



SeLM

Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

N° 4 - 6 Anno LXI 2023

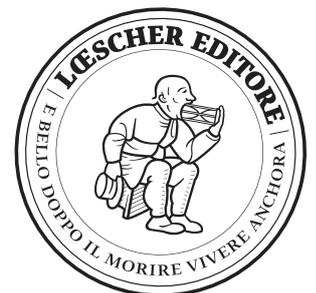


Editoriale *Maria Cecilia Luise*

Riflessioni metodologiche *Matteo Belloni • Jenny Cappellin • Margherita Codurelli
Giuseppa Giangrande • Giuseppe Maugeri
Gianfranco Porcelli • Mattia Cavallucci • Giulia Tardi*

Le buone pratiche *Elena Constantin • Nancy Bailey • Maria Grazia Menegaldo
Sarah Catherine Colombo • Miriam Morf • Rossana Papalino*

Documentazione *Nadine Albanese • Anna Maria Crimi • Francesca Usberti*



FORMAZIONE LÖESCHER

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

- ▶ **webinar** gratuiti in diretta: le registrazioni restano a disposizione degli iscritti per 30 giorni;
- ▶ **webinar on demand** a pagamento;
- ▶ **webinar di presentazione** delle nuove opere, tenuti dagli autori;
- ▶ **seminari** in presenza o via zoom, richiesti dalle scuole per i propri docenti.



PER GLI STUDENTI

- ▶ **webinar per studenti:** il docente può iscriversi alla diretta su **formazione.loescher.it** per accompagnare e osservare la propria classe; gli **studenti** si iscrivono su **webinarstudenti.loescher.it**
- ▶ **NOVITÀ:** viene rilasciato l'**attestato di partecipazione** a studenti e docenti, sia per la diretta sia per la registrazione. Agli studenti della scuola secondaria di secondo grado l'**attestato vale ai fini dei PCTO**, se il webinar è stato inserito dalla scuola nel programma PCTO della classe.



formazione.loescher.it



Scuola e Lingue Moderne

EDITORIALE

- 2** Un tema sempre più attuale: il benessere dell'insegnante e dello studente di lingue
di Maria Cecilia Luise



RIFLESSIONI METODOLOGICHE

- 4** La balbuzie e l'apprendimento delle lingue straniere. Il caso dello spagnolo LS
di Matteo Belloni
- 11** Formazione, partecipazione e costruzione di conoscenza. L'esempio della Rete ANILS Tedesco
di Jenny Cappellin, Margherita Codurelli, Giuseppa Giangrande
- 18** L'aula e il feedback come risorse per l'apprendimento linguistico
di Giuseppe Maugeri
- 25** Recensione del libro *La lingua inglese per la comunicazione scientifica e professionale* di Annalisa Zanola, Carocci, Roma 2023
Recensione di Gianfranco Porcelli
- 27** Recensione del libro *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola* A cura di Michele Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom, Erickson, Trento 2023
Recensione di Mattia Cavallucci e Giulia Tardi

LE BUONE PRATICHE



- 24** La pronuncia delle lingue straniere: problematiche e strumenti tecnologici per docenti e studenti
di Elena Constantin
- 34** Flipped Learning: fallimento o aggiustamento metodologico?
di Nancy Bailey
- 40** Il ruolo inclusivo della L1 nello studio in L2 a scuola. Esperienze e buone pratiche
di Maria Grazia Menegaldo
- 47** Insegnare inglese LS nella scuola primaria con lo *storytelling*
di Sarah Catherine Colombo
- 53** Plurizentrismus im DaF-Unterricht: Rezeption und Mediation von Standard- und Nonstandardvarietäten
di Miriam Morf, Rossana Papalino

INFORMAZIONI E DOCUMENTI

- 62** Semaine de la langue française et de la Francophonie: "Une Semaine à tous les temps?", 23 mars 2023
di Nadine Albanese, Anna Maria Crimi
- 63** Riunione della Federazione Internazionale dei Professori di Francese Izmir 2023
di Anna Maria Crimi, Francesca Usberti

Un tema sempre più attuale: il benessere dell'insegnante e dello studente di lingue

Maria Cecilia Luise

Direttore di Scuola e Lingue Moderne

Non è possibile non notare che oggi il tema del malessere di docenti e di studenti ha una posizione centrale nel dibattito fuori e dentro la scuola.

La cronaca degli ultimi tempi riporta con sempre maggiore frequenza episodi causati da un aumentato malessere nei contesti educativi: aggressività e bullismo da parte degli studenti, sindrome da burnout e disagio dei docenti, relazioni difficili quando non conflittuali tra scuola e famiglie, ma anche depressione e stati di ansia per tutti gli attori della scuola. Se già nel 2019 era stata creata una *Commissione ministeriale per lo studio del livello di benessere e malessere nelle scuole italiane* che aveva rilevato una significativa presenza di disturbi dell'attenzione, problemi emotivi, paura, ansia e depressione, dopo la pandemia il "mal di scuola" appare ancora più evidente, e le conseguenze sono, per gli studenti medie scolastiche più basse, maggiori difficoltà di apprendimento, aumento dell'abbandono scolastico, per i docenti

esaurimento, minor efficacia professionale e disamore per il proprio lavoro. Numerose indagini pubblicate recentemente riportano che la pandemia da Covid-19, la pervasività delle tecnologie, l'analfabetismo digitale, l'ansia da prestazione e la competitività, l'eccessivo carico di lavoro e responsabilità sono tra le principali cause di disagi, malesseri, disadattamenti – quando non vere e proprie sindromi patologiche – sia di studenti sia di docenti: la scuola non è più un ambiente per definizione noto e rassicurante, ma appare sempre più spesso fonte di insicurezza e di senso di inadeguatezza.

Se da un lato aumentare il benessere a scuola è urgente e necessario, dall'altro non è un'impresa facile, innanzitutto in quanto qualsiasi azione si intenda intraprendere in merito deve essere ampia e coinvolgere in modo sistemico il benessere degli alunni, quello nelle relazioni scuola-famiglia, il benessere per gli insegnanti e per il personale

scolastico, il benessere degli ambienti di apprendimento. Inoltre, non si può pensare ad azioni estemporanee da attivare quando il problema si mostra in forma eclatante, ma piuttosto si deve lavorare in un'ottica preventiva, con lo scopo di sviluppare in docenti e studenti competenze flessibili e consapevolezza positive che permettano di affrontare efficacemente situazioni potenzialmente difficili o rischiose.

In un simile quadro, riteniamo che i luoghi e gli attori coinvolti nell'educazione linguistica costituiscano un contesto privilegiato in primo luogo per lo studio degli aspetti affettivi ed emozionali nei processi di apprendimento. Ma non solo: l'educazione linguistica può rappresentare un settore ideale per promuovere il benessere a scuola in quanto l'uso delle lingue implica il mettere in gioco, da parte tanto dell'insegnante quanto degli studenti, elementi psicologici profondi, che hanno a che fare con la personalità e l'identità¹.

¹ Si veda in ambito italiano: Menegale M. (2022), "Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca", in *Studi di Glottodidattica*, 8, 2, <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/1537>



© Libreria mobile a Lisbona. © Sami Auvinen/iStockphoto

Sulla base di queste riflessioni, riteniamo che sia giunto il momento di interrogarsi sulle variabili che possono sostenere il benessere a scuola e in particolare nella classe di lingua, vista come luogo privilegiato alla luce della centralità della comunicazione nelle relazioni significative, della trasversalità delle competenze linguistiche al servizio dello sviluppo cognitivo, socio-affettivo e psicologico degli studenti e delle studentesse, del legame tra sfera emotiva, identità e profilo linguistico della persona.

E proprio a questo tema sarà dedicato il prossimo Convegno nazionale ANILS dal titolo “Oltre il metodo la persona: il benessere dell’insegnante e dello studente di lingue” che si terrà a Matera nei giorni 30 e 31 ottobre 2023.

Ragioneremo insieme a diversi studiosi, proporremo esempi di buone pratiche e realizzeremo laboratori dedicati a insegnanti di lingue su temi tra i quali l’educazione linguistica positiva, il ruolo delle emozioni

nell’apprendimento linguistico, le metodologie che promuovono relazioni comunicative positive, i nuovi ambienti fisici e virtuali per la promozione del benessere, l’autoefficacia e la motivazione nella classe di lingue.

Un convegno ANILS per tradizione non è un evento unidirezionale nel quale gli esperti dispensano il loro sapere, ma vuole essere momento di confronto e co-costruzione della crescita professionale e scientifica: esortiamo quindi tutti i lettori a partecipare sia come uditori sia proponendo una relazione (il CfP è qui: <http://www.anils.it/wp/2023/06/16/call-for-papers-convegno-nazionale-anils-2023/>).

In questo numero di SeLM diamo spazio agli aspetti fonetici dell’apprendimento linguistico con due saggi: il primo di Matteo Belloni sulla balbuzie e l’apprendimento delle lingue (nello specifico dello spagnolo), il secondo di Elena Constantin che propone alcune risorse

tecnologiche per lavorare sul miglioramento della pronuncia. Le referenti della rete ANILS Tedesco, attraverso una documentata descrizione delle iniziative prese negli ultimi anni, ci forniscono un esempio di buona pratica formativa, potenzialmente replicabile anche per altre lingue; il tedesco ricorre anche nel contributo di Morf e Papalino, sulla didattica delle varietà linguistiche. Giuseppe Maugeri ci propone una riflessione sugli aspetti fisici dell’aula di lingue e sugli aspetti psicoaffettivi del feedback. Diverse metodologie glottodidattiche vengono infine analizzate, adattate e descritte nei restanti contributi: Colombo giustifica e promuove l’importanza dello storytelling per gli apprendenti più giovani; Bailey – a partire da un saggio critico sui risultati ottenibili con la metodologia della Classe capovolta – ne propone un adattamento; Menegaldo infine relaziona sull’utilizzo della L1 per l’integrazione scolastica di una alunna ucraina NAI.

La balbuzie e l'apprendimento delle lingue straniere. Il caso dello spagnolo LS

4

Matteo Belloni

Università degli studi di Verona

Abstract

Il contributo riguarda il tema della balbuzie come problema comunicativo e il suo rapporto con le lingue straniere. In particolare, dopo una breve parte introduttiva inerente la complessa definizione di balbuzie, l'articolo espone i principali risultati degli esperimenti condotti su individui italo-foni balbuzienti, apprendenti spagnolo come seconda lingua, per poi proporre alcune strategie didattiche per affrontare la problematica in un'aula scolastica.

This paper concerns the topic of stuttering as a communicative problem and its relationship to foreign languages. After a brief introduction concerning the highly complex definition of stuttering, the paper sets out the main results of studies conducted on Italian-speaking stuttering individuals learning Spanish as a second language. After the linguistic analysis, we provide teachers with useful strategies for dealing with this issue in the classroom.

1. Introduzione al concetto di balbuzie

Tanto nella nostra società quanto tra i banchi di scuola si sente parlare ancora troppo poco della balbuzie, chiamata "disfemia" dagli specialisti. Eppure i dati ci dicono che questo "difetto" del linguaggio colpisce più del 5% dei bambini in età scolare e l'1% degli adulti, e provoca in generale problemi a livello sociale, scolastico, lavorativo e, non da ultimo, emotivo. Le cause di questa stigmatizzazione e scarsa conoscenza a riguardo si devono ricercare probabilmente nel fatto che questo tipo di disturbo comunicativo si manifesta in forma ciclica, solamente in certi contesti comunicativi e sociali, e può addirittura scomparire in alcune fasi della vita. Oltre a ciò, fino ad oggi non si è

ancora riusciti a stabilire con esattezza la causa (o le cause) dell'insorgenza della balbuzie. Gli ultimi studi in ambito medico e psicolinguistico (APA 2023; Bloodstein 1995) definiscono la balbuzie come un disturbo del neuro-sviluppo dato dall'interconnessione di diversi fattori genetici, ambientali, psicologici, linguistici ecc. È importante anche sottolineare che la disfemia non è dovuta a problemi di tipo cognitivo o a malfunzionamenti dell'apparato

fonatorio o respiratorio. Nel contesto scolastico un alunno con balbuzie non presenta, in linea generale, deficit cognitivi o difficoltà di apprendimento. Si può affermare che l'ansia gioca un ruolo centrale nella prestazione verbale di questo tipo di alunni, ma essa non è la causa dell'aumento di intensità dell'episodio disfemico, bensì la conseguenza: un individuo sa che balbutterà di più in una certa circostanza, e questo gli causerà un livello di ansia più elevato. In tempi recenti, molti neurolinguisti (si veda per es. Hernandez Jaramillo, Alvarez Gonzalez 2009; Hernandez Jaramillo, Velasquez Gomez 2015), concordano sul fatto che la balbuzie si presenta come fenomeno pre-articolatorio, dato che "l'inceppo" nasce già nella mente dell'individuo prima

la balbuzie non è
causata da deficit
cognitivi o
malformazioni
fisiche

che quest'ultimo pronunci una parola o una frase. Infatti, una persona si definisce balbuziente solo quando si percepisce come tale, ossia quando sa che non potrà esprimersi nella maniera desiderata, usando il lessico e la sintassi liberamente, poiché sa già che su alcuni suoni o parole insorgerà la disfluenza. È come se l'individuo soggetto a balbuzie avesse un inventario mentale di parole, suoni e contesti dei quali è cosciente gli causeranno difficoltà nella produzione dell'eloquio, e conseguentemente cercherà di evitarli. A questo proposito, ricordando che l'intensità e la tipologia di balbuzie variano da individuo a individuo (Khemlani 2017), lo studio di seguito presentato ha voluto indagare la possibile esistenza di strutture linguistiche che facilitino l'insorgenza di balbuzie, sia in lingua madre che in lingua straniera.

