiste ad una rinnovata attenzione verso gli elementi sovrasegmentali quali il ritmo, la melodia e l'accento

2. L'esperienza didattica

Muovendo dalle sollecitazioni teoriche sopra descritte – centralità del lessico nell'acquisizione di una lingua, importanza della pronuncia nell'acquisizione della stessa e rilevanza del fenomeno di *chunking* nell'apprendimento linguistico – e aggiungendo l'importanza del contesto nell'acquisizione del lessico per favorirne l'efficacia (Cardona 2010), è stata strutturata un'attività ludico-didattica per presentare alcuni suoni della

lingua tedesca a studenti di una classe prima nella scuola secondaria di primo grado.
La classe era composta da 22 alunni di cui due BES, un DSA (dislessia), un NAI e un DVA[1], nessuno con conoscenze pregresse della lingua tedesca.
Per motivi contingenti si è potuta svolgere l'attività solo alla fine dell'anno scolastico, ma in realtà essa si presta a essere svolta già nel primo mese di scuola di una classe prima, quando si iniziano a imparare i primi vocaboli di uso comune (saluti, numeri, oggetti scolastici) e si fa quindi esperienza dei suoni specifici della lingua.
Il tedesco viene spesso considerato come lingua dal suono "duro" e dalla pronuncia "difficile" e quindi, per cercare "smontare" qualche pregiudizio di troppo e per risolvere alcune difficoltà di pronuncia che effettivamente si riscontrano comunemente tra gli studenti italofoni, si è pensato di lavorare con *Zungenbrecher* e *Kinderreime,* ovvero scioglilingua e filastrocche, poiché offrono una serie di vantaggi dal punto di vista didattico:

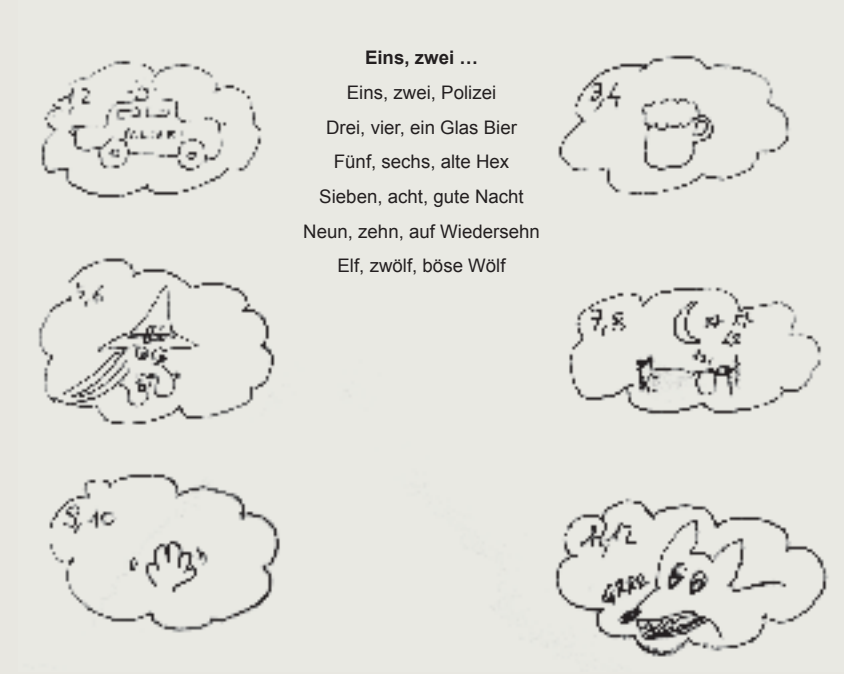
- sono adatti per essere ripetuti più volte e la ripetizione, quando non è monotona e frustrante, è un utile strumento per la memorizzazione;
- non presentano parole isolate ma vere e proprie frasi che, se scelte in modo opportuno con vocaboli di uso comune, costituiscono un micro-contesto "sensato" e quindi interessante da imparare;
- se vengono accompagnati da disegni e/o gesti che illustrano la "scena", la memorizzazione viene favorita dalla multimodalità/multisensorialità;
- sono facilmente inseribili in attività ludiche e quindi piacevoli e divertenti e ciò permette di controllare la componente emotiva degli studenti tenendo basso il filtro affettivo e migliorando di conseguenza la memorizzazione;
- permettono l'inclusività e sono particolarmente adatti anche per alunni BiLS e BES.

Gli obiettivi che ci si prefiggeva di raggiungere possono essere così sinteticamente descritti:

- "smontare" il pregiudizio negativo secondo cui la lingua tedesca ha una pronuncia "dura" e "difficile";
- esercitare in modo creativo e non noioso la pronuncia;
- implementare il lessico inserendolo in un contesto linguistico significativo;
- allenare la memoria "sfruttando" la sua capacità di acquisizione attraverso il *chunking*.

L'idea è nata dopo aver proposto agli studenti la filastrocca "Eins, zwei, Polizei" che viene utilizzata in quasi tutti i manuali di tedesco per introdurre i numeri da 1 a 10 (o a 12 a seconda delle versioni). Come tutte le filastrocche, anche questa si basa non tanto sul senso quanto sul suono dei vocaboli sfruttando la figura retorica della rima per facilitarne la memorizzazione. In alcune versioni però contiene parole probabilmente comuni per un nativo parlante tedesco ma non per gli studenti italiani (e di conseguenza più difficili da imparare per questi ultimi), come "Offizier" o "Grenadier" per fare la rima con "vier". In un'altra versione, invece, viene usata l'espressione "ein Glas Bier", che mantiene lo stesso

FIGURA 1 – LA FILASTROCCA "EINS, ZWEI..."



1 Bisogni Educativi Speciali; Disturbo Specifico dell'Apprendimento; Neo Arrivato in Italia; DiVersamente Abile.

suono ma offre un'immagine-gancio molto più nota e quindi più efficace e che in effetti gli studenti gradiscono maggiormente. Lo stesso vale per l'espressione "alte Hex'" che viene usata per far rima con "sechs" ma che potrebbe essere sostituita con "alter Keks", vocabolo più "utile" da conoscere e quindi più interessante da memorizzare.

Si è quindi cercato del materiale linguistico che presentasse contemporaneamente caratteristiche di rilevanza fonetica e semantica con l'intenzione di presentarlo agli studenti seguendo la gradualità raccomandata da Daloiso, che prevede la successione di diversi *step* quali l'ascolto dei suoni, la loro discriminazione, la riflessione sulla loro articolazione, la loro riproduzione guidata per concludere con una produzione via via sempre meno guidata (Daloiso 2019:313-316).
In estrema sintesi, il percorso può essere così schematizzato nella successione delle seguenti tappe:

- motivazione all'attività;
- presentazione del materiale linguistico;
- riflessione sui diversi suoni e ripetizione degli stessi;
- esercitazione, ovvero riproduzione del materiale linguistico proposto;
- verifica dell'avvenuta acquisizione del lessico attraverso la produzione dello stesso con la relativa pronuncia corretta.

Il primissimo passo necessario per la buona riuscita dell'attività è quello relativo alla motivazione, in modo da rendere i ragazzi consapevoli della necessità di avere una buona pronuncia. A questo scopo l'insegnante si è avvalsa di alcuni casi di pronunce sbagliate dell'italiano tipiche di parlanti stranieri. Tali pronunce possono sortire un effetto "solamente ridicolo" – e già questo basterebbe a motivare il raggiungimento di una pronuncia corretta, poiché a nessuno piace essere ridicolo – come avviene ad esempio quando parlanti di lingua tedesca pronunciano le parole "questo" e "quello" dicendo "kvesto" e "kvello"

Tiziana Lain, Giuseppina Spriano

GRAMMATIK IN BLAU

Grammatica tedesca con esercizi (A1 - B1+)

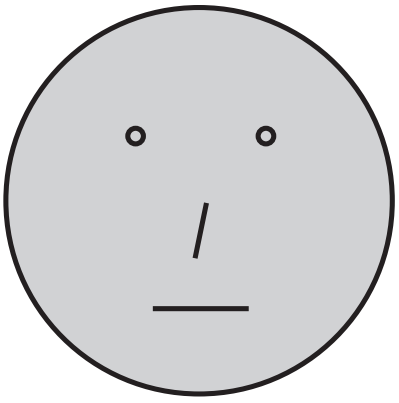
Una grammatica pratica per chi si avvicina allo studio della lingua tedesca. Lo studente è accompagnato a scoprire le regole a partire dalla lingua viva attraverso i testi, poi consigli e strategie facilitano il percorso. In ottica inclusiva, attività e riepiloghi dedicati.