2. Risultati dell'analisi linguistica comparativa

Lo studio in questione (Belloni 2022) si è avvalso del contributo di 15 partecipanti italofoeni balbuzienti, che studiano o hanno studiato spagnolo come lingua straniera (ELE). I volontari sono stati sottoposti a due attività linguistiche differenti tramite la piattaforma Zoom. In primo luogo, è stato chiesto loro di leggere ad alta voce un testo in lingua spagnola e successivamente un altro di lunghezza simile in lingua materna. Dopo una breve pausa, si è instaurata una conversazione semistrutturata, prima in L2 e dopo in lingua italiana. Va aggiunto che tutti i partecipanti avevano frequentato, in momenti diversi della vita, un corso di "riabilitazione" per migliorare il proprio eloquio e che possedevano livelli diversificati di conoscenza

della lingua spagnola. Dopo avere portato a termine un'analisi di tipo morfologico, fonetico e prosodico, grazie alla trascrizione degli elementi linguistici soggetti a balbuzie nelle 15 interviste, si è giunti alle seguenti conclusioni. Si è notata una netta differenza di severità dell'episodio disfemico tra L1 e L2: in particolare, i partecipanti balbettarono quasi il doppio delle volte in lingua straniera rispetto alla lingua madre. Ovviamente la LS rappresenta la lingua meno dominante e meno utilizzata nella vita di tutti i giorni dei partecipanti. Inoltre, dal punto di vista morfologico, si è notato che le parole contenute, come aggettivi, verbi e nomi, tendono a essere scenario privilegiato di eventi disfemici sia in lingua seconda sia in lingua madre. Così come parole di quattro o più sillabe, insieme a termini meno frequenti nel panorama lessicale di un idioma,



sono più soggetti a balbuzie. Questo vale principalmente per lo spagnolo, dove su 10 termini soggetti a balbuzie, 8 si potevano considerare poco frequenti o inusuali, secondo criteri di uno studio condotto dalla RAE (Real Academia Española) nel 2015. Dal punto di vista morfosintattico, si è osservato che i primi tre elementi di un enunciato sono più soggetti a episodi di balbuzie, e in effetti la parte iniziale sia di parola sia di frase hanno rappresentato un ostacolo articolatorio per molti partecipanti. A livello fonetico, si è verificato che esistono suoni che sembrano facilitare l'insorgenza di balbuzie; nello specifico, tutte le consonanti occlusive, insieme alle nasali e alla vibrante alveolare /r/ hanno rappresentato un ostacolo in diversi casi. Il sistema fonetico della lingua spagnola però, sembra racchiudere qualche problema ulteriore, soprattutto in fonemi non presenti nella lingua italiana, come il suono fricativo velare /x/ o la combinazione di certi gruppi consonantici. A livello prosodico, infine, il nostro studio ha dimostrato che non esiste una relazione diretta tra accento primario e balbuzie, in quanto solo per una percentuale veramente bassa l'episodio disfemico corrispondeva alla sillaba accentata. Questo dato

si può interpretare ricordando che le due lingue latine in questione possiedono accento libero e variabile: si veda invece uno studio (Arbisi Kelm 2010) condotto sulla lingua inglese che dimostrò invece che la maggior parte degli episodi disfemici avevano luogo in una sillaba tonica. Questo fatto può essere facilmente interpretato considerando che l'accento tonico in inglese si posiziona normalmente nelle prime sillabe della parola e, come abbiamo visto, l'evento disfemico tende a insorgere nella parte iniziale di un termine.

3. La relazione tra balbuzie e lingue straniere

Poco prima dell'esperimento via zoom, è stato chiesto ai partecipanti di compilare un questionario online riguardante alcuni dati personali, il livello di lingua, la varietà dello spagnolo utilizzata (peninsulare o sudamericana) e le percezioni sulla propria balbuzie. È stato interessante notare che solo il 30% degli intervistati ha affermato di avere più difficoltà in L2/LS, anche se ha precisato che questo dipende dalla frequenza di uso della lingua in questione. Per esempio, alla domanda "Noti delle differenze quando balbetti in L1 e in L2/LS?", alcune risposte sono state: "Sì, a seconda della

lingua che parlo di più in un periodo di tempo. Quando ero in Spagna balbettavo di più in italiano, ora in Italia di più lo spagnolo"; oppure: "tendenzialmente quando sono insicuro della lingua balbetto di più, indifferentemente dal livello (quando sono arrugginito, malgrado un buon livello di inglese, inizialmente ho difficoltà)". Da queste testimonianze si può notare come l'intensità di eventi disfemici dipenda dalla "sicurezza in una lingua" e dalla familiarità che si possiede con quest'ultima. Questa tesi è supportata anche dal fatto che l'unica partecipante in cui si sono rilevati dati discordanti è una diciottenne bilingue equilibrata spagnolo-italiano che al momento dell'intervista si trovava in Paraguay da un mese e mezzo. Lei infatti ha mostrato il triplo degli episodi disfemici in lingua italiana rispetto allo spagnolo, dato che può essere influenzato dall'immersione linguistica in un contesto ispano parlante e dallo scarso uso della lingua italiana.

4. Pregiudizi e difficoltà per allievi con balbuzie

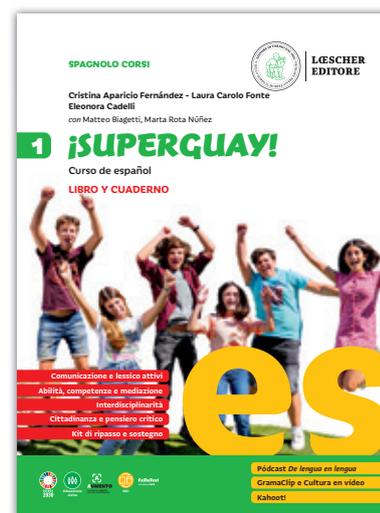
Dopo questa analisi linguistica, si è cercato di offrire una traiettoria pedagogica studiando le principali cause di ansia e di disfluenza all'interno dell'ambito

Cristina Aparicio Fernández, Laura Carolo Fonte, Marta Rota Núñez

¡SUPERGUAY! Curso de español

¡Superguay! propone un percorso di apprendimento come strumento per:

- ▶ interagire nella comunicazione quotidiana
- ▶ divulgare contenuti culturali e interdisciplinari con un approccio dinamico di scoperta-conoscenza
- ▶ acquisire abilità e autonomia di studio
- ▶ educare alla cittadinanza e allo sviluppo del pensiero critico.



riguardo possono essere uno strumento molto utile per sapere come approcciarsi a queste situazioni e non creare eccessivo stress sia nell'alunno che nel docente.

Seguendo questa traiettoria, possiamo dire che l'alunno balbuziente non si differenzia molto dal resto dei suoi compagni, ossia non presenta difficoltà di apprendimento e tanto meno si può inserire nella "categoria" di alunni con bisogni educativi speciali (BES). Nonostante ciò, gli insegnanti tendono a percepirla come timidi, introversi e insicuri; alcuni autori (Castejón *et al.* 2008) menzionano il fatto che esista tra i docenti un vero e proprio stereotipo negativo verso questo tipo di alunni, e lo studio (Castejón *et al.* 2008) portato a termine dal Dipartimento di Educazione e Cultura del Principato di Asturia (Spagna) ha dimostrato che effettivamente esiste uno stereotipo riguardo alla balbuzie di carattere principalmente negativo tra la maggior parte degli insegnanti. L'alunno disfemico viene percepito come: solitario, ansioso, emotivo, timido, complessato, nervoso, introverso e l'80% degli insegnanti intervistati lo percepisce come "insicuro". Come sostengono alcuni psicologi (Westbrook, Bauman e Shinnar, citato in Castejón *et al.* 2008), quando un disturbo si manifesta nella comunicazione ed è facilmente percettibile, è anche molto comune che il problema venga valutato negativamente dagli interlocutori. In altre parole, la balbuzie si manifesta nella comunicazione e nelle relazioni sociali come ostacolo che disturba sia

la persona interessata che l'interlocutore, creando molte volte una barriera mentale tra l'alunno e il docente. Nello stesso articolo troviamo che la maggior parte degli insegnanti considera (erroneamente) che le cause della balbuzie siano principalmente di carattere emotivo o sociale, oppure che la disfemia sia frutto di un evento traumatico; hanno inoltre l'idea che si trasmetta per "contagio". Questa "malinformazione" può essere molto pericolosa, dato che se gli insegnanti mostrano stereotipi, idee sbagliate e mancanza di strategie specifiche, gli studenti si potranno comportare in maniera simile ai docenti. Per molti anni si considerò e si trattò la balbuzie quasi come una malattia, dominava l'idea che l'alunno dovesse essere riabilitato, curato, non educato. Nella nuova prospettiva di una "educazione inclusiva", al contrario, si pretende che tutte le persone con qualunque tipo di disabilità o differenza non solo siano accettate, bensì siano messe nelle condizioni di raggiungere la formazione sperata. Se prendiamo come esempio la disfemia nella scuola, le risposte tradizionali dei maestri di fronte ai blocchi di un alunno di solito sono: "Parla piano", "tranquillizzati", "respira prima di parlare" ecc. Frasi queste

che poco aiutano a superare il momento di "inceppo", anzi tendono a sottolineare il fatto che il ragazzo possiede una comunicazione "imperfetta" e insistono nell'esigenza di raggiungere un eloquio fluente, sottoponendo il soggetto a una pressione emotiva non indifferente. In particolare l'apprensione che sorge negli apprendenti di LS si deve alla necessità di creare e comunicare messaggi significativi in un sistema sintattico, semantico e fonologico diverso dal proprio e, successivamente, di comprendere i messaggi degli altri interlocutori.

5. Attività scolastiche più a rischio di disfluenza e possibili soluzioni

Il nostro lavoro ha inoltre voluto interrogare i partecipanti circa le attività scolastiche che provocano più ansia e disagio. Dall'intervista è emerso che i monologhi o le presentazioni e la lettura a voce alta rappresentano le attività più ansiogene per un alunno disfemico, mentre dialoghi informali e lavori di gruppo mostrano una percentuale di ansia da prestazione minore. La lettura a voce alta rappresenta il "grande mostro" per un balbuziente, poiché in quel momento tutte le attenzioni dei compagni di classe sono concentrate su di lui che, nella lettura, non può nemmeno tentare di sostituire una parola o creare giri di parole per evitare quel suono o quel termine dove molto probabilmente avrà l'inceppo. Per questa attività specifica il docente potrebbe proporre una lettura a coppie o di gruppo, al fine di fare sentire l'alunno meno al centro dell'attenzione e sotto giudizio; anche perché, come specifica

la balbuzie è un problema che spesso nasce quando gli "occhi dell'altro" vengono percepiti come giudicanti



© Uflypro/Depositphotos

Takizawa (1994), quando si canta o si legge all'unisono la balbuzie tende a diminuire. Interessante è anche ricordare che un individuo che soffre di balbuzie, nella maggior parte dei casi non mostra blocchi quando parla da solo, senza la presenza di alcuno; questo sta a dimostrare ancora una volta che la balbuzie non è un problema "fisico", bensì di tipo relazionale, che nasce quando gli "occhi dell'altro" vengono percepiti come giudicanti. Un altro consiglio può essere quello di evitare la tradizionale "lettura in riga", fonte di ansia anticipatoria per lo studente, e di lasciare spazio perché lui intervenga quando si sente pronto, secondo i propri tempi e bisogni. Dare spazio a lavori di gruppo, *role playing* a livello informale potrebbe essere molto utile per fare avvicinare il balbuziente ad attività verbali e farlo esercitare nello *speaking*. Ricordiamo infatti che l'autoimmagine negativa che il disfemico si è costruito a causa del proprio disturbo, gli causa

attitudini e pensieri negativi che arrivano a ostacolare l'apprendimento di una lingua straniera e aumentano l'ansia percepita. Fondamentale infatti è prestare attenzione al contenuto del messaggio, non alla forma, rafforzando in questa maniera positivamente l'alunno. Il docente potrebbe organizzare la lezione in maniera più interattiva e meno "frontale", lasciando spazio ad attività musicali o di teatro in lingua straniera, dove l'alunno non si senta al centro dell'attenzione, e inoltre si potrebbero utilizzare altri elementi della comunicazione non verbale come la cronemica, l'intonazione, la velocità ecc. Così come è consigliabile lasciare sempre finire la frase alla persona con balbuzie, non anticiparla o mettergli fretta.

6. Testimonianze conclusive

L'ultima parte del lavoro consisteva nel raggruppare i principali approcci adottati dai docenti nell'esperienza scolastica degli intervistati. In

generale si possono distinguere due tendenze principali: da un lato, molti professori avevano un atteggiamento comprensivo e accogliente, altri invece si mostravano indifferenti e addirittura scontroso. Riportiamo di seguito due testimonianze, la prima di un'esperienza positiva, la seconda negativa. Una ragazza di ventisette anni afferma:

Gli insegnanti, soprattutto alle superiori, hanno notato il problema ma non ci hanno dato molto peso. Infatti nelle interrogazioni o nelle verifiche orali i professori mi valutavano a partire dal contenuto dell'interrogazione, e non sull'aspetto della comunicazione. Tuttavia, anche se i miei genitori hanno fatto sapere agli insegnanti del mio problema, molti professori hanno dichiarato di non essersi accorti della mia balbuzie o che comunque la ritenevano un aspetto secondario. All'università la mia balbuzie si è ancora più accentuata e manifestata agli esami orali, ma anche in questo caso i professori non l'hanno mai considerato un

problema significativo, giudicando e interessandosi esclusivamente al contenuto dell'esposizione.

D'altro canto, un'altra ragazza riassume così la sua esperienza scolastica:

Ho sempre esplicitato fin dal primo giorno di scuola il fatto che fossi balbuziente. Per lo più gli insegnanti non sapevano come affrontare la questione, quindi evitavano di chiamarmi a leggere ad alta voce o mi interrogavano per ultima. Amo leggere e recitare, quindi ho sempre patito molto. La mia insegnante di inglese alle elementari considerava inoltre errori di pronuncia la mia balbuzie. Altri professori mi consideravano "lenta" perciò non mi chiamavano alla lavagna, per esempio alle elementari quando chiamavano tutti i bambini a scrivere la data e dirla ad alta voce. Alcuni professori al liceo consideravano la balbuzie quasi come se fosse un ostacolo intellettuale, con commenti del tipo 'hai fatto una buonissima interrogazione nonostante il tuo "problema".

Da queste testimonianze possiamo notare quanto

sia essenziale un'adeguata formazione per i docenti, per evitare sia errori di valutazione che incomprensioni con l'alunno. A questo proposito, il fatto che un balbuziente che sta apprendendo una lingua straniera magari modifichi l'accento o sbagli la pronuncia di una parola in L2, può essere dovuto semplicemente a una "strategia" che mette in atto per superare il blocco già percepito mentalmente e non per una mancanza di competenza o attenzione. Allo stesso modo, se in una presentazione orale, tende a cambiare l'ordine delle parole in una frase (che potrebbe essere anche consideratoagrammaticale in molte lingue), può essere uno dei tanti meccanismi interni per semplificare la sintassi e pronunciare la frase più facilmente. Infine, tutte le strategie e proposte didattiche messe in atto dai docenti dovrebbero avere come obiettivo quello di diminuire la FLA (principalmente l'ansia anticipatoria) e fortificare l'immagine positiva dell'alunno disfemico come apprendente

di lingue straniere. Le proposte devono essere organizzate nel modo che il discente acquisisca poco a poco competenze socio-emotive, diminuendo l'ansia e aumentando la propria autostima. Nella nuova prospettiva di una scuola inclusiva, non la balbuzie, bensì la persona diventa il fulcro fondamentale; anzi si potrebbe considerare la balbuzie come una forma originale e assolutamente legittima di comunicare, come una possibilità dentro i molteplici comportamenti verbali dell'essere umano (García, Miller 2019)! Possiamo concludere sottolineando che il ruolo del docente non è correggere l'alunno disfemico o insegnargli a "parlare meglio". Il professore dovrebbe "limitarsi" a condividere il problema con l'alunno e motivarlo alla partecipazione in classe e, allo stesso tempo, cercare di creare nell'aula un clima di accettazione delle diversità di ciascuno, di confidenza e di tranquillità.