- ✓ Approccio pratico
- ✓ Numerosi esempi
- ✓ Studio guidato
- ✓ Grammatica contrastiva
- ✓ Esercizi graduati
- ✓ Glossario visuale
- ✓ Testi registrati
- ✓ Esercizi *Leicht für dich*

(trasferendo la pronuncia tedesca del nesso "qu" in italiano). Ma, oltre all'effetto ridicolo, si può arrivare a vere e proprie incomprensioni, come per esempio quelle che si hanno con parlanti di lingua cinese che pronunciano le /r/ come se fossero /l/: in questo caso gli esempi sono innumerevoli ("Rana/Lana"), e sono stati proposti alla classe.
Una volta convinti gli studenti dell'importanza non secondaria di questo aspetto, si passa alla presentazione del materiale linguistico vero e proprio.
Sono stati scelti *Zungerbrecher* e *Kinderreime* attingendo da varie fonti[2] e ne sono stati creati *ad hoc*.
Ecco un breve elenco di quanto è stato scelto:

- *Fischer Fritz fischt frische Fische* (per i suoni /f/ e /ʃ/ ma soprattutto perché è lo scioglilingua più famoso in lingua tedesca);
- *Freche Frösche fressen frische Früchte* (simile al precedente, ma meno noto, con in più i suoni /ø/ e /y/);
- *Hinter Hermann Hansens Haus / hängen hundert Hemden raus* (per sensibilizzare sul suono aspirato /h/ a inizio di parola);
- *Das Licht im Haus ist aus* (per sensibilizzare sulla differenza di suono e quindi di significato tra Haus – con /h/ – e aus – senza);
- *Der Mondschein schien schon schön.* (per sensibilizzare anche qui sulla differenza di suono e quindi di significato tra /o/ e /ø/)
- *Tausend Tanten tanzen Tango* (sul suono /t/);
- *Papa packt perfekte Pakete* (sul suono /p/);
- *Kleine Kinder können keinen Kaffee kochen* (sul suono /k/);
- *Lisa lutscht lila Lollis* (sul suono /l/);
- *Rote Rosen sind Rosen in Rot* (sul suono /r/, che anche se non è discriminante per il significato fa sentire stranieri se non viene pronunciato alla tedesca o alla francese);
- *Ach, ich bin so traurig in der Nacht!* (sul digramma "ch" che dà origine al suono /ç/ se segue vocali chiare come "e" o "i" - e lo stesso suono si ha anche per "-ig" a fine di parola – mentre se segue vocali scure come "a", "o" oppure "u" si pronuncia /x/);
- *Punkt, Punkt, Komma und Strich / fertig ist das Mondgesicht* (molto utile per imparare la punteggiatura e molto efficace se accompagnato dal disegno sottostante).

FIGURA 2 – DISEGNO DI ACCOMPAGNAMENTO ALLA FILASTROCCA PUNKT, PUNKT, KOMMA UND STRICH



- *Müsli und Milch sind gut und gesund* (sulla differenza tra le lettere "u" e "ü" che danno origine rispettivamente ai suoni /u/ e /y/, quest'ultimo spesso erroneamente pronunciato /iu/);
- *Vier Wiener Wäscheweiber wollen weiße Wäsche waschen* (sull'opposizione delle lettere V/W che in tedesco corrispondono ai suoni /f/ e /v/ e sul suono della lettera "ä" ovvero /ɛ/ opposto ad /a/);
- *Mein Spitzer spitz Stifte spielend spitz* (sui nessi "sp" e "st" che all'inizio di parola vengono palatalizzati).

Come già accennato in precedenza, per essere efficace l'attività deve essere predisposta basandosi sul principio della gradualità che prevede diversi *step* (Daloiso 2019:313, 316):

- in una prima fase si ascolta la frase o la filastrocca recitata dall'insegnante (o registrata su un supporto audio);
- ci si sofferma sui suoni obiettivo di apprendimento discriminandoli dal resto del testo;
- l'insegnante ne mostra l'articolazione e incoraggia gli studenti a imitarla nella produzione anche con l'ausilio di specchietti per controllare la posizione e la forma delle labbra e degli organi fonatori e per verificare l'effettiva pronuncia dei suoni aspirati attraverso la traccia lasciata sullo specchio; l'insegnante invita i ragazzi anche a toccare la propria gola per controllare il movimento del mento o verificare la differenza tra suoni sordi e sonori in un'ottica di multimodalità/multisensorialità che serve per rinforzare lo stimolo e facilitare quindi l'acquisizione;
- si passa infine alla ripetizione dell'intera frase o filastrocca, variando però di volta in volta alcuni elementi per evitare che diventi un esercizio

2 Si veda ad esempio il sito https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher/287-zungenbrecher-deutsch-sprueche.html

noioso: ad esempio si divide in due la frase o la filastrocca e si fanno ripetere a gruppi distinti i maschi e le femmine (introducendo così anche un elemento di sfida), oppure si rallenta o si accelera il ritmo, o ancora si alza o si abbassa il tono in concomitanza con determinati vocaboli; laddove il testo lo rende possibile, si possono anche abbinare gesti e movimenti, sempre nell'ottica della multimodalità/multisensorialità.

Al termine dell'attività svolta per ogni scioglilingua o filastrocca, si è deciso di aumentare la ludicità, proponendo ai ragazzi una gara di scioglilingua. È stato chiesto alla classe di votare gli *Zungenbrecher* più graditi (che sono risultati essere, in ordine crescente, *Ach, ich bin so traurig in der Nacht, Lisa lutscht lila Lollis* e *Tausend Tanten tanzen Tango*) e poi è stato chiesto ai ragazzi che se la sentissero di ripeterli il più velocemente possibile senza fare errori. Alla fine è stata decretata vincitrice un'alunna che ha ripetuto gli scioglilingua correttamente in meno tempo (i primi tre classificati si sono attestati tutti attorno ai quattro secondi!), ma in questo caso i premi – gadget come sottobicchieri, magneti e spillette gentilmente offerti dal Goethe Institut – anche se differenziati, sono stati dati a tutti, per gratificare l'impegno profuso nell'attività e l'entusiasmo dimostrato.

il materiale linguistico utilizzato ha caratteristiche di rilevanza sia fonetica sia semantica

Per quanto riguarda la verifica dell'effettiva acquisizione del lessico, non è stato somministrato un vero e proprio test individuale oggettivo, ma è stato chiesto *in plenum* di ricordare quante più parole possibili degli scioglilingua imparati, non come mera lista di vocaboli, ma rievocandone il contesto di presentazione/acquisizione, come raccomandato dal *Lexical Approach*. In tutto ne sono state ricordate una ventina, di cui solo alcune erano già note perché incontrate durante l'anno, mentre per la maggioranza si è trattato di lessico nuovo acquisito grazie all'attività svolta.

3. Conclusioni

Come accennato all'inizio, l'esperienza è stata collocata alla fine dell'anno scolastico per meri motivi contingenti, ed è stata suddivisa in tre lezioni consecutive da 50 minuti ciascuna, occupando così quasi due settimane. Alle ore di lezione va aggiunto il tempo dedicato all'esercizio domestico (prima della gara è stato chiesto infatti ai ragazzi di "allenarsi" a casa), tempo che però non è quantificabile perché variabile a seconda delle capacità dei singoli alunni.
Laddove la situazione didattica lo consenta, il materiale linguistico potrebbe anche non essere presentato durante lezioni specifiche consecutive ma "spalmato" in un tempo più dilatato, creando un momento *ad hoc* dedicato a questa attività magari al termine delle lezioni. La collocazione ideale dell'attività nel suo insieme rimane comunque l'inizio del primo anno scolastico, quando si incontra la lingua per la prima volta e vengono insegnate le nozioni fondamentali di fonetica.
In conclusione, questa esperienza si è rivelata efficace da più punti di vista – mnemonico, fonologico, lessicale, motivazionale – e ha permesso di prendere "due piccioni (anzi quattro!) con una fava" come recita il famoso *idiom*, categoria tanto cara al *Lexical Approach*.

Bibliografia

- BUSÀ M.G. (2021), "Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico", in *EL.LE*, 10 (3), pp. 435-456
- CARDONA M. (2010), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino, UTET
- CARDONA M. (2021), "Il processo di chunking e la memoria fonologica. Implicazioni per l'educazione linguistica", in *SeLM*, n. 7-9, pp. 4-9
- DALOISO M. (2016), (a cura di), *I bisogni linguistici specifici*, Trento, Erickson
- DALOISO M. (2019), "Per un accostamento inclusivo alla lingua inglese: il ruolo della sensibilizzazione fonologica", pp. 309-322, in Iprase (a cura di), *Partire bene per andare lontano. Scuola primaria tra tradizione, ricerca e innovazione*, Atti del convegno, 5-6 aprile 2019, https://www.iprase.tn.it/documents/20178/6233092/Partire+bene+per+andare+lontano.+La+scuola+Primaria+fra+tradizione%2C+ricerca+e+innovazione/6d87dcf9-ad72-4fe5-ada6-fec2b2c3ab12
- LEWIS M. (1993), *The Lexical Approach*, Hove, Language Teaching Publications
- PORCELLI G., 2004, *Comunicare in lingua straniera: il lessico*, Torino, UTET

DanteTRap, un podcast e il primo canto dell'Inferno: "La Divina Commedia" per la generazione Z

Paola Celentin, Maria Letizia Chimento

Università di Verona – Centro Linguistico d'Ateneo, Insegnante di Lingua e Cultura Italiana – Rheinland Pfalz[1]

Abstract

L'articolo descrive una proposta didattica di sfruttamento del testo letterario in una classe XIII della Scuola "Martinus-Gymnasium Linz", scuola situata nel Rheinland Pfalz in Germania. Dopo aver descritto il contesto scolastico, vengono presentate la proposta didattica e le attività che la costituiscono. Per finire, si propongono delle indicazioni per la valutazione alla luce dei descrittori delle scale dedicate ai testi letterari contenuti in *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – Volume complementare*.

This article describes a teaching module based on the first canto of Dante's Inferno in a XIII class (17- to 19-year-olds) at the Martinus-Gymnasium Linz school, located in the Rhineland-Palatinate in Germany. After describing the school context, we present how the lessons and related activities were organised. Finally, we propose criteria for assessment based on the descriptors of the scales dedicated to literary texts in the *Common European Framework of Reference for Languages – Companion volume*.