Bibliografia

- ARBISI-KELM T. (2010) *Intonation Structure and Disfluency Detection in Stuttering*, in C. Fougeron, B. Kühnert, M. D'Imperio, N. Vallè (eds.), *Laboratory Phonology 10*, De Gruyter Mouton, Berlin, pp. 405-432.
- APA (2023), *DSM-5. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Raffaello Cortina, Milano
- BELLONI M. (2022), *El fenómeno disfémico en italiano (L1) y español (L2): análisis comparativo y propuestas didácticas para la enseñanza de lengua extranjera*, Università degli Studi di Verona, Tesi di laurea non pubblicata.
- BLOODSTEIN O. (1995), *A handbook on stuttering*, 5th ed., Learning, New York.
- CASTEJÓN FERNÁNDEZ L., GONZÁLEZ-PUMARIEGA SOLÍS S., NÚÑEZ PÉREZ J.C., GONZÁLEZPIENDA GARCÍA J.A. (2008), "La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa", in *Revista de Educación*, Universidad de Oviedo, Oviedo, 345, pp. 281-299.
- GARCÍA PASTOR M.D., MILLER R. (2018), *Unveiling the Needs of Students who Stutter in the Language Skills: A study on Anxiety and Stuttering in EFL Learning*, in "European Journal of Special Needs Education", 34:2, pp. 172-188.
- GARCÍA PASTOR M.D., MILLER R. (2019), "Disfemia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera", in *Revista Española de Discapacidad*, 7 (1), pp. 87-109.
- GROESMAN C.P. (2002), *La Tartamudez. Guía para docentes*, Fundación Española de la Tartamudez, Barcelona.
- HERNÁNDEZ JARAMILLO J., ALVAREZ GONZÁLEZ C.J. (2009), "La tartamudez como un fenómeno pre articulario", in *Acta Neurol Colomb*, vol. 25.
- HERNÁNDEZ JARAMILLO J., VELÁSQUEZ GÓMEZ K. (2015), "Patterns of Stuttering Comparing two Languages: A Case Report", in *Revista Ciencias de la Salud*, pp. 493-504
- KHEMLANI C.M. (2017). *Tartamudez y bilingüismo*, Universidad de La Laguna, San Cristóbal de La Laguna, Tenerife.
- RODRÍGUEZ CARRILLO P., DIAZ BELLO R. (2017), "El rol de la escuela en la prevención y atención de la tartamudez", in *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, Venezuela.
- TAKIZAWA K. (1994), "Stuttering in L1 and L2", in *Seisen Post Magazine*.

Formazione, partecipazione e costruzione di conoscenza

L'esempio della Rete ANILS Tedesco

Jenny Cappellin, Margherita Codurelli, Giuseppa Giangrande

ANILS Tedesco

Abstract

Il contributo illustra l'attività svolta dalla Rete ANILS Tedesco dalla sua nascita nel 2018 ad oggi. Il saggio si focalizza sulla varietà di iniziative promosse e sugli eventi di respiro internazionale che hanno visto la partecipazione della Rete, sino ai due convegni nazionali. Chiude il contributo una riflessione su possibili iniziative future e buone pratiche, nell'ottica di un costante supporto fornito ai docenti e alle loro specifiche necessità formative.

This paper outlines the work carried out by the ANILS Tedesco network from its foundation in 2018 to the present day. The article focuses on the wide range of initiatives promoted so far, and on the national and international events in which it has participated. The paper concludes with a reflection on possible future initiatives and best practices, with the aim of providing teachers with ongoing support while taking into account their specific training needs.

1. Gli inizi

La Rete nazionale ANILS Tedesco nasce nel 2018 con l'obiettivo di dare un impulso allo sviluppo della formazione per l'insegnamento della lingua tedesca attraverso una rete che potesse essere punto di riferimento per uno scambio di buone pratiche e per approfondimenti teorico-didattici (Corso, Tardi 2022). I primi obiettivi da realizzare sono stati la creazione di relazioni a livello ufficiale con altre realtà che si occupano della lingua tedesca e la formazione di un gruppo di lavoro che potesse identificare necessità e bisogni per il tedesco a livello locale e su tutto il territorio italiano. ANILS Tedesco si è sviluppata gradualmente costruendo ponti con importanti associazioni di lingua tedesca a livello nazionale: la presentazione ufficiale della rete è avvenuta

contattando dapprima via email i rappresentanti di IDV (Associazione Internazionale degli Insegnanti di Tedesco), Goethe Institut, Istituto di Cultura Austriaco e Österreich Institut. A questa prima fase virtuale è seguita la conoscenza personale: una referente della rete si è recata a Roma per incontrare i direttori dei diversi istituti. Non sono mancati contatti con associazioni a livello regionale. Ciò ha dato inizio a una proficua collaborazione, non solo nell'ambito della realizzazione di seminari e convegni, ma anche per un costante scambio di informazioni e iniziative, oltre che per un confronto rispetto ai problemi vissuti dalla lingua tedesca al giorno d'oggi. Un importante passaggio ha riguardato la messa a punto di un gruppo di lavoro per identificare eventuali necessità

e per valorizzare le potenzialità dei docenti di tedesco. Una prima forma di contatto è stata la creazione di una newsletter rivolta dapprima ai soci e successivamente ai partecipanti ai vari seminari. Tramite questo canale è stato possibile trasmettere informazioni su iniziative nazionali e internazionali, nonché coinvolgere e invitare i soci alle riunioni organizzative di ANILS Tedesco. Altri mezzi rilevanti sono stati la sezione dedicata sul sito ufficiale di ANILS¹, costantemente aggiornato sulle iniziative della rete, nonché la pagina Facebook, che ha raccolto richieste e osservazioni inerenti la rete. Gli incontri in presenza si sono rivelati fondamentali per creare

¹ <http://www.anils.it/wp/reti/rete-anils-tedesco/>.

rapporti e conoscere nuovi docenti. Durante il convegno nazionale ANILS tenutosi a Treviso nel 2018 le referenti hanno avuto modo di conoscere personalmente alcuni docenti di tedesco, proponendo loro di iscriversi alla newsletter. Con l'appoggio di questi primi docenti, in seguito alla diffusione della conoscenza della rete tramite il sito ANILS e la pagina Facebook, il gruppo si è ampliato e, a pochi mesi dalla fondazione, si è deciso di organizzare degli incontri online con i soci disposti a mettersi in gioco a livello organizzativo. Oggi il gruppo è molto attivo e collaborativo, e conta uno staff affiatato, con docenti costantemente presenti e altri che partecipano in modo saltuario. Nel gruppo si è creato un clima di aiuto reciproco, i compiti vengono suddivisi con grande facilità e ognuno si mette a disposizione in base alle proprie competenze e conoscenze.

2. L'attività di ANILS Tedesco

La Rete ANILS Tedesco è cresciuta nel corso degli anni, tanto che ha potuto organizzare una serie di eventi, fra i quali hanno avuto un particolare rilievo i due convegni nazionali. Tali eventi sono stati organizzati tenendo conto degli obiettivi che la Rete si è prefissa:

tra gli obiettivi della Rete c'è la condivisione di risorse e materiali didattici

- l'approfondimento dell'ampio e variegato panorama linguistico, culturale e letterario inerente al tedesco;
- la valorizzazione di teorie, metodologie, indicazioni operative e buone pratiche nell'ambito della didattica della lingua tedesca;
- la condivisione delle risorse e dei materiali didattici più attuali e il confronto sul loro impiego nell'ottica di un'educazione linguistica innovativa e inclusiva;
- un costante aggiornamento sulle più recenti iniziative – ricerche, progetti, convegni, corsi di formazione, pubblicazioni – afferenti alla lingua tedesca in una prospettiva sia nazionale sia internazionale.

Il primo convegno nazionale, svoltosi nel periodo della pandemia, è stato

preceduto, nel febbraio 2021, dall'organizzazione di un ciclo di incontri – “LiteraturCafé” – che ha visto la partecipazione di docenti della rete e non (Cappellin 2021). Ricollegandosi all'obiettivo dell'approfondimento relativo al panorama letterario di lingua tedesca, gli interventi hanno centrato l'attenzione, tra gli altri, sul tema della letteratura postcoloniale, mentre dal punto di vista didattico sono stati forniti spunti per l'attività in classe tramite la presentazione di proposte e la condivisione di materiali per i vari ordini scolastici. Rispondendo ai bisogni formativi emersi in seguito agli incontri online, un'altra iniziativa, successiva al convegno di settembre 2021, ha riguardato la presentazione di testi aventi come target l'insegnamento e l'apprendimento del tedesco negli Istituti Professionali. Di particolare importanza in questa occasione è stato l'appoggio della casa editrice Loescher. La collaborazione con il Goethe Institut Italien e l'IDV ha consentito la partecipazione a eventi internazionali, tra cui l'IDT, il Congresso Internazionale degli Insegnanti di Tedesco. La collaborazione con l'IDV ha inoltre permesso di prendere

Giorgio Motta

LA STORIA DELLA GERMANIA NEL NOVECENTO

Eventi cruciali della storia tedesca del XX secolo

Una serie di 14 podcast bilingui che ripercorre le tappe fondamentali della storia tedesca del secolo scorso: dalla fine del 1° conflitto mondiale alla caduta del muro di Berlino. Una narrazione chiara, lineare ma coinvolgente che aiuta a riflettere per capire la Germania di oggi. In doppia lingua, tedesco ed italiano.



PODCAST



SPREAKER



SPOTIFY



GOOGLE
PODCAST



APPLE
PODCAST



GOODPODS



parte a seminari di formazione, con conseguente scambio di esperienze e confronto con docenti rappresentanti di altre associazioni di vari paesi di lingua tedesca (Spinello 2019). Tutto ciò ha spinto soci e referenti della Rete a partecipare a convegni dedicati alla lingua tedesca. Un intervento sui progetti nelle scuole e nelle università con focus su Russia e Germania, ma con riferimento anche alla realtà italiana, è stato presentato in un convegno organizzato dall'Università A.I. Herzen di San Pietroburgo (Cappellin 2021). Collegato alla letteratura è stato invece l'intervento tenuto nel febbraio 2022 al convegno nazionale dell'ÖDaF, Associazione Austriaca dedicata al tedesco LS e L2.

Fondamentale per la diffusione e disseminazione delle attività della rete è la rivista *SeLM*, dove sono stati pubblicati contributi relativi a buone pratiche e saggi tratti dagli interventi tenuti dai

docenti della rete in congressi nazionali e internazionali. Per la condivisione delle attività portate avanti dalla rete ci si è inoltre serviti di PowerPoint e sono stati realizzati alcuni video, l'ultimo dei quali è stato presentato in occasione di IDT 2022, in uno spazio dedicato alle associazioni di insegnanti di lingua tedesca facenti parte dell'IDV. Un importante contributo fornito dalla rete a livello internazionale ha riguardato la traduzione in italiano delle *Wiener Thesen* relative alle politiche linguistiche, presentate a conclusione dell'IDT. La traduzione è stata pubblicata sul sito dell'IDV². La collaborazione della Rete ANILS Tedesco con le altre reti tematiche attive in ANILS ha consentito la partecipazione a eventi organizzati dalle suddette reti e una cooperazione proficua in termini di scambio e confronto: in questo contesto, unitamente alla Rete Scuole Amiche, sono stati creati materiali per la diffusione del

tedesco nelle scuole, in relazione alle attività di orientamento al termine della scuola primaria e secondaria di primo grado (Corso, Tardi 2022).

Altri materiali didattici sono stati ideati in occasione della Settimana Europea delle Lingue, tra cui un video sui proverbi, per presentare aspetti comuni e differenze tra le lingue italiana e tedesca³.

3. I due convegni nazionali

Il primo convegno nazionale, "Im Herzen Europas: Der DaF-Unterricht als europäischer Kulturträger", svoltosi online nel settembre 2021, è nato per fornire una risposta e delle linee guida ai crescenti bisogni formativi riscontrati dai docenti – esigenze aumentate nel periodo pandemico a fronte delle nuove e complesse sfide imposte dalla Didattica a Distanza (DAD) e dalla Didattica Digitale Integrata (DDI) (Cinganotto 2021; Carlesso 2021) – offrendo ai soci ANILS e ad altre figure interessate, non necessariamente provenienti dal mondo della scuola, due giornate di formazione incentrate su una didattica della lingua tedesca di respiro europeo, tramite la presentazione di iniziative, buone pratiche, metodologie e tecniche didattiche innovative, volte a rispondere alle sfide imposte dall'internazionalizzazione e dal suo riflettersi in ambito educativo (Favero, Codurelli 2022).

I cinque interventi hanno affrontato, in lingua italiana e tedesca, una pluralità di tematiche, aventi come filo conduttore una didattica

² <https://idvnetz.org/idts>.

³ Il video è stato pubblicato sul canale ufficiale di ANILS: https://www.youtube.com/watch?v=glxDzpmuSsg&ab_channel=ANILSAssociazioneNazionaleInsegnantiLingueStraniere-Italia.

interculturale: l'utilizzo della piattaforma eTwinning per la realizzazione di progetti di gemellaggio, scambio e collaborazione tra istituzioni scolastiche di diversi Paesi europei (Favino, Vallini 2022); l'impiego di film attuali nella didattica della cultura tedesca (Arendt 2009); le sfide aperte dal plurilinguismo (Bertollo 2022a); le opportunità di mobilità internazionale per le scuole secondarie di secondo grado, intervento che ha previsto la testimonianza di una studentessa sulla sua esperienza di studio in Germania (Intercultura, ANP 2022). Il medesimo spirito ha contraddistinto l'organizzazione del secondo convegno nazionale, "Sprache, Kultur, Landeskunde: Eine Reise in die Landschaft des Deutschen als 'Lingua Franca'", svoltosi sempre online a novembre 2022 e scaturito dalla volontà di approfondire un aspetto di frequente ai margini della didattica – per mancanza di tempo e di un'adeguata formazione del corpo docente – quale le varietà della lingua tedesca, in ambito europeo ed extraeuropeo, nella prospettiva di una rinnovata didattica della lingua, cultura e civiltà tedesca. I quattro interventi, presentati interamente in lingua, hanno messo in luce importanti questioni: la centralità che il tedesco ancora oggi riveste in alcuni Stati dell'Africa, in primo luogo la Namibia – dove il suo insegnamento occupa il primo posto rispetto ad altre lingue straniere – come riflesso di una ricca eredità culturale; i concetti di "pluricentrismo" e "varietà linguistiche", con una particolare attenzione alla situazione di Svizzera e Austria; la poco nota dimensione linguistica, culturale e letteraria del Liechtenstein;

le caratteristiche lessicali e morfo-sintattiche della specifica varietà del linguaggio giovanile (Bertollo 2022b).

Rispetto al primo, il secondo convegno nazionale ha mostrato una crescente spinta all'internazionalizzazione, evidente sia nell'estrazione di alcuni relatori sia nella partecipazione di numerosi docenti stranieri. Un risultato reso possibile dalla fitta e solida trama di rapporti intessuti dalla rete, che ha portato a un progressivo moltiplicarsi dei canali di diffusione dell'evento e, come conseguenza diretta, ad una sua spiccata risonanza, alla quale hanno contribuito i media dei partner storici di ANILS Tedesco.

In entrambi i casi, all'individuazione del periodo di svolgimento del convegno, oltre che del tema da approfondire e di specifici ambiti di interesse, hanno fatto seguito le richieste di patrocinio e la scelta di relatrici e relatori – esterni ma anche interni alla Rete stessa – i quali sono stati contattati con l'invito a sottoporre all'attenzione della Rete una proposta, seguita da brevi incontri a distanza, preziose occasioni in cui illustrare non soltanto il tema alla base del convegno, bensì l'attività della rete nel suo insieme, così da rafforzare i legami con l'estero, con il mondo della ricerca universitaria, oltre che con

importanti enti e istituzioni attivi nella promozione della lingua tedesca.

Sia il primo sia il secondo convegno hanno complessivamente richiesto un anno di intenso e costante lavoro, reso possibile dalla partecipazione e dallo spirito collaborativo dei membri attivi del gruppo.

I due convegni, in virtù della coesistenza al loro interno di riflessione teorica, spunti didattici, possibilità di un coinvolgimento diretto dei partecipanti e di un'immediata applicazione pratica di quanto appreso, hanno avuto un riscontro indubbiamente positivo, in termini sia di feedback immediato giunto ai referenti di rete, sia di nuove iscrizioni ad ANILS e alla Rete ANILS Tedesco in particolare.

4. Riscontri e nuove esigenze formative

Proprio a partire dal convegno nazionale del 2021 si è fatta strada l'idea di raccogliere pareri e impressioni tra i docenti coinvolti nelle giornate di formazione attraverso la somministrazione di brevi questionari di gradimento. Accanto a una registrazione dell'interesse, dell'apprezzamento, delle conoscenze acquisite rispetto alle aspettative iniziali e delle eventuali criticità rilevate, la sezione finale di ciascun questionario vuole intercettare e comprendere le esigenze formative avvertite dai docenti, nonché le tematiche di maggiore interesse da affrontare nel corso dei futuri seminari, in modo tale da orientarne la strutturazione, in linea con l'apertura e la flessibilità che sin dal principio contraddistinguono l'attività della Rete e dell'associazione (Montalbetti 2005; Montalbetti, Lisimbetti 2015).

una necessità
formativa rilevata
riguarda le strategie
per l'incremento
della diffusione
della lingua tedesca



Tra le necessità formative emerse figurano tematiche ricorrenti, tra cui strategie volte a un incremento della diffusione della lingua tedesca in Italia, riflessioni sull'inclusione scolastica e sul confronto tra Italia e Germania – a livello di sistema politico, scolastico e culturale – e, ancora, strategie per l'acquisizione del lessico e il potenziamento dell'abilità – troppo spesso trascurata – di produzione orale, didattica della letteratura, storytelling, didattica condotta attraverso i social media, attività per il rinforzo della motivazione e per la preparazione alle certificazioni linguistiche. Privilegiate e auspicate sono modalità formative che prevedano momenti di confronto diretto e interazione tra docenti sulle rispettive esperienze di insegnamento, così come iniziative dal taglio più pratico incentrate sulla presentazione di materiale didattico e buone prassi nell'ambito di concrete unità di apprendimento. L'apprezzamento delle iniziative finora organizzate è sempre stato notevole e diffuso, sia per la fruibilità degli interventi, in termini di orari e durata,

sia per la possibilità, nel caso di eventi strutturati su più giornate, di iscriversi ai singoli webinar. La partecipazione non è, inoltre, rimasta circoscritta a docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado, ma ha incluso anche docenti di altre lingue e altri gradi di istruzione, dalla scuola primaria all'università, dalle lingue straniere all'insegnamento dell'italiano come seconda lingua. Un aspetto interessante è l'ampia partecipazione – in modo particolare al secondo convegno – di docenti giovani o neo assunti, che hanno avuto quindi l'opportunità di conoscere ANILS e di iscriversi alla newsletter ufficiale della rete. La modalità a distanza che ha caratterizzato gli eventi più recenti ha, inoltre, confermato la propria funzione in termini di disseminazione della conoscenza, accessibilità dei contenuti e continuità del processo formativo, sebbene in futuro sia auspicabile procedere nella direzione di una crescente integrazione di formazione a distanza e in presenza, così da offrire ai docenti non solo occasioni di costante aggiornamento,

nell'ottica di un *Lebenslanges Lernen* (Michaelis, Bachmann 2010), bensì anche preziose opportunità di incontro, scambio e condivisione di esperienze con colleghi. I traguardi positivi raggiunti con i due convegni nazionali, che rappresentano il cuore dell'attività finora promossa dalla Rete ANILS Tedesco, fungeranno indubbiamente da punto di partenza per l'organizzazione di eventi futuri, che abbiano sempre come filo conduttore la formazione del docente di lingua tedesca.

5. Uno sguardo al futuro

ANILS Tedesco realizza la propria progettualità nell'arco di tre anni, al termine dei quali si rinnovano le cariche dei referenti. Attualmente gli obiettivi da raggiungere sono i seguenti:

- tornare, con la fine dell'emergenza COVID, alla realizzazione di seminari in presenza, così da permettere alla Rete di avvicinarsi ai docenti, conoscendoli di persona in incontri svolti presso le sedi locali di ANILS;
- stringere maggiormente i contatti con associazioni e istituzioni che a livello locale si occupano della lingua e della cultura tedesca, per creare insieme attività e progetti;
- organizzare seminari pratici, atti all'esemplificazione di attività didattiche esperite dai docenti, promuovendo quindi un peer-to-peer tra insegnanti, dove la condivisione diviene arricchimento della pratica didattica;
- proseguire, sulla scia di quanto nato con i due convegni, la collaborazione con diverse università italiane, per porre attenzione anche alla formazione scientifica dei docenti. Il legame con le

università permette inoltre un approfondimento continuo della ricerca didattica;

- costruire progetti paralleli in un'ottica di plurilinguismo, mediante la collaborazione con altre reti all'interno di ANILS, in particolare con la Rete Scuole Amiche, al fine di creare materiali e stimolare iniziative nelle scuole per la promozione della lingua tedesca.

Si tratta di obiettivi che possono essere rimodulati in base alle necessità evidenziate dai soci. In questi anni la programmazione non è mai stata rigida, ma molto flessibile, adattabile alle esigenze dei docenti iscritti e dei docenti simpatizzanti.

6. Riflessioni conclusive

L'organizzazione dei due convegni, la partecipazione a eventi a livello nazionale e internazionale, l'impiego di molteplici canali di comunicazione e le pubblicazioni su *SeLM* hanno permesso di ampliare progressivamente il raggio d'azione della rete, evidenziando

l'importanza delle occasioni di incontro – anche se virtuale – che hanno contribuito a una crescita professionale e umana. I momenti di scambio hanno visto la rete impegnata in modo attivo, facendola diventare un punto di riferimento per i docenti di tedesco, che spesso si trovano ad affrontare situazioni non semplici: in questo senso, sono stati importanti i momenti di condivisione di esperienze, anche in relazione alla fase di orientamento nelle scuole.

I questionari somministrati al termine dei convegni si sono rivelati degli ottimi strumenti per una riflessione sulle attività svolte, al fine di migliorare e venire incontro alle esigenze formative dei docenti, non da ultimi i nuovi bisogni sorti nel periodo della DAD.

Fare rete appare oggi più che mai indispensabile, data la natura fugace e spesso isolata delle esperienze di insegnamento e di formazione vissute da molti docenti e data la crescente complessità della realtà scolastica, come riflesso della realtà stessa in

cui gli studenti sono chiamati a inserirsi una volta completato il proprio percorso formativo: una società caratterizzata da una pluralità di lingue e culture, da una pluralità di forme e mezzi comunicativi e da una pluralità di approcci alla conoscenza (Balboni 2018; Caon 2016). In questo contesto appare pertanto evidente come la scuola sia chiamata in misura sempre maggiore – soprattutto per quanto concerne l'insegnamento delle lingue straniere – a orientare e preparare a concrete esperienze di vita reale. Da qui la necessità, abbracciata in questi pochi ma intensi anni dalla Rete ANILS Tedesco, di iniziative di formazione che fungano da “ponte” tra quanto appreso a scuola e le sfide che i ragazzi sono chiamati ad affrontare, nel corso e al termine del proprio percorso di studi. Occasioni formative che permettano al tempo stesso ai docenti di mettere costantemente in discussione se stessi, le proprie convinzioni e le proprie strategie di insegnamento nell'ottica del miglioramento.

Bibliografia

- ARENDT C. (2009), *Aktuelle deutsche Filme im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.
- BALBONI P. (2018), *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BALBONI P., CAON F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia.
- BERTOLLO S. (2022a), “'In Vielfalt geeint': Plurale Ansätze zur Förderung der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen in DaF”, in *SeLM*, a. LX, n. 4-6, pp. 53-61.
- BERTOLLO S. (2022b), “Online-Ressourcen zum regionalen Sprachgebrauch: Vorschläge zur Förderung des Variationsbewusstseins im DaF-Unterricht”, in *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, a. XXX, n. 1, pp. 221-238.
- CAPPELLIN J. (2021), “LiteraturCafé e Forum Internazionale Russia e Germania”, in *SeLM*, a. LIX, n. 4-6, p. 60.
- CAON F. (2016), *Insegnare le lingue nella Classe ad Abilità Differenziate*, Loescher, Torino.
- CARLESSO A. (2021), “Dalla Didattica a distanza durante il COVID-19 alla Didattica blended”, in *SeLM*, a. LIX, n. 7-9, pp. 22-27.
- CINGANOTTO L. (2021), “La didattica digitale delle lingue ai tempi dell'emergenza sanitaria da COVID-19”, in *SeLM*, a. LIX, n. 1-3, pp. 30-39.
- CORSO M., TARDI G. (2022), “Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue nella ricerca disciplinare e nella formazione sul campo”, in Luise M.C. (a cura di), *EL.LE*, a. XI, n. 3, novembre 2022, pp. 357-379.
- FAVERO A., CODURELLI M. (2022), “Convegno ANILS Tedesco – Im Herzen Europas: Der DaF-Unterricht als europäischer Kulturträger”, in *SeLM*, a. LX, n. 1-3, pp. 60-61.
- FAVINO F., VALLINI B. (2022), “eTwinning nella lezione di tedesco: la piattaforma di gemellaggi virtuali a supporto della didattica DAF”, in *SeLM*, a. LX, n. 4-6, pp. 50-52.
- INTERCULTURA, ANP (2022), *Educazione interculturale e alla cittadinanza globale. Mobilità studentesca internazionale: una guida operativa per la scuola*, in <https://www.intercultura.it/download/id:10280/>.
- MICHAELIS D., BACHMANN G. (2010), *Lebenslanges Lernen: freudvoll und integral*, Verlag, Hannover.
- MONTALBETTI K. (2005), *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano.
- MONTALBETTI K., LISIMBERTI C. (2015), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*, Pensa, Lecce.
- SPINELLO M. (2019), “Conferenza internazionale dei delegati dell'IDV”, in *SeLM*, a. LVII, n. 7-9, pp. 60-61.

LÆSCHER PER IL TEDESCO

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



Gabriella Montali, Daniela Mandelli, Nadja Czernohous Linzi

TUTORIAL DEUTSCH

Corso multimediale di lingua e cultura tedesca

Un corso di tedesco in tre volumi che porta dal livello A1 al B2. Il percorso è graduale e flessibile e consente di personalizzare l'apprendimento, per una didattica su misura.

La ricchezza di risorse multimediali rende lo studio interattivo, proponendo un approccio alla lingua dinamico e coinvolgente.

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



L'aula e il feedback come risorse per l'apprendimento linguistico

18

Giuseppe Maugeri

Università degli Studi di Urbino

Abstract

L'obiettivo di questo articolo è mettere in rilievo l'importanza di avere delle aule progettate per il benessere psicofisico dell'apprendente, nelle quali sono programmati in maniera regolare e continuativa dei momenti di feedback di tipo formativo utili per lo sviluppo del pensiero critico e metacognitivo dei discenti.

The aim of this study is to highlight the importance of having specifically designed learning environments that enhance student motivation and support their psychological and physical well-being. We also focus on regularly scheduled feedback as a powerful tool for language teaching and learning, in which the development of learners' critical and metacognitive thinking is regularly incorporated. We also cover principles and practicalities in the classroom.

1. Coordinate teoriche

L'esercizio continuo della pratica formativa è messo in risalto da situazioni in cui l'apprendimento dà luogo a innumerevoli combinazioni e narrazioni. Su questo versante si metteranno in evidenza i costrutti glottodidattici ed edulinguistici delle qualità spaziali degli ambienti di apprendimento, affinché siano adeguati a sostenere la partecipazione e l'attenzione della classe alle attività didattiche. Parallelamente allo sviluppo di un apprendimento inteso come luogo di esperienza psicoaffettiva e sociale, si metterà a fuoco cosa può accadere dentro questo universo ambientale mediante il feedback.

2. Lo spazio didattico

Le premesse epistemologiche che giustificano l'importanza di assegnare agli aspetti fisici e sensoriali dell'aula un ruolo di primaria importanza è oggetto di una rinnovata attenzione da parte della letteratura

glottodidattica e pedagogica (Ellis, Goodyear 2016; Alt 2017; Capp 2017; Maugeri 2017; Franklin, Harrington 2019). In questa prospettiva, la questione didattica riguarda anche la scelta dell'aula, in quanto tale ambiente dovrebbe avere la funzione di interpretare il contatto tra la lingua e la cultura oggetto di studio e i bisogni degli apprendenti. Si tratta quindi di configurare l'apprendimento entro un contesto spaziale che abbia una sua intenzionalità di educazione linguistica. La progettazione edulinguistica non può quindi dimenticare l'ambiente a sostegno della motivazione

e del benessere psicofisico degli studenti. A questo proposito, Mariani (2010:22) sostiene che l'apprendimento formativo è consapevole e intenzionale, pertanto le aule dovrebbero essere progettate per l'esperienza didattica che gli studenti dovranno conseguire entro un tale contesto. Da ciò derivano diverse implicazioni:

- a. l'azione di ogni studente non è isolata ma situata entro uno specifico contesto di apprendimento (Biesta 2022). Una simile affermazione conduce l'attenzione prima di tutto sulla persona, che dà valore al suo percorso di studio se è messa in relazione con gli altri e in condizioni di acquisire. Dunque se posto nelle giuste condizioni di apprendere, lo studente in classe guarda nella direzione degli altri, costruendo il senso della sua azione;
- b. il punto "a" è collegato al livello qualitativo dell'ambiente di studio che si estende non solo all'aula

uno spazio
didattico innovativo
deve stimolare
il coinvolgimento
cognitivo e
multisensoriale
del discente



ma a tutta la struttura fisica dell'istituto, in modo che vi sia coerenza fra le scelte didattiche e le soluzioni architettoniche dell'intero complesso, che diventa un luogo fisico dove realizzare un'esperienza linguistica memorabile.