1. Introduzione

Nell'articolo di Benavente e Celentin in questo numero di SeLM, sono state illustrate le ragioni per cui è importante sviluppare la competenza linguistico-comunicativa in LS anche avvalendosi dei testi letterari. Questo articolo si propone come prosecuzione operativa, intendendo fornire un esempio concreto di come un autore tanto distante (anzi, fra i più distanti in assoluto) come Dante Alighieri possa essere avvicinato a dei fruitori molto moderni, come possono esserlo dei ragazzi della generazione Z per i quali il sapere ha la forma dello schermo di uno *smartphone* e l'italiano è una delle voci del registro elettronico.

2. Un testo letterario per la classe di italiano LS

La scelta delle tipologie testuali da utilizzare all'interno dei percorsi didattici costituisce un elemento di fondamentale importanza per il successo del percorso stesso. Tale scelta va effettuata in base agli obiettivi didattici, agli interessi dei discenti e alle loro competenze linguistico-testuali (Magnani 2009) e questo può rendere estremamente complesso trovare dei testi adeguati. Ciò nonostante, ignorare il testo letterario all'interno di un corso di lingua significherebbe rendere "incompleta la componente linguistica, componente essenziale della competenza comunicativa" (Balboni 2008:213). Pertanto, attraverso attente scelte linguistiche, testuali e metodologiche, il docente potrà presentare brani di letteratura per far scoprire ai suoi alunni la bellezza della lingua italiana anche attraverso testi scritti in modo diverso rispetto alle solite letture che si trovano nei manuali di lingua italiana per stranieri (Favata 2016).
In questo articolo presentiamo una proposta didattica che ruota intorno al testo letterario del I Canto de *La Divina Commedia* rivolta ad apprendenti di italiano come LS.

1 L'articolo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici. La stesura dell'introduzione, della conclusione e del par. 1 si deve a Paola Celentin, mentre il par. 2 è stato scritto da Maria Letizia Chimento. Si ringrazia Susana Benavente Ferrera per il confronto sul sottoparagrafo 2.2.

2.1. Il contesto

La proposta didattica è stata pensata per la classe XIII del liceo "Martinus-Gymnasium Linz", situato nel Rheinland Pfalz (Renania Palatinato) in Germania. L'offerta formativa (POF) della scuola prevede l'insegnamento di una prima lingua straniera obbligatoria (l'inglese) a partire dalla V classe, di una seconda lingua straniera (a scelta fra latino e francese) a partire dalla VI classe e di una terza lingua straniera (a scelta fra latino, francese e italiano) a partire dalla X classe.
La classe è composta da un gruppo omogeneo di studenti tra i 17 e i 19 anni con il tedesco come L1 e una ragazza con background migratorio rumeno, avente il tedesco come L2 e che ha una conoscenza molto alta dell'italiano essendo vissuta per 5 anni in Italia. La classe studia italiano come LS da quattro anni; il livello di comprensione orale generale è B1.2, di comprensione scritta varia tra A2.2 a B2.2.
La classe è già stata preparata sui generi testuali e, nello specifico, riguardo al poema *La Divina Commedia* di Dante Alighieri e alle sue parti.

2.2. La scelta dei materiali

Il testo letterario individuato è l'incipit de *La Divina Commedia* di Dante Alighieri. Celentin, è di fondamentale importanza sottoporre testi completi e autentici senza aver paura di proporre un testo "difficile", poiché solo l'integrità del testo permette di identificarne il genere di appartenenza e di seguirlo con una certa facilità attivando la grammatica dell'aspettativa. A tal fine è prioritaria la contestualizzazione del testo sia dal punto di vista linguistico che culturale.
Per avvicinare il testo letterario all'esperienza degli studenti e renderlo maggiormente accessibile, si è scelto di costruire l'attività appoggiandosi anche su input di natura diversa dal testo scritto e, precisamente, su un podcast[2] in cui l'incipit viene letto e commentato, e su una striscia a fumetti tematicamente legata al I Canto de *L'Inferno*.

2.3. Tempi

Si propone di sperimentare questa proposta didattica dopo le Herbstferien (vacanze autunnali) all'inizio di novembre, tenendo conto del fatto che si hanno a disposizione

2 Il podcast è stato tratto da Podcast Italiano. Learn Italian through authentic content, la puntata scelta è "Avanzato #6 – Dante e l'incipit dell'Inferno" (https://podcastitaliano.com/2016/11/25/avanzato-6-dante-e-lincipit-dellinferno).

nella classe XIII due ore settimanali di LS3 (lingua italiana) per un totale di 90 minuti, presentando una fase ogni settimana.

3. La proposta didattica

La proposta didattica è costruita attraverso cicli di lettura/ascolto scanditi da tempi precisi proposti in sequenza. I compiti assegnati agli studenti sono specifici e strutturati: dall'iniziale comprensione globale si cercherà progressivamente di favorire la comprensione analitica. Ogni lettura/ascolto sarà caratterizzata da un compito nuovo, un nuovo elemento da comprendere, un nuovo tassello da aggiungere alla comprensione globale, anche al fine di tenere sempre alti l'interesse e la motivazione degli studenti.
Il lavoro di comprensione è segmentato in una serie di compiti semplici, alla portata degli studenti ai quali ci si rivolge, proprio per evitare che il testo venga percepito come "impossibile".
Si è reputato inoltre fondamentale sfruttare il maggior numero possibile di canali integrando anche più codici (linguistico, iconico, gestuale).

> presentare un testo completo e autentico permette agli studenti di identificarne il genere e di attivare la grammatica dell'aspettativa

La modalità di gestione privilegiata è il lavoro in piccoli gruppi di tipo cooperativo, da (Lewin in Comunian 1990: 27) "qualcosa di più, o per meglio dire di diverso dalla somma dei suoi membri: ha struttura propria, fini peculiari, e relazioni particolari con gli altri gruppi. Quel che ne costituisce l'essenza non è la somiglianza o la dissomiglianza fra i suoi membri, bensì la loro interdipendenza" e nei quali l'interazione fra i membri del gruppo favorisce la co-costruzione della conoscenza. Agli studenti si suggerirà di evitare di ricorrere immediatamente all'insegnante (o allo smartphone) non appena incontrano una parola sconosciuta: è importante che sviluppino fiducia nelle proprie capacità di comprensione,

I QUADERNI DELLA RICERCA

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

LŒSCHER EDITORE | È 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.

a sinistra © thepoeticimage/depositphotos; a destra: © Catalby/depositphotos

lasciando spazio alla "tolleranza per l'ambiguità" e accettando le possibili "zone grigie" che si chiariranno successivamente. Per stimolare un approccio esperienziale e originale con il testo si propone inoltre agli studenti di colmare i "vuoti" di comprensione con le proprie conoscenze (fin dove arrivano) e di continuare con l'immaginazione. Questo è l'obiettivo che si prefigge il lavoro finale di invenzione di terzine a partire da vignette con il fumetto vuoto.

3.1. Le fasi dell'attività

Prima di avviare il vero e proprio confronto con il testo, si avvicineranno gli studenti all'attività spiegando loro come si snoderà la lezione e come sono state suddivise le varie fasi. Sarà importante inoltre evidenziare che il percorso didattico non ha solo il fine di migliorare la lingua ma anche di dotare gli studenti di strumenti per affrontare in autonomia testi più complessi rispetto a quelli studiati sinora.
Durante le fasi di pre-lettura/pre-ascolto l'insegnante cercherà di creare uno sfondo motivazionale, per favorire connessioni tra le conoscenze, l'esperienza e l'argomento, e stimolare la formulazione di un obiettivo di lettura. Inoltre, tenterà di analizzare gli aspetti testuali e para-testuali. A livello metacognitivo il lavoro con le parole-chiave guida strategicamente gli studenti verso la fase successiva.
Nelle fasi centrali di lavoro sul testo (lettura/ascolto) si cerca di promuovere una comprensione graduale del testo attraverso cicli di letture/ascolti differenziati proposti in modalità segmentata. La dimensione metacognitiva, in questa fase, è affidata alla presentazione bimodale dell'input scritto e orale che sostiene l'accessibilità grafico-stilistica.
Nelle fasi di post-lettura/post-ascolto si propongono una riflessione e una schematizzazione delle costruzioni linguistiche incontrate nel testo e si promuove la costruzione di schemi di sintesi e di mappe concettuali. A livello metacognitivo l'attenzione è posta sui contenuti e sulle strategie utilizzate per comprenderli.
Nella successiva fase produttiva si invitano gli studenti a riutilizzare la lingua e i concetti appresi attraverso l'elaborazione originale e autonoma di testi scritti da inserire nei fumetti vuoti.
Per accompagnare gli studenti nella comprensione e predisporli all'obiettivo dell'attività didattica, si è deciso di segmentare l'ascolto del podcast. Lo sviluppo della sequenza didattica prevede quindi:

- ascolto della parte introduttiva
- ascolto di ogni terzina comprensiva della spiegazione
- ascolto della presentazione di Roberto Benigni e della conclusione del podcast.

3.2. Lo sviluppo dell'attività

Di seguito verranno descritti i passaggi ed esemplificati le attività e gli esercizi per la realizzazione del†percorso didattico.

STEP 1

In questo primo passaggio si svolgono attività propedeutiche per richiamare i temi trattati nelle lezioni precedenti al fine di potersi avvicinare al testo letterario oggetto dell'attività didattica.
La classe viene divisa in quattro gruppi e viene proposto l'esercizio 1 da svolgere in 10 minuti.

Esercizio 1

Decidete se le seguenti affermazioni sono vere o false.