Il sistema ambientale quindi rappresenta un link di collegamento fra le attese e i bisogni degli studenti di conseguire una determinata idea di lingua, e la missione della scuola dotata di ambienti funzionali a promuovere una specifica tipologia di apprendimento. Le aule rappresentano la visione di quello che lo studente potrà fare con la lingua in quel determinato paese. Pertanto, le soluzioni spaziali saranno segnate da una specifica tematizzazione, da un arredo funzionale, da un posizionamento delle luci teso a valorizzare certi momenti didattici, dall'accesso alle risorse, dalla disponibilità di materiali sempre aggiornati, dalla possibilità di scegliere come lavorare su di un compito autentico

sperimentando modalità di lavoro e di esplorazione sempre differenti. Il setting delle aree, ciascuna contraddistinta da funzioni e modalità di lavoro differenti, mira ad aumentare la connessione fra le persone e a garantire delle soluzioni pratiche di esplorazione e di utilizzo del nuovo sapere.

3. Caratteristiche dei nuovi ambienti di apprendimento

Al giorno d'oggi è impossibile considerare l'ambiente fisico separato da quello digitale. Su questo versante, si prevedono soluzioni in grado di combinare la qualità degli ambienti, sul piano sensoriale e fisico, alla capacità degli stessi di ospitare la tecnologia in modo che la combinazione di tali aspetti abbia un impatto positivo sull'esperienza di apprendimento degli allievi. L'intersezione fra lo spazio fisico e quello digitale è essenziale per comunicare un'esperienza del mondo culturale e linguistico attuale e per facilitare la comunicazione in lingua da parte degli studenti. L'intero sistema scolastico diventa agente di tale esperienza, determinando un coinvolgimento a tutto tondo

degli apprendenti. La tecnologia riduce il cablaggio, libera gli spazi affinché lo studente possa comunicare attraverso un'attività digitale e risolvere un problema linguistico anche attraverso un'azione digitale. Da queste premesse è evidente che gli spazi di apprendimento promuovono un tipo di esperienza edulinguistica fisica, digitale e multisensoriale. I criteri con cui gli ambienti di apprendimento andrebbero configurati sono:

- a. *flessibilità*: tale criterio si applica nei confronti delle pareti (a) e delle aree di lavoro (b) che interessano l'intero corpo scolastico. Per quanto riguarda il primo punto le pareti dovrebbero favorire l'interazione fra gli allievi e i materiali di studio. Un elemento caratteristico dei nuovi ambienti sono i vetri che sostituiscono le pareti tradizionali, che configurano un ambiente statico e immobile. Al contrario delle pareti di cemento e, peggio ancora, di quelle di cartongesso, i vetri oscurati garantiscono *privacy* e nello stesso tempo la visibilità e la connessione con gli altri spazi, facilitano



© Stockbusters/Depositphotos

l'ingresso della luce naturale e favoriscono la visibilità dello spazio esterno.

In relazione al punto “b”, l'istituto dovrebbe disporre di aree diverse, grandi e più piccole, allo scopo di favorire l'aggregazione di più gruppi, o il lavoro a coppie e individuale. Ogni area dovrebbe disporre di tecnologie in modo da stimolare gli allievi alla ricerca e all'esplorazione digitale dei contenuti. Un'altra caratteristica che si ritiene molto importante è che ogni spazio didattico sia tarato per una specifica tipologia di destinatari. Questo perché ogni studente richiede un livello di esperienza linguistica differente a seconda dell'età;

- b. *apertura*: gli spazi flessibili danno la possibilità di modificare all'interno i perimetri a seconda della tipologia di lavoro da fare;
- c. *accesso* alle risorse anche tecnologiche per lo svolgimento delle attività didattiche. È già in atto un'evoluzione dei banchi affinché non siano fissi ma mobili con l'obiettivo di favorire modalità di lavoro collaborativo. Al proprio interno, ogni postazione

potrebbe avere un suo *device* interattivo che consenta allo studente di condividere digitalmente il materiale prodotto o scaricare il materiale di studio; di conservare nel proprio *cloud account* i lavori fatti, di avere a disposizione le proprie rubriche, il proprio portfolio digitale;

- d. *sostenibilità*: le tecnologie contribuiscono concretamente al tema della sostenibilità, riducendo il cablaggio interno e l'utilizzo di materiale cartaceo. L'installazione di pannelli solari, inoltre, contribuirà a una riduzione del consumo di energia, determinando un risparmio energetico e monetario che potrà essere indirizzato per l'acquisto di altro materiale didattico.

Altre caratteristiche rilevanti sono: il comfort visivo, acustico e climatico. La qualità dell'aria unitamente alla pulizia dell'ambiente contribuiscono a restituire agli apprendenti un maggior senso di benessere e di sicurezza. La qualità degli arredi e l'utilità degli oggetti dovrebbero essere funzionali al benessere psico-fisico dell'allievo

e alle attività didattiche.

Per concludere, gli ambienti di apprendimento non dovrebbero essere un luogo neutro, statico e asettico dove poter controllare l'apprendimento degli allievi; diversamente da questa concezione dell'insegnamento/apprendimento, gli spazi per la didattica delle lingue dovrebbero essere inclusivi, favorendo modalità di lavoro cooperative, di *problem solving*, di *creative thinking* e di *critical thinking*. Dunque uno spazio didattico innovativo dovrebbe essere concepito per determinati scopi di apprendimento, stimolando il coinvolgimento cognitivo e multisensoriale del discente e l'attivazione di esperienze multiple con cui gli studenti possano dare forma al nuovo sapere.

4. Definizione di feedback

La letteratura edulinguistica ha dedicato già da alcuni decenni ampio spazio al feedback inteso come momento di riflessione formativa per l'apprendimento delle lingue (Quinton, Smallbone 2010). Per sua natura il feedback ha una funzione formativa e una dimensione intersoggettiva. Si consideri la prima. Il focus del feedback

consiste nell'aiutare lo studente a comprendere i suoi progressi e cosa c'è ancora da migliorare per raggiungere i propri obiettivi.

Secondo Hattie e Timperley (2007) nel feedback il docente aiuta lo studente a capire:

- le risorse cognitive mobilitate per il task e/o un compito svolto;
- le difficoltà incontrate durante la propria performance;
- gli errori commessi;
- il piano di lavoro che bisogna stabilire per non rifare più gli stessi errori;
- il traguardo realistico che si può raggiungere a livello linguistico e formativo.

In questa prospettiva edulinguistica, il feedback indica con chiarezza:

- che cosa lo studente finora ha appreso della lingua;

b. che cosa finora ha acquisito e a quale punto del percorso si trova per raggiungere gli obiettivi;

c. come colmare eventuali lacune;

d. che cosa serve per conseguire gli obiettivi.

Dunque, il feedback dà specifiche informazioni rispetto alle evidenze che si sono osservate nella verifica, ad esempio, oppure dopo un'attività. Pertanto, tale momento è utile per far comprendere allo studente cosa si è capito e quali obiettivi sono stati centrati. Inoltre, incoraggia lo studente a rafforzare il suo coinvolgimento nel percorso didattico indicando le strategie alternative per poter conseguire gli obiettivi di apprendimento.

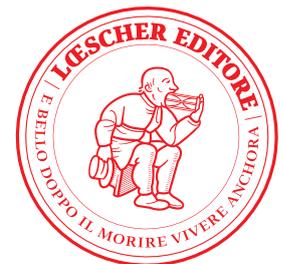
In sintesi, il feedback ha un

valore formativo e diagnostico e si collega a un clima di apprendimento fondato sull'osservazione, sulla raccolta continua e regolare dei dati, sul dialogo e sulla fiducia tra insegnante e studente. Infatti, i due attori rivedono assieme il task svolto oppure rivedono la verifica e ne identificano le aree di forza e di debolezza. Si potranno poi mettere in evidenza i progressi/miglioramenti del lavoro rispetto all'inizio del percorso. In questa direzione, il feedback può servire a rinforzare il successo dello studente e a rafforzare la sua motivazione ego-dinamica.

Il feedback ha una dimensione intersoggettiva perché mette in comunicazione il docente e lo studente. Infatti, il momento di feedback completa il compito

SEL – SOCIAL & EMOTIONAL LEARNING

L'educazione socio-emotiva per il benessere in classe e per un apprendimento efficace, sereno e positivo



Una metodologia che permette di acquisire conoscenze, abilità e competenze necessarie a:

- ▶ riconoscere e gestire le emozioni
- ▶ stabilire relazioni positive
- ▶ capire i punti di vista altrui

Le cinque competenze chiave previste dal Framework CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)

1. Consapevolezza di sé (*self-awareness*)
2. Autocontrollo (*self-management*)
3. Consapevolezza sociale (*social-awareness*)
4. Capacità relazionali (*relation skills*)
5. Prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*)



della valutazione formativa, dando maggiore significato a ciò che lo studente ha vissuto durante la performance, lo incoraggia a riflettere su quanto fatto e ottenuto; entrambi discutono sulle strategie messe in atto e identificano come poter migliorare. Il feedback, quindi, è orientato alla persona che apprende (Moon 2012), incoraggia lo studente a mettere al centro la sua prospettiva di apprendimento in relazione non solo alla verifica svolta o all'attività, ma all'intero processo di apprendimento nel quale egli è coinvolto.

Nel considerare le proprietà e la funzione del feedback, si ritiene che tale situazione sia utile anche per il docente. Su questo versante, il feedback degli studenti sulla lezione potrebbe essere prodotto 10 minuti prima della fine della stessa oppure mediante appositi strumenti digitali grazie ai quali ogni allievo esprime il suo parere rispetto alla qualità metodologica e alla rilevanza dei contenuti della lezione. Di conseguenza, l'insegnante potrà trarre delle indicazioni preziose in relazione all'efficacia del suo metodo o alla qualità dell'intervento formativo realizzato in classe.

4.1. Caratteristiche del feedback

Il paragrafo precedente ha sottolineato l'utilità del feedback se è (a) connesso a una strategia di valutazione formativa e se (b) è una situazione didatticamente organizzata volta ad aiutare lo studente a migliorare il suo percorso di apprendimento. Il feedback ha una proprietà dialogica che spiega con un commento descrittivo la ragione per la quale allo studente è stato attribuito quel giudizio o quel voto. Dunque, nel feedback è molto importante che l'insegnante e lo studente

il feedback va inteso come momento di riflessione formativa per l'apprendimento delle lingue

osservino le criticità della verifica e insieme concordino sui passi da fare per migliorare. Pertanto, il feedback:

- a. rafforza la relazione fra studente e docente;
- b. incoraggia lo studente a intraprendere una partecipazione diversa all'evento formativo;
- c. lavora sulla metacognizione dell'allievo rispetto al suo percorso e alla qualità del prodotto;
- d. normalizza l'errore come parte del processo di acquisizione linguistica. In questa veste, l'errore diventa la chiave di un nuovo apprendimento.

Per il docente, come in precedenza affermato, il feedback è utile per rivedere la metodologia di insegnamento e le strategie utilizzate per la selezione e la didattizzazione dei materiali didattici.

Perché il feedback sia efficace e formativo è opportuno che tale momento venga realizzato secondo i seguenti criteri:

- a. la regolarità: il feedback non dovrebbe essere svolto in maniera episodica ma, al contrario, andrebbe previsto a livello curricolare e realizzato con regolarità;
- b. la tempistica: perché sia efficace e utile all'apprendimento, è opportuno che il docente chiarisca in classe come,

quando e perché il feedback verrà svolto, quale modalità di volta in volta verrà privilegiata (individuale o in plenaria) e quanto tempo durerà.

In riferimento alla modalità di restituzione del feedback, vi sono numerosi studi di caso che sottolineano come, a fronte di problematiche comuni a tutti gli studenti, il docente potrebbe destinare il feedback a tutta la classe in modo da circoscrivere il problema e mettere in rete soluzioni e strategie per risolverlo. In questo modo, secondo Clarke (2005) il docente contribuirà a determinare negli studenti una migliore chiarezza rispetto al percorso da seguire. Come si può osservare, il feedback ha una sua intenzionalità formativa che consiste:

- a. nel porre in primo piano i processi di pensiero attivati dagli studenti, oltre che ai risultati ottenuti dal prodotto finale;
- b. nell'aver chiaro lo scopo per il cui conseguimento si richiede il coinvolgimento di tutta la classe.

Il feedback, quindi, non è una semplice comunicazione di voti e di giudizi ma un'operazione dialogica e di pensiero la cui efficacia è strettamente connessa all'abilità del docente di attivare nello studente una rielaborazione della propria esperienza di apprendimento, della quale cogliere i momenti più significativi da un punto di vista affettivo, intellettuale, linguistico-culturale. Un'altra caratteristica valoriale del feedback consiste nel fornire agli studenti gli strumenti per leggere e andare oltre il voto, cogliendo quelle informazioni e quei dettagli qualitativi che si rivelano utili per comprendere la situazione di apprendimento



in cui ci si trova e le risorse da dover utilizzare.

Su questo versante, gli studi di Butler (1988) sottolineano che gli studenti hanno bisogno di capire a che punto si trovano dopo una verifica, e necessitano di avere un feedback affidabile e trasparente da parte del valutatore rispetto al loro task. Le ricerche di Clarke (2005) mettono in evidenza l'esistenza di scenari diversi: infatti lo studioso registra casi nei quali il docente dà allo studente un feedback poco attendibile e difficile da comprendere; altre volte l'insegnante informa gli studenti del voto ottenuto dalla verifica senza però dare un feedback di qualità rispetto al compito a causa della mancanza di tempo. Da qui l'esigenza di inserire nella progettazione del processo didattico anche il tempo da dedicare al feedback, affinché ogni discente comprenda la sfida didattica nella quale è coinvolto e abbia da parte dell'insegnante quelle informazioni necessarie per comprendere il suo percorso, le sue difficoltà, i traguardi che ha raggiunto e ciò che deve fare

per poter conseguire gli obiettivi prefissati all'inizio del percorso didattico.

4.2. Il valore del feedback nell'insegnamento delle lingue

Prendendo spunto dallo studio di Martari (2022), un ecosistema come quello tratteggiato sopra costruisce uno specifico modo di vedere e interpretare il processo di apprendimento: in tale ambiente vengono condivise e negoziate pratiche di lavoro, obiettivi e traguardi formativi. La relazione tra i soggetti influenza la qualità dell'apprendimento, incoraggiando docente e studenti a riflettere su quali aspetti del proprio percorso di insegnamento e di apprendimento linguistico migliorare e potenziare. In questa prospettiva, la situazione di feedback svolge un compito essenziale nell'assegnare alla pratica valutativa una ricorsività sociale e rivitalizzante dell'apprendimento in forza della profondità della riflessione che si innesca fra i partecipanti, ciascuno dei quali

costruisce il senso della propria esperienza edulinguistica.