1. Un'opera letteraria è un testo dotato di una sua specificità stilistica, linguistica e comunicativa. V F
2. Un'allegoria è un linguaggio figurato, allusivo e poco esplicito; V F
3. "Incipit" è un termine che introduce e indica la citazione delle parole iniziali di un testo, citazione che serve a individuarlo chiaramente. V F
4. Il poema è stato scritto nella primavera del 1300. V F
5. I canti sono le parti in cui si divide *La Divina Commedia: L'Inferno*, *Il Purgatorio* e *Il Paradiso*. V F
6. Le terzine sono le strofe usate da Dante Alighieri nella *Divina Commedia*. V F

I quattro gruppi vengono ridotti a due e ricevono il compito di discutere sulle risposte date e accordarsi per giungere a delle scelte condivise, in altri 10 minuti di tempo.
I due gruppi vengono riuniti nella classe intera e, in plenaria, elencano, scrivono e confrontano le risposte dei gruppi discutendo e motivando le scelte per arrivare, in 30 minuti, a realizzare un unico tabellone sul quale vengono riportate le conoscenze condivise.
A questo punto si procede con il primo ascolto dell'introduzione del podcast (dal minuto 00:00 al minuto 01:40), per generare curiosità negli studenti.
Sempre a classe intera, si propone un secondo ascolto in cui, con l'aiuto dell'esercizio 2, si cerca di portare gli studenti verso un obiettivo di comprensione selezionato e li si invita a focalizzarsi sulle parole-chiave e a prenderne nota.

Esercizio 2

Ascoltate i primi minuti di questo podcast e indicate quali tra le parole elencate sotto sono secondo voi le parole-chiave per comprendere il testo.

- episodio ☐
- dal 1306 al 1321 ☐
- La Divina Commedia ☐
- Dante Alighieri ☐
- probabilmente ☐
- obbligati ☐
- 100 canti ☐
- 34 nell'Inferno ☐
- 33 nel Purgatorio ☐
- 33 nel Paradiso ☐
- 3 regni ☐
- incominciando ☐
- 27 versi ☐
- selva oscura ☐

Dopo l'ascolto gli studenti verranno suddivisi in piccoli gruppi e verranno a invitati, in 10 minuti, a mettere in comune le parole-chiave arrivando a una lista condivisa.
Al termine, si arriverà a un'unica lista condivisa.
Per concludere questa sequenza e favorire le connessioni tra conoscenze, esperienza e l'argomento, gli studenti verranno invitati a svolgere in 10 minuti l'esercizio 3 in piccoli gruppi.

Esercizio 3

Completate il testo con le parole fornite di seguito.

incipit • opera letteraria • autore • composizione del poema

La Commedia, meglio conosciuta come *La Divina Commedia* è un poema composto da Dante Alighieri probabilmente dal 1306 al 1321. Gli studenti italiani sono obbligati a studiarla, ed è sicuramente l'..... più importante nella letteratura italiana e una delle più importanti al mondo. Ecco la .....: ci sono 100 canti, ovvero capitoli, 34 nell'*Inferno*, 33 nel *Purgatorio* e 33 nel *Paradiso*. Questi sono i 3 regni che Dante visiterà, incominciando appunto dall'inferno. L'..... nei primi 27 versi del primo Canto *dell'Inferno*, ci vuole introdurre l'opera. L'....., detto anche *canto proemiale*, è forse il passaggio più importante della letteratura italiana. Nell'incipit Dante si ritrova in una selva oscura, ovvero una foresta in cui si è perso. Dante ha perso la "retta via", la via della virtù.

STEP 2

In questo secondo passaggio gli studenti entrano in contatto con il testo del I Canto dell'*Inferno* attraverso lo sfruttamento della parte centrale del podcast (fino al minuto 08:16). L'ascolto/lettura viene frammentato in terzine, per ciascuna delle quali si adotta il seguente schema di somministrazione. Si propone innanzitutto a classe intera un primo ascolto della terzina senza compiti specifici. Con il secondo ascolto si indirizzano gli studenti verso una comprensione globale attraverso l'esercizio 4. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, ascoltano nuovamente la terzina e svolgono insieme l'esercizio. Per ogni terzina si prevede che siano necessari circa 15 minuti per svolgere i tre ascolti.

Esercizio 4

Ascoltate una prima volta la terzina per gustare il suono. Mentre riascoltate la terzina annotate le parole che non conoscete. Dopo l'ascolto condividete le parole sconosciute nel gruppo e provate insieme a scrivere una frase che sintetizzi il significato della terzina.

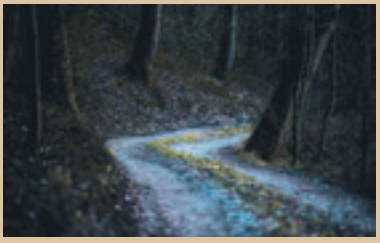
L'insegnante può cogliere l'occasione per attivare una riflessione con gli studenti sulle strategie messe atto per comprendere il significato globale (ad esempio "ignorare" le parole sconosciute e provare a ragionare su quelle che si conoscono) o per intuire il significato delle parole nuove (ad esempio cercare delle assonanze con le parole della propria L1 o di altre LS conosciute).

STEP 3

L'attività prosegue con la presentazione dell'attore Roberto Benigni (08:17-08:33) e quindi con un primo ascolto della lettura da parte sua dell'incipit della *Divina Commedia* (08:33-9:55), per il quale si richiede una comprensione globale. Gli studenti, divisi in piccoli gruppi, svolgono l'esercizio 5 che dovrebbe, a questo punto, risultare molto semplice. L'obiettivo dell'attività non è infatti tanto la corretta sequenziazione quanto la discussione e la giustificazione richieste. L'attività dura circa 20 minuti.

Esercizio 5

Mentre ascoltate la lettura di Roberto Benigni mettete le immagini che vi sono state fornite nell'ordine cronologico corretto. Confrontate l'ordine che avete scelto con quello degli altri gruppi. Motivate le vostre scelte: quali indizi vi hanno spinto alla decisione di posizionare un'immagine prima di un'altra? Quale strategia avete messo in campo e quale avete appreso dai compagni?



A questo punto gli studenti tornano alle proprie postazioni e, individualmente, affrontano l'esercizio 6, che chiede di esprimersi su alcuni dei concetti espressi nell'incipit in 10 minuti.

Esercizio 6

Leggi le seguenti affermazioni e decidi se sono vere o false.

1. Dante Alighieri ha scritto il suo poema basandosi sugli appunti che aveva preso durante un viaggio. V F
2. La selva oscura rappresenta il peccato. V F
3. La retta via era la strada pedonale. V F
4. Giunto ai piedi del colle gli era passata la paura. V F
5. Il pianeta di cui parla è il sole, che rappresenta Dio. V F
6. Dante giunge davanti a un lago e decide di immergersi. V F
7. "ch'ancor" significa "che ancora". V F

Gli studenti tornano poi nei piccoli gruppi e, in 10 minuti, confrontano le risposte e discutono le scelte. L'insegnante può far riflettere sulle strategie impiegate e fa osservare come anche la selezione per esclusione possa essere una strategia valida perché implica formulazione e verifica di ipotesi. Come già avvenuto in precedenza, le risposte, condivise e motivate, vengono scritte alla lavagna. Lavorando sempre in piccoli gruppi, gli studenti affrontano in 10 minuti l'esercizio 7 che per la prima volta propone agli studenti la lettura del testo originale e che li invita a ragionare in termini di analisi linguistica, registri e varietà. L'esercizio 7 sarà stato incollato su un cartoncino per agevolare il prosieguo dell'attività.

Esercizio 7[3]

Trovate qui di seguito il testo originale dell'incipit della **Divina Commedia**. *Sottolineate quelli che, secondo la grammatica italiana moderna che voi conoscete, si possono considerare errori (ortografici e sintattici).*

Nel mezzo del cammin di nostra vita
mi ritrovai per una selva oscura,
ché la diritta via era smarrita.

Ahi quanto a dir qual era è cosa dura
esta selva selvaggia e aspra e forte
che nel pensier rinova la paura!

Tant' è amara che poco è più morte;
ma per trattar del ben ch'i' vi trovai,
dirò de l'altre cose ch'i' v'ho scorte.

Io non so ben ridir com' i' v'intrai,
tant' era pien di sonno a quel punto
che la verace via abbandonai.

Ma poi ch'i' fui al piè d'un colle giunto,
là dove terminava quella valle
che m'avea di paura il cor compunto,
guardai in alto e vidi le sue spalle
vestite già de' raggi del pianeta
che mena dritto altrui per ogne calle.

Allor fu la paura un poco queta,
che nel lago del cor m'era durata
la notte ch'i' passai con tanta pieta.

E come quei che con lena affannata,
uscito fuor del pelago a la riva,
si volge a l'acqua perigliosa e guata,

così l'animo mio, ch'ancor fuggiva,
si volse a retro a rimirar lo passo
che non lasciò già mai persona viva.

Ogni gruppo lavorerà sul proprio cartoncino e lo appenderà alla parete dell'aula. Gli altri gruppi verranno invitati ad osservare le analisi condotte dai compagni (sfruttando la struttura del *Gallery Tour* dell'apprendimento cooperativo riportata qui sotto) e a confrontarle con la propria, in circa 20 minuti.

Gallery Tour

Questa struttura è adatta alla presentazione e alla socializzazione di qualsiasi tipo di elaborato prodotto nei gruppi: cartelloni, schemi, tabelle, produzioni grafiche e pittoriche, ecc. La struttura permette una condivisione più attiva degli elaborati, diversamente da quanto avviene in una presentazione sequenziale dei lavori a tutto il gruppo classe che non sostiene la motivazione e l'attenzione.