Infatti, avere il tempo per un confronto individuale e in plenaria rispetto al processo consente allo studente di tenere sempre a mente i criteri e i traguardi da conseguire, di considerare l'errore come parte fondamentale del proprio apprendimento, di regolare il suo senso di autoefficacia. Inoltre, attraverso il feedback lo studente è in grado di comprendere più a fondo:

- a. il suo ruolo in classe, la sua motivazione, la sua partecipazione (se tende a far gruppo, ad adattarsi alle caratteristiche del *teamwork*, oppure se ne resta ai margini, preferendo svolgere le attività in maniera individuale) la sua disponibilità ad agire (Higgins *et al.* 2002);
- b. il contributo attivato e portato alla classe; il suo sapere potrebbe modificare le abitudini, i modelli mentali e operativi della classe, generando in questo modo un contesto di apprendimento più ricco.

Il valore del feedback consiste nel fatto di essere un'azione focalizzata sulla dimensione metacognitiva e socioaffettiva dell'apprendente affinché il suo percorso non sia troppo legato all'insegnamento e all'autorità del docente ma, al contrario, liberi lo studente dall'insegnamento dottrinale e gli venga suggerito di assumere una forma di intervento riflessiva e sistematizzante (Castoldi 2021).

In quest'ottica anche il feedback rivolto in plenaria agisce in profondità. Infatti, al termine di una verifica oppure di un'attività, l'insegnante potrà mostrare alla classe uno o due compiti più meritevoli in modo che gli studenti vedano la coerenza tra lo scopo, i criteri di co-costruzione e il relativo sviluppo dell'attività. Nel farlo, individuano le strategie utilizzate dal compagno e quegli elementi contenutistici e morfosintattici che hanno reso questo compito un buon esempio. Successivamente i discenti confrontano individualmente questo modello positivo con il loro al fine di individuare le strategie utilizzate nel proprio task, le parti di maggiori criticità,

i gap contenutistici e gli errori. Nella fase finale il prodotto di tale osservazione sarà oggetto di discussione in classe. In questo modo lo studente si arricchirà di strategie comunicative differenti e sarà incoraggiato a utilizzarle rafforzando il suo apprendimento linguistico. Per concludere, il feedback ha tre focus: dapprima si focalizza su quello che gli studenti fanno, poi sugli scopi dell'attività al fine di evidenziare eventuali gap, infine su come colmare il gap sottolineando il livello in cui gli studenti si trovano e cosa loro serve per raggiungere gli obiettivi.

5. Riflessioni conclusive

La prospettiva socio costruttiva al sapere edulinguistico indaga l'interazione che si stabilisce fra tre dimensioni: (a) intrapersonale (fisica, affettiva e cognitiva) dello studente; (b) tra gli ambienti di apprendimento e gli attori del processo didattico; (c) tra gli studenti e il docente. In questa prospettiva, gli spazi didattici e il feedback sono considerati componenti rilevanti della gestione didattica dell'apprendimento linguistico poiché sottolineano l'importanza

della preparazione glottodidattica del docente, della motivazione dello studente ad apprendere, della reciprocità e della riflessività per riconsiderare, alla luce del percorso svolto, la qualità del proprio insegnamento/ apprendimento linguistico. A conclusione di questo studio, è opportuno mettere in evidenza che le potenzialità degli ambienti di apprendimento e del feedback formativo saranno espresse in maniera efficace se il docente saprà adottare una pratica metodologica appropriata e coerente con un percorso edulinguistico formativo, caratterizzata da un insieme di attività che spingano gli studenti a collaborare e ad adattarsi a differenti stili cognitivi e di apprendimento; a creare dei momenti di valutazione tra pari e di co-valutazione col docente. In questo modo, ogni atto didattico ha una valenza tattica nell'affermare una cultura della valutazione e del feedback finalizzata a rafforzare la responsabilità, l'autonomia e la consapevolezza di ogni individuo di comprendere se ha messo in campo o meno le risorse per conseguire i traguardi formativi stabiliti.

Bibliografia

- ALT D. (2017), "Constructivist Learning and Openness to Diversity and Challenge in Higher Education Environments", in *Learning Environments Research*, 20, 1, pp. 99-119.
- BIESTA G. (2022), *Riscoprire l'insegnamento*, Raffello Cortina Editore, Milano.
- BUTLER R. (1988), "Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task – involving and ego – involving evaluation on interest and performance", in *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1, pp. 1-14.
- CAPP M.J. (2017), "The effectiveness of Universal Design for Learning: A Meta-Analysis of Literature between 2013 and 2016", in *International Journal of Inclusive Education*, 21, 8, pp. 791-807.
- CASTOLDI M. (2021), *Ripensare il curricolo*, Carocci, Roma.
- CLARKE S. (2005), *Formative Assessment in the Secondary Classroom*, Hodder and Stoughton, London.
- ELLIS R.A., GOODYEAR P. (2016), "Models of Learning Space: Integrating Research on Space, Place and Learning in Higher Education", in *Review of Education*, 4, 2, pp. 149-191.
- FRANKLIN H., HARRINGTON I. (2019), "A Review into Effective Classroom Management and Strategies for Student Engagement: Teacher and Student Roles in Today's Classrooms", in *Journal of Education and Training Studies*, 7, 12, pp. 1-12.
- HATTIE J., TIMPERLEY H. (2007), "The Power of Feedback", in *Review of Educational Research*, 77, 1, pp. 81-112.
- HIGGINS R. et al., (2002), "The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning", in *Studies in Higher Education*, 27, 1, pp. 53-64.
- MARIANI L. (2010), *Saper apprendere*, Libreriauniversitaria.it, Milano.
- MARTARI Y. (2022), "La motivazione all'apprendimento dell'italiano L2 nella prospettiva della teoria dei sistemi dinamici complessi", in *Studi di Glottodidattica*, 7, 2, pp. 106-122.
- MAUGERI G. (2017), *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- MOON J. (2012), *Esperienza, riflessione, apprendimento*, Roma, Carocci.
- QUINTON S., SMALLBONE T. (2010), "Feeding Forward: Using Feedback to Promote Student Reflection and Learning. A Teaching Model, Innovations", in *Education and Teaching International*, 47, 1, pp. 125-135.

La lingua inglese per la comunicazione scientifica e professionale

di Annalisa Zanola, Carocci, Roma 2013

Recensione di Gianfranco Porcelli

Il volume che presento ai colleghi è l'esito di una ricerca rigorosa, con tutti i crismi del lavoro scientifico (quasi un quinto del libro è costituito da bibliografia e indici – analitico e dei nomi – per non dire delle note e dei tanti riferimenti a un vasto panorama di studi), e che tuttavia si raccomanda alla lettura anche degli insegnanti di scuola secondaria di secondo grado, per la linearità e chiarezza dell'esposizione. Si inizia con un excursus di carattere storico sui primordi del settore, sugli sviluppi successivi e con uno sguardo sulle prospettive future: come dire, dalla *business letter* al *webinar*. È una prima analisi sulle intersezioni tra i progressi di maggior rilievo in vari settori scientifici e professionali e le acquisizioni di nuovi concetti e paradigmi nell'analisi linguistica: si pensi ad esempio al concetto di *competenza comunicativa* dagli anni '70 in poi. Al tempo stesso è l'analisi di come l'inglese si sia progressivamente imposto non solo come lingua strumentale, di necessità nella comunicazione internazionale, ma anche di prestigio. Un prestigio riconosciuto ampiamente in ambito accademico e da non confondere con lo snobismo esterofilo. Il secondo capitolo analizza

l'inglese per scopi scientifici e professionali per quanto riguarda la competenza scritta. Questo significa osservare attentamente i tratti distintivi di quei tipi di testi, la loro organizzazione, l'assoluta esigenza di chiarezza, e così via, per poi passare in rassegna i diversi tipi di testo scritto, definiti soprattutto in base alle finalità e ai destinatari. Pagine molto interessanti sono dedicate al *processo* di redazione di quei testi, dalla loro impostazione in bozza fino alla revisione finale. Un processo nel quale vengono messe in gioco diverse abilità (saper contestualizzare, saper riassumere, saper ricorrere alle fonti, saper esprimere consenso o dissenso, saper valutare): ognuna di esse è discussa in dettaglio e con alcune esemplificazioni chiarificatrici. A mio giudizio merita un apprezzamento particolare il terzo capitolo: una quarantina di pagine dedicate alla competenza orale. È un dato di esperienza comune, ormai, che la comunicazione orale abbia acquisito una notevole importanza nel mondo delle scienze e delle professioni, sia in presenza (congressi, convegni, dibattiti, riunioni), sia "da remoto" con i tanti strumenti oggi a disposizione di chiunque. È consapevolezza meno comune, anche tra gli



insegnanti di lingue meno aggiornati, che la competenza orale ha tratti propri che la differenziano nettamente da quella relativa al testo scritto. Tratti che la distinguono non solo, e ovviamente, negli aspetti più palesi dell'oralità come la pronuncia dei fonemi e la prosodia (ritmo, accento, intonazione), ma anche nella testualità, ossia nell'organizzazione del discorso per una presentazione a voce. Il *public speaking* è oggetto di attenzioni nel mondo di lingua inglese e in alcuni Paesi è espressamente insegnato nelle scuole. L'Autrice ne fa una bella analisi nel quadro dei rapporti

tra il mondo del lavoro e il saper parlare in pubblico.

A più riprese, la “grammatica dell’orale” è messa a raffronto con la “grammatica dello scritto”. Per inciso, noto che altre voci del glossario rinviano alla “grammatica del lessico”, alla “grammatica valenziale” e alla “grammatica della creatività”. Quella che ancora molti chiamano “grammatica”, ossia la morfosintassi, non ha una voce a sé e viene richiamata indirettamente solo in un accenno agli “errori di grammatica” che, in una esemplificazione, peggiorano la chiarezza e comprensibilità di un testo scritto.

Il capitolo finale è dedicato ad alcune aree di applicazione dell’inglese scientifico e professionale – in particolare

il *public speaking* è oggetto di attenzioni nel mondo di lingua inglese e in alcuni Paesi è espressamente insegnato nelle scuole

l’area economico-finanziaria, l’area legale e giuridica, l’area medica e delle professioni sanitarie, l’area dell’ingegneria teorica e applicata. Il capitolo è introdotto da un’analisi di alcune “dimensioni” comuni alle diverse aree: l’esigenza di fornire le informazioni necessarie in maniera chiara e convincente (dimensione

retorica); l’attenzione a ciò che i destinatari ritengono rilevante e pertinente nei rispettivi ambiti di specializzazione e ai loro ruoli (dimensione *etnografica*); l’impiego simultaneo di canali diversi da quello verbale (dalla mimica facciale e gestualità all’impiego di “ambienti digitali” – dimensione *multimodale*); l’accettabilità delle varie forme di comunicazione nelle diverse aree culturali (dimensione *interculturale*).

L’intero volume è pervaso da questo costante richiamo reciproco tra casi puntuali e riflessioni di ampio respiro e ciò lo rende prezioso anche per chi si deve occupare di inglese specialistico (scientifico o professionale) in aree diverse da quelle trattate più approfonditamente dall’autrice.

Læscher dialoga

SU FACEBOOK



- ▶ **News dall'editore**
@Loescher.Editore
- ▶ **Le lingue straniere**
@LoescherEditore.LingueModerne
- ▶ **IT2**
@LoescherEditore.
Italianoperstranieri
L'italiano nel mondo • L'istruzione per adulti

Formazione • Webinar • Didattica

▶ **Iscriviti alla LÆSCHER COMMUNITY**
Loescher Community



Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola

di Michele Daloiso e Gruppo di Ricerca ELICom (a cura di), Erickson, Trento 2023

Recensione di Mattia Cavallucci e Giulia Tardi

Il volume, sottotitolato *Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*, è una guida pensata per i professionisti che si occupano di educazione linguistica inclusiva – docenti di italiano e di lingue straniere, di sostegno, assistenti alla comunicazione – e si propone come bussola teorico-operativa, con un ricchissimo apparato di esempi, attività, schede operative e strumenti didattici online. È un importante traguardo del lavoro svolto in questi anni da Michele Daloiso e dal gruppo ELICom dell'Università di Parma (<https://www.elicom.unipr.it/>). La guida, strutturata in tre sezioni - *Conoscere e riflettere; Osservare e progettare; Agire, sperimentare, valutare* - è di facile consultazione; costruisce un impianto teorico e metodologico che descrive il funzionamento degli alunni con BES e le modalità per promuovere la loro inclusione nella classe di lingue. Ogni capitolo, dopo aver anticipato tramite un organizzatore grafico i concetti chiave che verranno affrontati, si apre con un breve input/incipit narrativo: una situazione, un caso, un problema, uno scorcio di vita scolastica reale da cui partire per la riflessione educativa che viene dunque fatta in un'ottica induttiva. Allo stesso modo, ogni capitolo si chiude con una sintesi dei contenuti salienti.

La prima sezione si apre con il contributo di Daloiso che affronta la questione della teoria

dell'accessibilità glottodidattica e dell'importanza dell'interazione tra ambiente e studente.

In tale prospettiva, viene presentato l'ICF, un manuale diagnostico che permette di osservare il funzionamento di una persona sulla base delle sue strutture corporee e del loro funzionamento, le sue caratteristiche personali e le caratteristiche ambientali. Nel secondo capitolo si sottolinea come l'apprendimento linguistico avvenga secondo tappe che seguono un ordine sintetizzato nel "Ciclo Glottomatetico" di tre fasi: focalizzazione, interiorizzazione, uso linguistico in contesto. Nel terzo capitolo si presenta il profilo del "buon apprendente di lingue", che è un apprendente "strategico", cioè una persona che conosce le strategie di studio e le sa applicare; l'ultimo capitolo della sezione è sulle difficoltà e sui disturbi che si presentano nell'apprendimento linguistico, raccolti nella categoria dei Bisogni Linguistici Specifici (BiLS) definibile come

quella parte di alunni con BES che presenta differenze evolutive di elaborazione cognitivo-linguistica che interessano primariamente lo sviluppo della competenza comunicativa nella L1 e incidono significativamente sull'apprendimento di altre lingue al punto da richiedere interventi di sostegno al percorso di educazione linguistica in classe e nello studio individuale.

Nella seconda sezione si tratta la competenza osservativa, trasversale a tutto il percorso di accessibilità glottodidattica, il Profilo Glottomatetico Funzionale, strumento utile per focalizzare l'attenzione su alcune prestazioni dell'apprendente che possono essere diverse a seconda del contesto, e la progettazione di interventi educativi accessibili, condotti sulla base dei principi di sistematicità, multimodalità e di arrangiamento.

La terza sezione è lo sviluppo operativo delle prime due, sviluppata sulla base delle sotto-competenze linguistiche: la competenza meta-fonologica e meta-ortografica, con l'importanza della sensibilizzazione fonologica e della scelta dei suoni su cui operare; la comprensione del testo sia scritto sia orale; la produzione e l'interazione; la mediazione, che appare sia nel Volume Complementare del QCER del 2018 sia nella versione *Children and Youth* dell'ICF del 2007; la competenza grammaticale. Gli ultimi due capitoli approfondiscono rispettivamente l'acquisizione di una lingua per motivi di studio e le modalità di monitoraggio e valutazione. Il volume è quindi una guida completa e di facile consultazione che riesce a coniugare gli studi di psicolinguistica e glottodidattica con attività e strategie pratiche da poter utilizzare in classe, a prescindere dalla lingua target e dall'età dell'apprendente.

La pronuncia delle lingue straniere: problematiche e strumenti tecnologici per docenti e studenti

Elena Constantin

Abstract

Nell'insegnamento delle lingue, nonostante la centralità della produzione orale, si dà poco spazio a un aspetto fondamentale: la pronuncia. L'articolo si focalizzerà quindi sulle specificità degli apprendenti italiani e in particolar modo sugli strumenti che i docenti possono usare per far sì che lo sviluppo delle abilità linguistiche vada di pari passo con l'acquisizione di una pronuncia corretta¹.

In language teaching, despite the key role of orality, little space is actually given to a fundamental aspect: pronunciation. This article focuses on the specific challenges for Italian learners and particularly on the tools teachers can use to ensure a balance between the development of language skills and the acquisition of correct pronunciation.

1. Problematiche legate alla pronuncia

Le attività didattiche vanno bilanciate per favorire lo sviluppo di tutte le abilità linguistiche. Tuttavia, spesso ci si concentra poco sulla produzione orale, anche per motivi contingenti: il numero degli studenti in classe e il tempo limitato della lezione. Ciononostante, bisogna riservare del tempo per la pratica dell'oralità e per approfondire gli aspetti che comportano difficoltà, che gli apprendenti nella maggior parte dei casi non sarebbero in grado di superare da soli, come per esempio quelli causati dal meccanismo di interferenza linguistica, per affinare la consapevolezza

sull'importanza di questa dimensione in relazione alle specificità fonetiche di ogni lingua.

Per sviluppare la produzione orale, bisogna perfezionare la capacità di ascolto che, nell'acquisizione delle lingue straniere, non va data per scontata. L'apprendente, se non guidato in maniera adeguata, non riesce a rilevare, durante l'input orale, i suoni non presenti nella L1 che egli assimila istintivamente e sostituisce con quelli che già conosce. Un classico esempio e un errore molto comune che si rileva in inglese LS è la sostituzione della vocale [ə], la cosiddetta *schwa*, con [a] (*[a'baʊt] invece che [ə'baʊt]), [o] (*['fɪkʃən] invece che ['fɪkʃən]),

oppure [e] (*[.æftər'nu:n] invece che [.æftər'nu:n]), come nei vocaboli *about*, *fiction*, *afternoon*. Un problema ricorrente è infatti l'applicazione, nella pronuncia, di regole e automatismi della lingua materna; nel caso essa sia l'italiano: raddoppiare a livello fonetico le consonanti che appaiono in forma grafica in altre lingue ma che si dovrebbero articolare come una sola; rendere muta la consonante "h" in parole come l'inglese *hear* – da qui la confusione con *ear* e *year*; far diventare la "z" (singola o doppia) un'affricata sorda [ts] o sonora [dz] invece che fricativa sonora [z] come nella parola *zoo*; rendere sonora la "s" intervocalica, come in *house*: *['hauz] invece di ['haʊs] ecc.

¹ Per correttezza non si intende perfezione, bensì capacità di individuare e di riprodurre i suoni delle parole tenendo conto delle diversità fonetiche delle lingue apprese/insegnate, al fine di ottenere il giusto equilibrio tra accuratezza formale e risultati pragmatici.

Anche la lingua francese² comporta interferenze e difficoltà di natura fonetica e fonologica, soprattutto per la “e” muta, definita da Canepari (2007b:146) “e instabile”, la cui pronuncia porta a errori lessicali e grammaticali, ad esempio quello che concerne l’uso del plurale al posto del singolare come nel caso dell’articolo determinativo maschile singolare *le*. E oltre ad alcune interferenze che abbiamo visto per l’inglese come quella del raddoppio delle consonanti o della loro pronuncia quando sono mute, le vocali nasali rappresentano un ostacolo che può essere superato con molta pratica e supporto da parte del docente.

Le specificità dell’italiano determinano difficoltà nell’apprendimento degli aspetti fonetici di una lingua straniera che l’insegnante deve conoscere per essere in grado di intervenire con spiegazioni mirate. Oltre a quelli illustrati in precedenza, la seguente tabella (v. TAB. 1) illustra alcuni esempi significativi.

Le interferenze si manifestano talvolta a livelli alti, come B2 o C1, quando molti apprendenti dicono ancora “aria” invece di “capelli” (*air/hair*) in inglese, oppure usano il plurale quando intendono esprimere il singolare in francese. Purtroppo simili sbagli sono presenti anche in spot pubblicitari trasmessi in

TV, mezzo di comunicazione di massa che contribuisce al radicamento di pronunce errate. Questo fenomeno non è oggetto del presente articolo, ma va accennato perché gli apprendenti devono imparare a selezionare le fonti e i modelli da utilizzare.

Nel momento in cui si viene a contatto con una LS con regole e strutture differenti da quelle della propria lingua materna, gli aspetti caratteristici della propria madrelingua possono costituire un impedimento. E viceversa, quando due lingue hanno elementi oppure origini comuni, tali elementi diventano un fattore positivo per quanto riguarda il versante fonetico: per un germanofono è più

TABELLA 1 – PRINCIPALI CAUSE DI INTERFERENZA NEGATIVA SULLA PRONUNCIA DI LINGUE STRANIERE DA PARTE DI ITALOFONI

Caratteristiche dell’italiano	Difficoltà che ne derivano nell’apprendimento della lingua straniera (LS)
L’alternanza regolare tra vocali e consonanti.	Nel momento in cui l’apprendente viene a contatto con lingue come il tedesco, il russo, l’arabo, in cui ci sono successioni di suoni consonantici particolarmente impegnative a livello articolatorio, interviene un blocco che si manifesta, per esempio, con la divisione del vocabolo in due parti distinte, o con l’omissione di una delle consonanti per poter mantenere un flusso continuo nella pronuncia.
La maggior parte delle parole finisce con una vocale.	Questo fa sì che alle parole che terminano con una consonante venga aggiunta inconsapevolmente, come suono finale, la vocale media [ə], anche quando l’aria deve essere ostacolata da un’occlusiva sorda; ciò avviene perfino nei vocaboli che fanno parte del lessico italiano (come “sport”). Canepari (2007b:81) chiama tale fenomeno “soluzione udibile” che bisogna evitare, riferendosi ai nasali finali, ma la tendenza si può osservare per quasi tutte le consonanti in fine di parola.
L’assenza di vocali o consonanti mute, a parte alcuni casi di “i” e “h” ³ .	Nella LS si tende a pronunciare vocali o gruppi di vocali e consonanti mute, come ad esempio in francese le desinenze di terza persona plurale del presente indicativo dei verbi, o in inglese la “b” dopo la “m” (climb, lamb, plumber ecc.), la “k” quando la parola comincia con “kn-” (knowledge, knee), la “p” in psycho e derivati, la “l” di talk, walk o folk ecc.
La presenza di (sole) 5 vocali (che diventano 7 in sillaba accentata per via del grado di apertura di “e” e “o”) e una semivocale.	Vocali come [œ] o le nasali [ã], [õ], [ẽ], [œ] in francese; lo schwa in inglese o in tedesco; la vocale centrale chiusa non arrotondata [ɨ] in lingue slave o arabe presentano particolari difficoltà di percezione e/o articolazione.

² Nella prima parte dell’articolo si farà riferimento principalmente all’inglese e al francese. Tuttavia molti aspetti sono riscontrabili anche in altre lingue. Nella seconda parte, gli strumenti indicati sono applicabili a molte altre lingue.

³ Si tratta della “i” con funzioni di puro segno grafico che distingue parole omofone (“cielo” e “cielo”, “cieco” e “ceco”) oppure di parole come “scienza” [ˈʃɛnːtʃa], “sufficiente” [suffiˈtʃɛnːtɛ] considerate (Canepari 2007a:1) “casi di conservazione etimologica” o pseudoetimologica di lettere mute.



facile individuare gli idiomi inglesi che contengono lo *schwa*, dato che nella sua lingua questo suono⁴ esiste, mentre all'apprendente italiano si deve spiegare l'esistenza e il modo di articolazione e d'uso, con numerosi esempi inseriti in maniera graduale.

1.1. L'esposizione regolare all'input – un obiettivo da raggiungere

Bisognerebbe favorire e stimolare l'esposizione giornaliera alla LS anche fuori dall'ambiente scolastico. In un contesto familiare per esempio guardare assieme un film in lingua originale, eventualmente sottotitolato, può essere occasione di svago e condivisione. Purtroppo una simile situazione non è compatibile con il sistema italiano dei mezzi audiovisivi in cui le produzioni in LS (film, telefilm, documentari, talk show ecc.) sono doppiate,

non sottotitolate. Questo è uno svantaggio in quanto i contenuti in lingua originale sottotitolati:

1. offrono un contatto diretto con la LS, con evidenti benefici: ci si abitua a rilevare le differenze fonetiche tra una lingua e l'altra; si memorizzano parole ed espressioni in maniera inconsapevole e durevole grazie all'associazione con immagini o scene, al ripetuto ascolto e alla possibilità di leggere in contemporanea la traduzione; ci si arricchisce culturalmente;
2. rappresentano un'occasione per rimanere a contatto con un italiano scritto (quello dei sottotitoli) più vicino allo standard (o neostandard), alquanto utile nell'era dei social e del linguaggio di messaggistica istantanea i cui effetti sui giovani non sono incoraggianti.

2. Soluzioni e strumenti per i docenti

Nei manuali di LS/L2 ci sono poche nozioni di fonetica e pochi esercizi di pronuncia; e talvolta questi esercizi non sono pensati per le esigenze specifiche di un madrelingua italiano. Per fortuna, oggi Internet e le nuove tecnologie ci vengono in aiuto con il loro enorme potenziale che però bisogna imparare a sfruttare in modo creativo ed efficace. Per sviluppare negli apprendenti la capacità di individuare correttamente i suoni della LS, servono strumenti accessibili a tutti⁵, intuitivi e modulabili su specifiche esigenze che variano in base a fattori come età, livello di conoscenza della lingua, lacune da colmare, errori da correggere ecc.

2.1. Il ruolo dell'insegnante

Prima di presentare alcuni ausili che la tecnologia ci offre e che i docenti possono usare in classe o per creare materiali per esercitazioni al di fuori dell'ambiente scolastico, bisogna ribadire un concetto: il ruolo dell'insegnante come facilitatore e "alleato" (Balboni 2010:15) che aiuta lo studente a superare le difficoltà, comprende la spiegazione di alcuni concetti base come l'esistenza delle differenze fonetiche tra la L1 e qualsiasi LS. La parola chiave è *consapevolezza*. Se l'apprendente non conosce determinati suoni, tende a evitarli o li sostituisce con quelli che conosce, poiché l'apparato fonatorio non è allenato a riprodurli. Imparare a riconoscerli, abituarli ad ascoltare attentamente per rilevare differenze di cui prima si era inconsapevoli, significa preparare il terreno per la

⁴ Comune a molte altre lingue: romanze (il romeno), slave (il bulgaro), asiatiche (mandarino cinese) ecc.

⁵ Tutti gli strumenti indicati sono completamente gratuiti e facilmente accessibili.

costruzione di basi solide che in seguito agevolano l'acquisizione delle altre abilità linguistiche. Lo sviluppo della consapevolezza fonetica è pertanto indispensabile e il compito dell'insegnante come guida all'affinamento della capacità di ascolto e di pronuncia corretta è determinante.

Nello stesso tempo, quando uno studente sbaglia la pronuncia, bisogna dosare gli interventi correttivi per non rischiare di demotivarlo o intimidirlo. Più che enfatizzare gli errori, questi andrebbero affrontati con delle pratiche che richiedono per esempio l'uso dei supporti tecnologici: il docente può annotare le parole più problematiche e pensare, per le successive lezioni o come compiti a casa, a degli esercizi che aiutino a fissare la pronuncia dei vocaboli, con l'aiuto di software o servizi come quelli analizzati di seguito.

2.2. Gli strumenti tecnologici

Un primo ausilio molto versatile è rappresentato dai cosiddetti *text to speech* (TTS), chiamati a volte *text to voice* – applicazioni con cui si trasforma qualsivoglia testo in voce/formato audio. Sono disponibili e fruibili tanto come programmi da installare sul computer o app per dispositivi mobili in modalità offline, quanto come servizi online. Costituiscono un ottimo mezzo di cui i docenti possono avvalersi per arricchire e personalizzare l'input offerto

nei manuali di LS/L2 ci sono poche nozioni di fonetica e pochi esercizi di pronuncia, e talvolta questi esercizi non sono pensati per lo studente di madrelingua italiana

agli studenti. I file audio si possono condividere con altri insegnanti o mettere a disposizione degli apprendenti per esercitarsi a casa. Un altro vantaggio è che il materiale è modulabile a seconda del livello dei destinatari: regolando la velocità di riproduzione – più bassa per i principianti e più alta per quelli più avanzati – o inserendo pause di lunghezza variabile per permettere la ripetizione/l'imitazione. L'impiego di voci diverse nello stesso file permette di creare contenuti dinamici e motivanti, come ad esempio dialoghi funzionali per ulteriori approfondimenti del lessico, della grammatica ecc. I *text to speech* aiutano a migliorare non solo la pronuncia e l'ascolto, ma anche la scrittura. Con appositi esercizi, utilizzando dei frammenti audio in cui individuare certe parole o espressioni, si ha la possibilità di osservare la corrispondenza tra grafia e fonemi. Sempre per il livello fonetico e fonologico, uno stesso testo

espresso attraverso voci diverse che riproducono variazioni geografiche di un determinato idioma permette di cogliere le somiglianze e le differenze tra queste variazioni diatopiche⁶. Vediamo in concreto alcune soluzioni *text to speech*:

- tra le applicazioni per PC fruibili offline⁷, uno dei più usati e collaudati è il programma *Balabolka* con molte funzionalità utili: ascoltare qualsiasi testo digitato direttamente nella finestra del programma o caricato dal computer, utilizzare le opzioni di regolazione della velocità o di formattazione e correzione del testo inserito, salvare il file in numerosi formati audio; analogamente, *TypeIt ReadIt* può risultare una buona alternativa, così come *Panopreter* – versione base o *WordTalk* – plugin per Microsoft Word;
- i servizi online, come *TTS Reader* (www.ttsreader.com), oltre alle funzionalità delle applicazioni offline, hanno il vantaggio di una gamma di voci più variegate e più vicine a quelle naturali rispetto a quelle (pre)installate nel computer;
- l'estensione *Read Aloud*⁸ per i browser più usati al momento (Chrome, Firefox) è molto pratica tanto per docenti, quanto per studenti: permette di leggere qualsiasi contenuto web testuale con un semplice click – l'attività di lettura si può arricchire con

6 Esempi più comuni di variazioni diatopiche per cui si possono usare i *text to speech*: l'inglese britannico e quello americano, lo spagnolo castigliano e quello catalano ecc.