3 DANTE ALIGHIERI, La Divina Commedia, Firenze, La Nuova Italia Editrice, rist. 1978.

Fasi

1. I prodotti dei gruppi vengono affissi in punti diversi dell'aula come fossero dipinti o campioni di opere. In alternativa possono essere disposti sui tavoli dei vari gruppi.
2. I gruppi di studenti si muovono nell'aula per guardare, discutere, far riflessioni sugli elaborati.
3. Vicino al prodotto viene messo un foglio bianco per i feedback, così che ogni gruppo possa annotare le proprie osservazioni sul lavoro visionato: punti di forza, complimenti, suggerimenti per l'integrazione, ecc.
4. Al termine della fase 3, ogni gruppo ritorna sul proprio lavoro, analizza i commenti degli altri gruppi ed eventualmente procede a revisione/sistemazione/completamento del proprio lavoro.

STEP 4

Nella parte conclusiva dell'attività gli studenti vengono invitati a lavorare in coppia, anche per variare lo schema di lavoro fin qui adottato. A ciascuna coppia viene consegnato il testo dell'esercizio 8 che prevede un *output* linguistico.

Esercizio 8

Uno di voi due è un giornalista e l'altro è l'autore del Podcast che avete ascoltato. Preparate un'intervista che reciterete poi dal banco per i vostri compagni. La tabella 1 vi aiuterà a preparare l'intervista. Leggetela e completate le caselle vuote.

TABELLA 1 – SCHEMA PER PREPARARE L'INTERVISTA

Contesto:	dove si svolge l'intervista? (ad es. programma radiofonico, programma televisivo, al bar, ecc.)	
Situazione comunicativa:	intervista	
Stile comunicativo:	formale o informale?	
Parole chiave:	scrivete alcune parole-chiave relative alla situazione sotto alle immagini proposte	
Oggetto dell'intervista:	di cosa si parla?	
Ruoli:	STUDENTE A = giornalista	[nome studente]
	STUDENTE B = Davide, autore del Podcast	[nome studente]
	Schema dell'interazione	
STUDENTE A		**STUDENTE B**
1. salutare e presentarsi	A: ...	
	B: ...	1) salutare e presentarsi
2. porre la 1° domanda	A: ...	
	B: ...	2) rispondere alla 1° domanda
3. porre la 2° domanda	A: ...	
	B: ...	3) rispondere alla 2° domanda
4. ringraziare e salutare	A: ...	

Se si vuole evitare che ciascuna coppia reciti davanti ai compagni, si può chiedere agli studenti di registrare l'audio e di caricarlo nella piattaforma digitale della classe.
L'attività si può concludere con una discussione a classe intera sulle differenze notate nelle letture dell'incipit da parte dell'autore del podcast e da parte di Roberto Benigni. Le osservazioni potranno riguardare la pronuncia, l'intonazione, l'enfasi, le pause, l'espressività. L'insegnante potrà raccogliere le osservazioni alla lavagna sfruttando l'occasione per l'arricchimento del lessico.

STEP 5

Al termine del percorso in classe viene presentato agli studenti il personaggio inedito di Dante TRap a fumetti[4] e si distribuiscono loro le fotocopie dell'incipit della *Divina Commedia*.

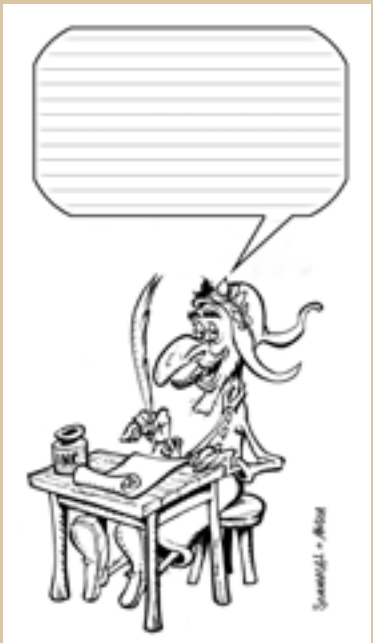
4 Si ringraziano per la gentile collaborazione Giorgio Sommacal per aver disegnato espressamente i fumetti per questa attività e Matilde Rossi per aver parafrasato in Trap le terzine dantesche.

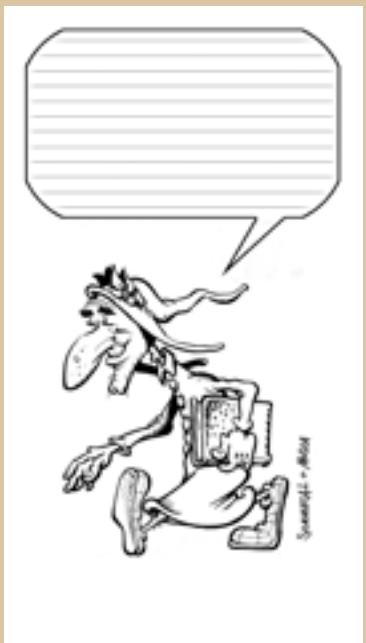
Agli studenti viene assegnato per casa l'esercizio 9, che permetterà loro di fissare gli elementi linguistici sviluppati in classe, di tornare metacognitivamente sul percorso svolto e di approfondire le proprie conoscenze in termini di varietà e registri linguistici.
L'ultima domanda dell'esercizio si ricollega a uno degli obiettivi primari dello sfruttamento del testo letterario nella classe di lingua, vale a dire la restituzione a tale testo del proprio ruolo originario, cioè quello di indurre lo studente a riflettere e sviluppare un pensiero critico personale in LS.
La creazione dei dialoghi nelle vignette mute è finalizzata all'espressione individuale e quindi a un impiego della lingua per delle finalità diverse da quelle referenziali a cui gli studenti sono abituati a scuola, ma più vicino allo slang giovanile.

Esercizio 9

Riascolta ancora una volta il Podcast che abbiamo usato in classe. Mentre lo ascolti, osserva il fumetto. Prova a rispondere alle seguenti domande aperte. Non ti preoccupare della correttezza: in questo momento è più importante quello che vuoi dire!

1. Confronta le risposte che avevi dato individualmente con quelle date dal gruppo: per te è stato utile il confronto di gruppo? Perché?
2. Rileggendo e confrontando le risposte date pensi che la tua comprensione fosse orientata verso un ascolto globale oppure fosse più focalizzata sui significati specifici di alcune parole?
3. Secondo te è possibile comprendere la lingua parlata da Dante Alighieri anche senza essere vissuto nella sua epoca?
4. Confronta i registri differenti usati da Davide, autore e creatore di Podcast Italiano, da Dante Alighieri e da DanteTRap. Assegna a ciascuna interpretazione un punteggio di preferenza da 1 (minimo) a 10 (massimo) per ogni interpretazione e motiva la tua scelta.
5. Ti è sembrato più comprensibile il linguaggio di Davide, autore del podcast, oppure quello di Dante Alighieri?
6. Ti è sembrato più comprensibile il linguaggio di Dante Alighieri oppure quello di DanteTRap?
7. Scegli un registro (Dante Alighieri, DanteTRap, Davide l'autore del podcast) e prosegui il poema con due o tre terzine completando con i dialoghi le seguenti vignette[5].





5 Vignette inedite: disegnatore G. Sommacal e inchiostratore D. Mosca

3.3. Valutazione delle abilità sviluppate

Nell'articolo di Benavente e Celentin in questo numero si è visto che il *QCER-VC* propone scale specifiche che fanno riferimento all'utilizzo del testo creativo o letterario per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue. La sezione dedicata alla mediazione come modalità di comunicazione, include nelle attività a livello testuale due scale: "Esprimere un'opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari" e "Fare l'analisi critica di testi creativi e letterari". Quale applicabilità hanno queste scale per la fase di valutazione della sequenza didattica qui presentata?
La mediazione impegna l'apprendente-attore sociale in compiti o *task* autentici orientati all'azione nei quali è chiamato a operare delle scelte (Piccardo 2020).
Uno scenario ipotizzabile per attivare contenuti e competenze acquisite in questo percorso didattico potrebbe essere quello di un club di lettura con studenti di altre classi (presenziale) o in scambio da altre nazioni (a distanza, orale in diretta streaming o scritta in una chat o blog) che non conoscono né l'opera né gli input usati (terzine del I Canto, podcast e striscia di fumetto). Gli studenti si troverebbero a lavorare in piccoli gruppi e sarebbero chiamati a mediare a livello testuale quando:

- spiegano cosa è piaciuto o è interessato loro dell'opera;
- descrivono personaggi e illustrano con chi si sono identificati;
- collegano aspetti dell'opera all'esperienza personale;
- collegano sentimenti ed emozioni;
- danno un'interpretazione personale.

Sono questi gli aspetti chiave (QCER-CV: 115) descritti operativamente nella scala "Esprimere un'opinione, un commento personale" la cui progressione verso l'alto (dal livello A1 fino al C1) consiste nella capacità di produrre spiegazioni e descrizioni semplici (nei livelli inferiori) o sempre più elaborate (nei livelli superiori).
Date le caratteristiche e il livello della classe, sarebbe auspicabile far lavorare gli studenti almeno a livello B1, i cui descrittori leggiamo nella Tabella 2.
Allo stesso modo, gli aspetti chiave della seconda scala "Fare l'analisi critica" riguardano la capacità degli studenti di:

- confrontare varie opere;
- dare un'opinione motivata;
- valutare in modo critico l'opera e le tecniche impiegate.

Questa scala ha una progressione dal livello A2 al livello C2 e colloca il confronto e l'opinione nei livelli inferiori. La valutazione, che richiede un'analisi più approfondita delle caratteristiche stilistiche e linguistiche, è collocata nei livelli C1-C2. Per la classe oggetto della sperimentazione, si potrebbero ipotizzare i traguardi descritti nel livello B2, riportati nella Tabella 3.
L'insegnante che desidera implementare nell'aula la mediazione a livello testuale

TABELLA 2 – SCALA "ESPRIMERE UN'OPINIONE, UN COMMENTO PERSONALE RISPETTO A TESTI CREATIVI E LETTERARI", LIVELLO B1 (CONSIGLIO D'EUROPA 2020:115)

B1	È in grado di spiegare perché certe parti o aspetti di un'opera l'hanno particolarmente interessato/a. È in grado di spiegare in modo dettagliato con quale personaggio si identifica di più e perché. È in grado di collegare gli avvenimenti di un racconto, di un film o di una rappresentazione teatrale con avvenimenti simili di cui ha avuto esperienza o ha sentito parlare. È in grado di collegare le emozioni provate da un personaggio di un'opera con le emozioni di cui ha avuto esperienza. È in grado di descrivere le emozioni provate a un certo punto della narrazione, ad es. i momenti in cui ha provato ansia per un personaggio, e spiegare perché. È in grado di spiegare brevemente le sensazioni e le opinioni che un'opera gli/le ha suscitato. È in grado di descrivere la personalità di un personaggio. È in grado di descrivere i sentimenti di un personaggio e di spiegarne le ragioni.

TABELLA 3 – SCALA "FARE L'ANALISI CRITICA DI TESTI CREATIVI E LETTERARI", LIVELLO B2 (CONSIGLIO D'EUROPA 2020:116)

B2	È in grado di confrontare due opere, prendendo in considerazione temi, personaggi e scene, trovando somiglianze e contrasti e spiegando la pertinenza delle correlazioni esistenti. È in grado di fornire un'opinione motivata su un'opera, mostrando di avere consapevolezza degli elementi tematici, strutturali e formali e riferendosi alle opinioni e alle argomentazioni di altre persone. È in grado di valutare il modo in cui l'opera incentiva l'identificazione con i personaggi, dando degli esempi. È in grado di descrivere il modo in cui diverse opere differiscono nell'elaborare lo stesso tema.

potrebbe effettuare una valutazione informale attraverso l'osservazione del processo di mediazione messo in atto attraverso l'attività di gruppo e con l'uso delle scale menzionate. Inoltre, sarebbe auspicabile arricchire l'osservazione con l'utilizzo delle scale dedicate alle strategie di mediazione (parafrasare, adattare, spiegare) messe in atto dagli studenti (Consiglio d'Europa: 129-132) e integrare con descrittori della mediazione concettuale (gestire le interazioni e condurre il lavoro di gruppo) e della mediazione comunicativa (facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale).

4. Conclusioni

L'apprendimento in adolescenza riveste un ruolo significativo perché consente di acquisire le competenze necessarie alla realizzazione dei compiti evolutivi e al raggiungimento della condizione adulta. La scuola rappresenta un ambito fondamentale di sperimentazione e valorizzazione del Sé e al suo interno l'adolescente è coinvolto in un processo evolutivo e di formazione che si caratterizza per l'acquisizione di nuove e più articolate proprietà di pensiero, che consentono la messa in atto di nuove abilità di ragionamento astratto e riflessivo, di metacognizione e di autoregolazione (Maggiolini e Pietropolli Charmet 2008: 191). Nel processo di coinvolgimento degli studenti assumono importanza determinante alcuni fattori, come la tipologia di ambiente offerta dal task, il potenziamento dell'input, la molteplicità dei canali d'accesso ai contenuti non solo linguistici di quest'opera fondamentale della letteratura italiana, la cooperazione nel lavoro di gruppo, nel quale i ragazzi cercano spesso aggregazione e identificazione.
In questo articolo si è cercato di dare risposta concreta a queste esigenze formulando una proposta didattica stimolante indirizzata a studenti di età adolescenziale, creando sorpresa, utilizzando mediatori didattici attivi e iconici, cercando di collegare le attività didattiche con gli interessi degli studenti, senza tralasciare uno spazio dedicato alla creatività. Insieme ai videogiochi, i fumetti costituiscono spazi estremamente stimolanti e corrispondenti alle forme comunicative più apprezzate dalle nuove generazioni.
Partendo da un testo considerato "sacro" per la storia della letteratura italiana abbiamo provato a farne uno strumento per la costruzione della competenza linguistica degli studenti cercando di "parlare" una lingua comprensibile e sfruttando quindi le strategie di mediazione.

© iku4/depositphotos

Bibliografia

– BALBONI P.E. (2008), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.
– CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999
– COMUNIAN A. (1990), *Lewin e la teoria del campo nello studio della dinamica di gruppo*, UPSEL Domeneghini, Padova
– FAVATA G. (2016), "Educazione linguistica e letteraria nella classe di Italiano come lingua seconda: il testo letterario per l'apprendimento linguistico degli alunni parlanti non nativi", in *Gentes*, 3, 3, https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/university-press/gentes/gentes-2016-3-137.p.pdf
– MAGGIOLINI A., PIETROPOLLI CHARMET G. (a cura di) (2008), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Milano, Franco Angeli
– MAGNANI M. (2009), "Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere", in *Studi di Glottodidattica*, 3, 1, pp. 107-113, https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/185; consultato il 07 settembre 2022
– PICCARDO E. (2020), "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946/13088

Materiali didattici

– Giorgio Sommacal, https://it.wikipedia.org/wiki/Giorgio_Sommacal
– *Podcast Italiano. Learn Italian through authentic content*, "Avanzato #6 – Dante e l'incipit dell'Inferno", https://podcastitaliano.com/2016/11/25/avanzato-6-dante-e-lincipit-dellinferno
– BURATTINI M., SOMMACAL G. (2021), *Un'avventura infernale, Cattivik in Purgatorio e Cattivik in Paradiso*, Edizioni Astragalo

L'italiano interculturale: un progetto di formazione per insegnanti e studenti di italiano russi

Eugenio Alimena, Silvia Rampino
ANILS Sezione EuroEst

Abstract
Alla fine del mese di Aprile 2022 si è concluso il progetto *L'italiano interculturale – A1-A2*. Il progetto, promosso da diversi enti, ha avuto come scopo sia di proporre ai docenti una lingua italiana autentica e modalità didattiche innovative, sia di far acquisire l'italiano come lingua straniera ai bambini russi nelle scuole della Federazione Russa.

At the end of April 2022, the A1-A2 Intercultural Italian Language project came to an end. This project, promoted by various organisations, aimed to bring authentic Italian language and innovative teaching methods to teachers, and to help schoolchildren in the Russian Federation learn Italian as a foreign language.

1. Introduzione

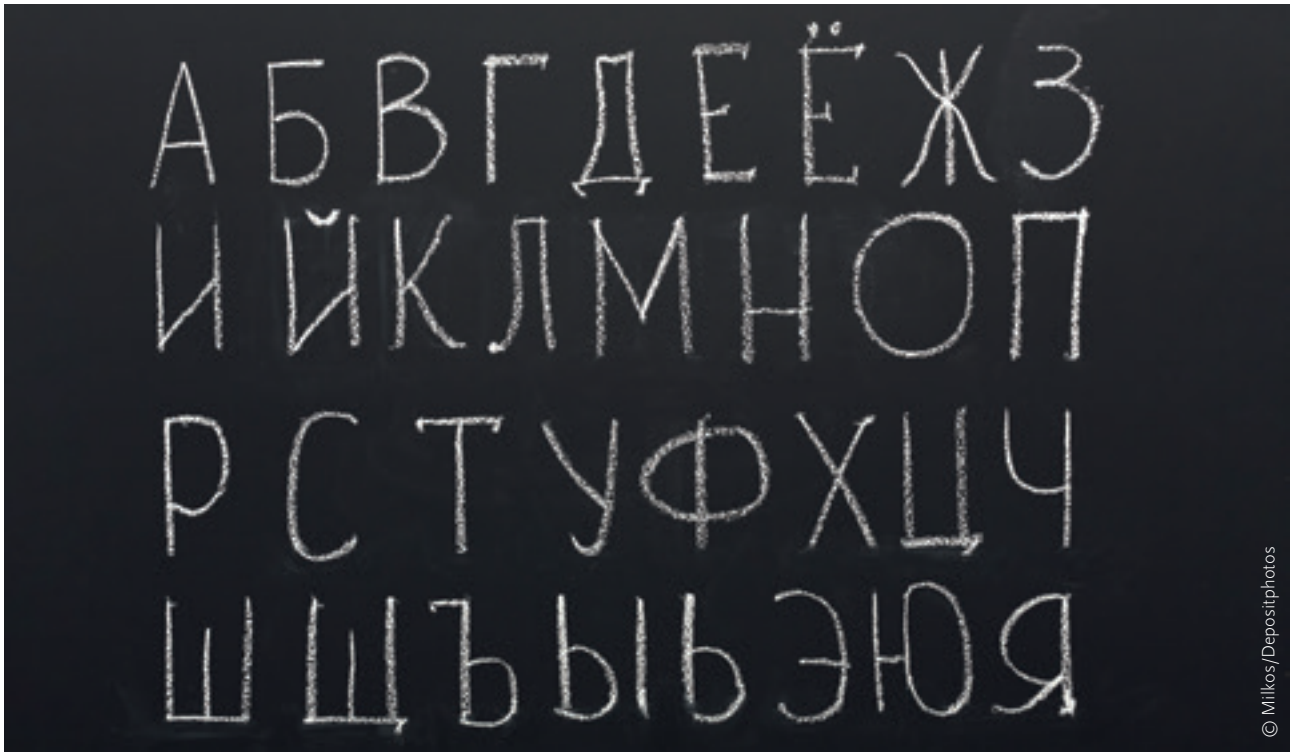
La formazione degli insegnanti continua a essere un tema molto attuale in Russia dove l'insegnamento delle lingue straniere, nelle scuole pubbliche come in molti contesti di insegnamento privato, si basa ancora sul metodo grammatico-traduttivo. Tra dicembre 2021 e aprile 2022, nell'ambito del progetto *L'italiano interculturale,* sono state condotte lezioni di italiano per i bambini della scuola pubblica e incontri di formazione per gli insegnanti, progetto che ha portato una ventata di innovazione in un contesto glottodidattico ancora molto tradizionale.

2. Il progetto *L'italiano interculturale* per insegnanti e studenti della scuola di base nella Federazione Russa

Il punto di partenza del progetto era quello di promuovere la valorizzazione degli aspetti interculturali nell'insegnamento dell'italiano in Russia.

> la formazione è stata pensata sulla base delle esigenze e delle richieste degli insegnanti, non su un programma già definito

A questo scopo, si è puntato ad aumentare l'esposizione alla lingua italiana autentica degli studenti russi e a favorire lo sviluppo delle loro abilità orali, offrendo, in parallelo, agli insegnanti russi di italiano degli incontri di formazione ad hoc, utilizzando lo stesso manuale utilizzato nelle lezioni con gli allievi.
Promotori del progetto sono stati ANILS EuroEst, Rete Mondo e Rete IT2 con il supporto di MB Arser-Vilnius, Bookstream, Onara.ru e con il patrocinio di Programma PRIA (Ufficio Scuola del Consolato Generale d'Italia a Mosca) e del Consolato Generale d'Italia a San Pietroburgo.
Al progetto hanno aderito moltissimi insegnanti e scuole e più di 100 studenti (classi V, VI, VII, VIII e IX) hanno partecipato agli incontri online. L'intera offerta formativa è stata erogata a distanza, attraverso la piattaforma Zoom. Per quattro mesi circa (da gennaio ad aprile 2022), sono stati proposti incontri bisettimanali online di lingua italiana (livello A1-A2) a cui sono stati invitati a partecipare gli studenti di alcune scuole russe. In occasione di queste lezioni, sono stati proposti degli incontri di formazione dedicati agli insegnanti di italiano.



© Milkos/Depositphotos

3. Gli incontri di formazione per gli insegnanti

Sono stati condotti due incontri di formazione online con gli insegnanti russofoni di italiano, che hanno coperto tutto il territorio della Federazione Russia e alcune località dell'Est Europa.
Gli insegnanti invitati a partecipare sono stati gli stessi che hanno iscritto i propri studenti alle lezioni di *L'italiano interculturale*; hanno partecipato anche insegnanti che lavorano in proprio oppure per centri di istruzione privata.
Anche per la formazione abbiamo scelto di usare come manuale di supporto *LS, Corso interattivo di lingua italiana per stranieri.*
Nei due incontri si è scelto di sperimentare il metodo della lezione capovolta.
L'obiettivo è stato quello di venire incontro ai bisogni didattici e metodologici degli insegnanti e alle loro difficoltà rispondendo con proposte pratiche e immediatamente spendibili durante la lezione.
L'originalità del progetto nasce infatti proprio dall'idea che la formazione possa essere pensata sulla base delle esigenze e delle richieste degli insegnanti, non su un programma già definito in partenza, per dare vita a una serie di incontri e attività "su misura", create appositamente per soddisfare le loro necessità.
Ai 35 insegnanti iscritti è stato inviato un questionario da compilare online in forma anonima che ha permesso di orientare la formazione attraverso la risposta data a due domande:

1. Quali sono le attività che vorrebbe introdurre (e/o a cui vorrebbe dare più spazio) nelle sue lezioni?
2. Quali sono le difficoltà che riscontra maggiormente a lezione?

Dalle risposte date sono emersi dei dati interessanti:

- gli insegnanti hanno assistito a quasi tutte le lezioni online fatte agli studenti;
- l'attività che hanno trovato più interessante è stata il dialogo didattico docente-studenti. È un dato significativo, collegato al desiderio degli insegnanti di approfondire e sviluppare maggiormente nelle loro classi le abilità di interazione orale;
- le attività considerate più utili e che si vorrebbero incrementare sono quelle di comprensione di testi audio e audiovisivi, come veicolo della lingua "autentica" parlata dai nativi. Queste attività aiuterebbero a superare le difficoltà dovute alla paura di non essere capiti e migliorare la fluenza del parlato;
- appare evidente un generale desiderio degli insegnanti di dare più spazio nelle loro lezioni ad attività che riguardano la cultura italiana, per mantenere alta la motivazione degli studenti, utilizzando video con esercizi interattivi e in generale attraverso un maggiore uso delle tecnologie.

È stata quindi evidenziata tra le risposte la necessità di migliorare le abilità orali degli studenti del saper parlare e comprendere.

Su questi dati, nel primo incontro si è discusso dell'utilizzo dei supporti audio e video, sul modo più efficace di introdurli e di presentare gli esercizi senza correre il rischio di demoralizzare lo studente che non riesce a comprendere tutto. Un argomento chiave è stato infatti come guidare gli studenti alla comprensione di ciò che serve a svolgere il compito senza cercare di comprendere tutto il contenuto del supporto.
Durante l'incontro è stato presentato il manuale *LS Junior* sottolineandone l'aspetto innovativo e interattivo. Ne sono state messe in evidenza le potenzialità ed è stato spiegato agli insegnanti come usarlo e come proporre le attività alla classe affinché funzionino.
È stato poi presentato un video tratto dal manuale che è stato poi riproposto in spezzoni, ognuno con un focus linguistico diverso. Come "compito a casa" è stato chiesto ai partecipanti di scegliere un video tra quelli presenti nei materiali del manuale ma non ancora utilizzati nelle lezioni fatte con gli studenti, e provare a pensare a come proporlo agli studenti. A distanza di qualche settimana, è stato proposto un altro incontro di formazione online in cui alcuni insegnanti hanno presentato le loro didattizzazioni-video e c'è stato un proficuo e interessante scambio di opinioni, suggerimenti ed esperienze.
Nel secondo incontro si è parlato di motivazione, di come stimolarla e tenerla alta nei bambini e negli adolescenti che studiano italiano, e soprattutto di come una didattica ludica consapevole sia uno strumento estremamente efficace di motivazione e di strategia inclusiva.
Negli incontri quindi è stato avviato un dialogo sulle esperienze dei colleghi e, con il supporto di pagine e materiali selezionati dal manuale, sono state presentate soluzioni e accorgimenti utili per migliorare le competenze degli studenti, anche offrendo contenuti culturali nuovi e interessanti.

4. Le lezioni online per gli studenti

Prima dello svolgimento degli incontri di formazione per i docenti si è tenuto un ciclo di lezioni di italiano destinate a bambini della scuola russa, tenute da Silvia Rampino; le attività presentate durante le lezioni sono state tratte dal manuale *LS Junior, Corso interattivo di lingua italiana per stranieri*, di Mezzadri e Balboni, edito da Bonacci, nella versione digitale e interattiva. È stata fornita una copia saggio agli insegnanti affinché potessero seguire meglio gli incontri di cui, in anteprima, avevano ricevuto il programma con il dettaglio delle pagine e degli esercizi che sarebbero stati proposti. Dopo le prime naturali titubanze, gli studenti hanno iniziato a partecipare attivamente e liberamente alle attività loro proposte, anche grazie a un clima giocoso e rilassato. La maggior parte degli incontri ha previsto la presentazione di un materiale video o audio che è stato didattizzato poi attraverso una serie di attività presenti nel libro. Ampio spazio è stato dato infine all'aspetto culturale e spesso durante le lezioni si sono create delle occasioni di confronto tra gli studenti e tra gli studenti, i docenti e la formatrice su temi legati alla cultura russa e a quella italiana, con lo scopo di introdurre percorsi di educazione interculturale: molto apprezzata dagli studenti è stata, per esempio, l'attività sulla gestualità italiana.

si sono create occasioni di confronto su temi legati alla cultura russa e a quella italiana, con lo scopo di introdurre percorsi di educazione interculturale

5. I risultati della formazione e le conclusioni

Il progetto ha portato a risultati soddisfacenti: gli incontri con gli insegnanti si sono svolti con una buona partecipazione: i docenti hanno condiviso con entusiasmo sia le proprie esperienze sia le difficoltà che incontrano nell'insegnamento dell'italiano in Russia. Soprattutto, ci ha reso molto soddisfatti constatare che avevano messo in pratica nelle loro lezioni i consigli metodologici discussi e le attività proposte, condividendone poi i risultati sia nel periodo intercorso tra i due incontri sia in via privata per email, sia in risposta a un questionario finale.
La grande partecipazione e il coinvolgimento degli studenti durante le lezioni di italiano rappresentano una conferma della validità del nostro modello di formazione linguistica e dell'importanza di affrontare oltre alla lingua anche la dimensione interculturale.

Riunione della CEO (Commission de l'Europe de l'Ouest) della FIPF

Oslo, maggio 2022

Anna Maria Crimi, Francesca Usberti
Rete ANILS Francese

Importante presenza dell'ANILS, rappresentata da Anna Maria Crimi, alla riunione della CEO (Commission de l'Europe de l'Ouest) della FIPF (Fédération internationale des professeurs de français). L'ANILS dal 2001 ha aderito alla Fédération des Professeurs de Français, organizzazione internazionale non governativa che ha come obiettivo la promozione dell'insegnamento del francese nel mondo e raggruppa 180 associazioni che si riuniscono annualmente in 8 commissioni. L'ANILS fa parte della Commission pour l'Europe de l'Ouest.
L'evento si è tenuto dal 26 al 28 maggio 2022 presso l'Institut Français di Oslo e ha visto all'ordine del giorno la presentazione del piano strategico della FIPF, della sua interazione con le varie associazioni europee nonché del calendario dei prossimi convegni che si terranno a Bucarest nel luglio 2024 e a Besançon nel 2025.
Alla riunione, coordinata dal presidente della CEO, Giedo Custer, e dalla presidente della FIPF M.me Cynthia Eid, hanno partecipato i delegati delle principali associazioni europee di lingua francese lingua straniera che hanno aggiornato la Commissione sui progetti e le attività svolte e sulla situazione della lingua nel proprio paese.
L'ANILS ha presentato la propria storia, i programmi e le formazioni svolti e prossimi e si è fatta portavoce delle difficoltà che incontrano i docenti di FLE (Français Langue Etrangère – Francese Lingua Straniera) in Italia.
Le giornate sono state un momento fondamentale per un confronto sereno e arricchente con delegati provenienti da ben 15 nazioni e hanno avuto il punto culminante con il ricevimento presso l'Ambasciata di Francia in Norvegia e l'incontro con il vice ambasciatore che ha tenuto un discorso sulle politiche linguistiche e l'orientamento dello stato francese nei confronti dell'insegnamento della lingua francese nel mondo.
Alla fine dell'incontro Giedo Custer ha fatto un bilancio dei due giorni sottolineando la presenza attiva dell'ANILS nella CEO e il contributo dato in questi anni dai suoi rappresentanti.

© daboost/depositphotos

Pamela Pernatsch, Chantal Dossena, Giulia Fabbri, Giovanni Parisi

Français en compagnie

Français en compagnie è un corso di lingua e cultura francese con un'identità fortemente inclusiva. L'approccio didattico tiene conto delle intelligenze multiple e dei diversi stili di apprendimento degli studenti: è ricco di stimoli vari per tipologia di testi e di supporti attraverso i quali possono essere fruiti. La suddivisione di ciascuna unità in due *Leçons* garantisce un passo di lavoro più agile e breve.
Le occasioni di comparazione tra le lingue e le attività di CLIL, costituiscono occasioni di trasversalità finalizzate ad ampliare l'offerta didattica e culturale.
A fine volume, *Le bon citoyen* si presenta come sezione dedicata all'educazione civica in linea con le più recenti indicazioni ministeriali.

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©.

Corso “Il teatro nell’apprendimento delle lingue” ANILS Firenze

dicembre 2021/maggio 2022

Eliana Terzuoli
ANILS Firenze

Si è concluso il 13 maggio 2022 un percorso di quattro incontri sul linguaggio teatrale e il suo uso nella didattica.
Il seminario è un’introduzione alla comunicazione teatrale: i suoi linguaggi, la sua valenza didattica nell’apprendimento della lingua, la sua valenza formativa, artistica, culturale, sociale. Il seminario si è tenuto a distanza, ma si auspica possa essere un’introduzione a una parte in presenza nella quale gli insegnanti possano sperimentare la pratica teatrale.
Ogni incontro è stato diviso in due parti: presentazione teorica e conversazione con i partecipanti.
Il primo incontro ha fornito notizie sul teatro, la sua valenza didattica e le possibilità di utilizzo.
Nel secondo incontro si è lavorato sulla creazione di scenari letterari; in questo modo il teatro dà vita a personaggi, autori, storie e testi, autori sconosciuti diventano vicini e gli alunni entrano in comunicazione con loro, la loro vita, le loro opere.
Nel terzo incontro si è lavorato su strategie e tematiche teatrali, attraverso la visione e il commento di video di alcune realizzazioni di progetti teatrali fatte da futuri insegnanti, sottolineando il legame tra parole, lingua e teatro.

© Dfuentesphotostock/Depositphotos

L’ultimo incontro ha previsto un lavoro di adattamento teatrale di un testo letterario in lingua straniera; laddove i partecipanti avessero voluto attuare un percorso simile a quello proposto nel successivo anno scolastico, avrebbero potuto chiedere agli alunni la lettura del testo scelto durante l’estate.
In questo progetto il teatro è uno strumento formidabile per portare gli alunni a conoscere un testo in profondità, in quanto devono scorrerlo per trovare le caratteristiche dei personaggi, i tempi le scene, e dare vita al testo teatrale, in un’analisi finalizzata alla creazione di un nuovo testo.
Il corso è stato apprezzato dai partecipanti, l’auspicio è che sia possibile proseguire la formazione in presenza.

Terza edizione della "settimana delle lingue" ANILS

26-30 settembre 2022

Luciano De Ascentiis, Mariana Laxague

In occasione della *Giornata Europea delle Lingue*, che ricorre il 26 Settembre, dal 2020 ANILS organizza un'intera settimana di eventi formativi dedicati alla celebrazione della diversità linguistica. La *Settimana delle Lingue* (SdL) persegue l'obiettivo di promuovere il multilinguismo attraverso la condivisione di conoscenze pratiche e teoriche da applicare in classe presentate da esperti nell'insegnamento e nella ricerca glottodidattica. Con la partecipazione estesa anche ai non soci, ANILS si propone di rendere accessibile a tutti la qualità nella didattica delle lingue.
L'Associazione ha come primario obiettivo quello di diffondere lo studio e la conoscenza delle Lingue moderne e i mezzi di cui si avvale sono la ricerca e la diffusione di strategie glottodidattiche idonee, l'incentivazione di scambi culturali e occasioni di sviluppo professionale per i docenti. La SdL rientra nell'ambito di tali scopi e, nella sua terza edizione, ha visto una partecipazione record di 679 iscritti. Un traguardo molto soddisfacente, ulteriore motivo per festeggiare il settantacinquesimo anniversario dalla nascita dell'Associazione.
I dieci *guest speaker* che nei cinque giorni si sono succeduti hanno proposto altrettanti webinar, gratuiti e aperti a tutti, su diversi argomenti.
La settimana si è aperta con Paolo Torresan, dell'Università Federale Fluminense di Niteroi, in Brasile, che nel webinar *Elementi di Lesson Design: il concetto di strategia didattica*, ha presentato il concetto di "strategia didattica" e con Andrea Ghirarduzzi, dell'Università di Parma, che si è soffermato sull'analisi della grammatica cognitiva in relazione all'insegnamento della lingua inglese. Il giorno seguente ha visto come unico protagonista l'ex presidente nazionale di ANILS, Paolo Balboni, data l'impossibilità a collegarsi di Giuseppe Maugeri (Università di Urbino), che nei giorni successivi ha però provveduto a inviare una videoregistrazione del suo webinar sul tema *Il fumetto nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Balboni, uno dei più importanti studiosi di glottodidattica italiana, ha esposto l'originale progetto di ANILS di integrazione delle innovazioni tecnologiche per una migliore e più efficiente formazione sull'insegnamento delle lingue nel seminario intitolato: *VideoTestiLink: le nuove frontiere ANILS per l'(auto) formazione degli insegnanti*.
Mercoledì 28 Andrea Marini (Università di Udine) ha proposto *Viaggio nel cervello bilingue*, dedicato alle più recenti ricerche sulle caratteristiche cognitive e neurali legate allo sviluppo e al funzionamento della mente del bilingue; di seguito, Mariapia D'Angelo, dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, ha trattato il tema della pratica traduttiva nella classe di lingua straniera, in particolare nelle scuole secondarie.
Giovedì 29 è stato dedicato ai contributi offerti da due dei principali partner di ANILS: Anna Bennett, per Trinity Italia, ha proposto il webinar *Blended Learning: Creating the right blend for you and your learners*, e Mattia Baiutti di Intercultura ha presentato il webinar *Internazionalizzazione della scuola attraverso la mobilità studentesca: quali implicazioni per le competenze linguistiche?*
La SdL 2022 si è conclusa

la Settimana delle Lingue ANILS 2022 ha registrato quasi 700 iscritti

venerdì 30, con Elisa Bertoldi (Università di Udine) con *Storytelling e insegnamento della lingua inglese LS/L2: la mediazione dell'albo illustrato*, e Monica Barsi, dell'Università degli Studi di Milano, con *La mediazione nel Volume complementare: definizione ed esempi per la classe*.
L'interazione fra pubblico e relatori è stato un altro punto di forza degli incontri, nei quali, malgrado la distanza, ci sono stati numerosi momenti dedicati alle domande dei partecipanti.

Per quanto riguarda l'adesione ai webinar, il 95% degli iscritti ha preso parte ad almeno due incontri e quasi un terzo (28%) ne ha frequentati ben quattro. Ogni incontro ha avuto tra i 100 e 150 partecipanti.
Ma i dati più soddisfacenti, provenienti dal questionario finale di gradimento compilato dai partecipanti, riguardano come i docenti hanno valutato il contributo dei webinar in relazione alle loro conoscenze pregresse: la maggior parte ha ritenuto arricchenti gli elementi teorici e pratici forniti durante la SdL ed è dell'avviso che le proposte discusse, i materiali proposti e le attività presentate siano di alta e immediata applicabilità.
In conclusione, il bilancio della SdL 2022 conferma che la modalità online, anche in un periodo post pandemia, può essere sfruttata con successo nelle iniziative di formazione ANILS; ciò non toglie che ci auspichiamo di poter riprendere anche le attività in presenza in tempi brevi.

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 7-9 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 novembre 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 novembre 2022

Foto di copertina:
© Frankito/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.

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

RA29