7 Per scaricarli e installarli, gli indirizzi sono:
Balabolka – programma e relative risorse utili: <http://www.cross-plus-a.com/it/balabolka.htm>
TypeIt ReadIt – programma e istruzioni: http://www.schoolfreeware.com/TypeIt_ReadIt.html
Panopreter – versione base: <https://www.panopreter.com/ita/products/pb/download.php>
WordTalk: <https://www.wordtalk.org.uk/download/>

8 Per Chrome: <https://chrome.google.com/webstore/detail/read-aloud-a-text-to-speech/hdhnadafjejdhmfkjngoljimiapl>
 Per Firefox: <https://addons.mozilla.org/it/firefox/addon/read-aloud/>



© maxxyustas/Depositphotos

l'ascolto simultaneo, favorendo così la memorizzazione della forma scritta e orale delle parole, e contribuendo al consolidamento della pronuncia attraverso la ripetizione;

- vista la propensione dei giovani a usare lo smartphone, non possono mancare in questo elenco le app come *Voice Aloud Reader* disponibile sul *Play Store* di Google e sull'*App Store* di Apple, con le stesse funzioni dei programmi *text to speech* per computer o dei servizi online.

Adoperare i contenuti multimediali selezionati da Internet è un altro metodo per aiutare gli studenti ad abituarsi ai nuovi suoni di una lingua e ad esercitarsi con la pronuncia in maniera graduale e guidata. Podcast, frammenti di audiolibri, video di Youtube, canzoni, spezzoni di film, sono tutti ausili che si possono trovare in rete, gratuiti e funzionali; sono sempre

più usati dagli insegnanti che negli ultimi anni si sono dovuti adeguare al nuovo contesto in cui non si può prescindere dalle nuove tecnologie e dalle risorse pressoché illimitate del web. La difficoltà per il docente sta nel trovare e selezionare i materiali, per non rischiare di far perdere la concentrazione o l'interesse dell'apprendente con testi troppo lunghi, irrilevanti o difficili. Questi tipi di risorse abbinati al potenziale dei *text to speech* consentono l'arricchimento e la ridondanza dell'input. Pensiamo a una canzone o a uno spezzone di un film: presentando agli studenti anche la versione audio creata con uno dei programmi/servizi menzionati, si agevola la comprensione e li si rende consapevoli delle differenze tra diverse varietà di lingua straniera, in particolare quelle relative all'asse diamesico. Un ulteriore strumento è il servizio offerto dal sito *Forvo* (www.forvo.com) che

permette di inserire qualsiasi vocabolo di cui si vuole conoscere la pronuncia. La particolarità consiste nel fatto che l'idioma viene riconosciuto in modo automatico. Come alternativa più immediata a un dizionario online dedicato a una determinata lingua che permette l'ascolto della parola ricercata (ad esempio *WordReference* per l'inglese, *Larousse* per il francese ecc.) o a *Google translate* in cui bisogna scegliere la lingua desiderata, *Forvo* individua direttamente l'idioma e mostra, per di più, varietà di pronuncia per quelli che presentano diversificazioni geografiche. Inoltre, digitando una parola che ha forme grafiche identiche in più lingue (omografo), pur appartenenti a gruppi diversi come l'inglese e il polacco (ad esempio la parola *literature*), si stimola la curiosità e si affina la consapevolezza delle differenze fonetiche e fonologiche tra le lingue, quindi la capacità di individuarle. Indirizzando gli studenti verso risorse di questo tipo anche per i compiti a casa, si dà loro un incentivo a migliorare la produzione orale che spesso è ostacolata dall'insicurezza dovuta ai dubbi sulla forma corretta.

2.3. Lo smartphone – un ottimo alleato per la pronuncia

Tutti gli smartphone possono fungere da registratore vocale grazie alle app preinstallate o che si installano gratuitamente – un pratico e potente mezzo per far esercitare gli studenti. Dando loro un breve testo contenente vocaboli che presentano difficoltà fonetiche, si può chiedere di lavorare in due fasi. In una prima fase si inserisce il testo in un'applicazione

text to speech e la si ascolta nella forma corretta. In una seconda fase si legge il testo ad alta voce registrandosi. Ascoltando l'audio realizzato con la propria voce, ci si rende conto degli sbagli che si possono correggere riascoltando il file. I vantaggi sono evidenti: aumenta il livello di autoefficacia degli apprendenti, nonché il grado di autonomia, viene eliminato il fattore ansiogeno del giudizio degli altri e del tempo limitato che si ha in classe. Senza contare che si abitua gli studenti a impiegare lo smartphone in maniera proficua e istruttiva, ricorrendo a strumenti con cui hanno già familiarità. In questo modo gli allievi vengono incoraggiati a leggere ad alta voce e a servirsi, ogni volta che si sentano insicuri, degli ausili precedentemente indicati.

3. La tecnologia – una risorsa in continua evoluzione

Naturalmente, ci sono molti siti, servizi e applicazioni che aiutano a migliorare la pronuncia delle lingue. La maggior parte offre le funzionalità di quelli già segnalati, eventualmente con lo svantaggio di costi in denaro o della necessità di registrarsi per ottenere l'accesso. Peraltro, bisogna tenere in considerazione l'aspetto fluido e mutevole del web in cui tali risorse possono avere una durata variabile: alcune vengono completamente rimosse dopo qualche tempo; altre, che per un periodo

Podcast, audiolibri,
video, canzoni, film
permettono di abituarsi
ai nuovi suoni
di una lingua

restano gratuite, diventano successivamente a pagamento. Fortunatamente, ne vengono create di nuove, e per trovarle basta inserire nel motore di ricerca il nome del sito/app che cerchiamo seguito dalla parola “alternativa”, o meglio ancora, “alternative”, un “trucco” per ampliare la ricerca dei contenuti e reperire più informazioni, dato che alternative è anche il singolare inglese corrispondente alla parola italiana.

Se la tecnologia si evolve e offre supporto agli insegnanti e agli apprendenti di lingue, non bisogna dimenticare però che gli esercizi di pronuncia richiedono sforzi e concentrazione: perciò vanno alternati con attività meno impegnative, come ad esempio la fruizione di contenuti divertenti e motivanti che contengano la nuova lingua incontrata. Si dà così la sensazione di familiarità allo studente, in quanto sente parole che ha appena imparato e, attraverso la ripetizione dell'input, memorizza meglio il lessico e le particolarità fonetiche.

4. Conclusione

Riepilogando, tra i vantaggi più importanti degli strumenti sopraelencati si possono evidenziare:

- miglioramento della qualità dell'input offerto agli apprendenti;
- possibilità infinite di personalizzazione dei contenuti;
- versatilità per quanto riguarda l'applicabilità: in classe, fuori dalla classe come compiti a casa oppure come mezzi per stimolare l'autonomia nell'apprendimento e l'autovalutazione;
- accessibilità in termini economici (sono disponibili gratuitamente) e di immediatezza di reperimento e utilizzo;
- usabilità sia da parte dei docenti, sia degli studenti;
- possibilità di condivisione dei file creati.

Non esiste un approccio ideale e neanche formule infallibili per aiutare gli studenti a esprimersi senza fare errori di pronuncia significativi. Importante è dare quanto più spazio possibile alla produzione orale, usando tutte le risorse e gli strumenti disponibili, per poter identificare i punti dove occorre intervenire in modo efficace e tempestivo. Agendo in tempo, si evita il radicamento di forme fonetiche sbagliate che comportano una serie di problemi che incidono su tutti i livelli, compreso quello grammaticale, lessicale e la capacità di esprimersi in modo intelligibile nella lingua straniera.

Bibliografia

- BALBONI P.E. (2010), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- CANEPARI L. (2007a), *Fonemica e tonemica naturali*, LINCOM, Biessenhofen.
- CANEPARI L. (2007b), *Manuale di pronuncia*, LINCOM, Biessenhofen.

Flipped Learning: fallimento o aggiustamento metodologico?

Nancy Bailey

ANILS Firenze

Abstract

Da anni si auspica l'applicazione di metodologie di insegnamento che includano CLIL, Flipped e Blended Learning: una recente indagine pubblicata su *Frontiers in Education* rileva che spesso le esperienze scolastiche di Flipped Learning non portano vantaggi rispetto al tradizionale insegnamento frontale. Gli autori analizzano le ragioni di questo fallimento e propongono un modello diverso che potrebbe rendere più efficace l'apprendimento attivo.

For years, teachers have been encouraged to apply teaching methodologies that include CLIL, flipped learning and blended learning. A recent survey published in *Frontiers in Education* has shown that flipped learning experiences at school often present no advantage over traditional frontal teaching. The authors analyse the reasons for this failure and propose an innovative model that could make active learning more effective.

1. Flipped Learning: funziona davvero?

Un recente articolo, "Fail, flip, fix, and feed – Rethinking flipped learning: A review of meta-analyses and a subsequent meta-analysis", pubblicato in *Frontiers in Education* (Kapur, Hattie, Grossman, Sinha 2022), basandosi su un'ampia ricerca, mette in discussione la validità della tecnica di Flipped Learning, e analizza le ragioni soggiacenti a un risultato meno brillante di ciò che ci si aspetterebbe. Le stesse considerazioni potrebbero essere estese alle metodologie CLIL e Blended Learning che spesso impiegano tecniche in comune a Flipped Learning (Bailey 2016).

Prima di tutto, la ricerca ha rilevato che nel caso di Flipped Learning la maggior parte delle lezioni in aula, dopo il compito svolto a casa, non risulta molto diversa rispetto alle lezioni frontali tradizionali. Come noto, la metodologia

di Flipped Learning, spesso utilizzata anche in progetti CLIL, consiste in due fasi che rispecchiano la tassonomia di Bloom (Krathwohl 2002). La prima fase prevede un lavoro individuale, spesso svolto a casa, che impiega le tre abilità di base (LOTS - Lower Order Thinking Skills) di Ricordare, Comprendere, Applicare (*Remembering, Understanding, Applying*). Lo studente dovrebbe essere attivamente coinvolto tramite video, letture, quiz, domande a cui rispondere, o avere opportunità di esprimere ciò che ha o che non ha capito. Questa fase dovrebbe condurre

a una maggior autonomia e responsabilità da parte dello studente verso il proprio apprendimento.

La seconda fase attiva le tre abilità superiori (HOTS - Higher Order Thinking Skills) di Analizzare, Valutare, Creare (*Analyzing, Evaluating e Creating*). Si svolge in aula e dovrebbe essere interattiva, con l'insegnante che serve da guida per chiarire e approfondire i concetti già affrontati dagli studenti a casa. Il lavoro in classe dovrebbe comprendere attività di feedback, quiz, applicazione dei concetti, problem-solving, lavoro di gruppo, discussioni, dibattiti, presentazioni elaborate dagli studenti, laboratori, giochi, simulazioni, role-playing, uscite scolastiche ecc. L'uso delle tecniche di Flipped Learning condurrebbe a un apprendimento più approfondito con voti più alti e risultati migliori negli esami nazionali e internazionali

l'effetto positivo di Flipped Learning sembra restringersi al maggior tempo dedicato all'apprendimento

standardizzati. Invece questa indagine ha rilevato che spesso non è così.

Gli autori dell'articolo in questione hanno esaminato quasi 2500 indagini effettuate su ogni ordine e grado di scuole condotte in più di 20 paesi, e, pur rilevando la difficoltà di controllare statisticamente la qualità dell'insegnamento e la corretta applicazione della metodologia di Flipped Learning, indicano quattro risultati chiave che emergono dalle indagini effettuate:

1. il livello di apprendimento attivo in generale è risultato piuttosto basso e, anche quando presente, non ha portato agli effetti positivi sperati;
2. a sorpresa, l'impatto maggiore, utilizzando le

- tecniche di Flipped Learning, è apparso in seguito a una lezione tradizionale, non interattiva, svolta dopo il lavoro individuale effettuato a casa, presumibilmente perché rappresenta una ripetizione di ciò che lo studente ha già studiato per conto suo;
3. l'effetto positivo di Flipped Learning negli anni si è ridotto forse perché attualmente l'utilizzo dell'apprendimento attivo viene, in genere, comunque incorporato nell'istruzione tradizionale;
 4. l'attività di problem-solving, come strategia di apprendimento attivo ha un impatto positivo sia con l'utilizzo di Flipped Learning sia con l'insegnamento tradizionale se effettuata

prima della spiegazione di un nuovo concetto.

Paradossalmente, poiché molte delle attività considerate fondamentali in Flipped Learning vengono ormai adottate anche nell'insegnamento in classe, l'effetto positivo di Flipped Learning sembra restringersi al maggior tempo dedicato all'apprendimento oppure all'attività di apprendimento attivo svolta prima dell'istruzione in aula. È chiaro che le variabili sono numerosissime e difficilmente controllabili, come viene ammesso anche dagli autori dell'articolo in questione. In ogni caso, i risultati indicano che la metodologia di Flipped Learning non

TROVIAMO RISORSE EXTRA AFFIDABILI!

Portali dedicati a ogni disciplina con risorse **liberamente scaricabili**.

- ✓ clii
- ✓ inglese
- ✓ competenze
- ✓ italiano per stranieri
- ✓ didattica inclusiva
- ✓ spagnolo
- ✓ francese
- ✓ tedesco



si pone come sostituto dell'insegnamento tradizionale e che l'apprendimento risulta rinforzato da una breve lezione frontale in seguito al lavoro di Flipped Learning svolto a casa, che permette di chiarire e spiegare i concetti e la terminologia affrontati nel lavoro individuale.

2. Un nuovo modello di Flipped Learning

Sebbene l'Italia non fosse tra i paesi coinvolti nell'indagine, i suggerimenti per migliorare i risultati si possono applicare anche alla nostra realtà. Gli autori, sulla base delle loro osservazioni, propongono un modello diverso, che, organizzato in quattro fasi, può assicurare esiti più soddisfacenti.

Gli autori parlano dei vantaggi dell'uso della metodologia di *productive failure*, cioè di chiedere agli studenti di

affrontare un problema che difficilmente possono risolvere con successo perché ancora non conoscono i concetti necessari per la risoluzione. Il tentativo, però, li porta ad esplorare molte soluzioni che, anche se errate, li preparano ad apprendere meglio dall'istruzione che segue. Prima di tutto, gli allievi devono attivare le conoscenze che già possiedono per tentare di risolvere il problema. In secondo luogo, essi diventano coscienti di incongruenze, errori e limiti delle loro conoscenze; infine, l'attivazione delle conoscenze precedenti offre agli studenti l'opportunità di confrontare e contrastare le loro soluzioni con le soluzioni corrette che apprenderanno in seguito. Questo tipo di problem-solving aumenta la motivazione e l'impegno dello studente ad apprendere nuovi concetti ed è utile all'insegnante, che

acquista coscienza di ciò che gli studenti già sanno e di ciò che dovrà approfondire nella pianificazione delle proprie lezioni.

Per applicare questa metodologia l'insegnante deve creare un'attività che possa sfidare gli studenti senza essere impossibile;

- condurre all'ipotesi di varie soluzioni;
- attivare pre-conoscenze e intuizioni che però non bastino a risolvere il problema;
- essere motivante.

Nell'articolo viene proposto un modello innovativo in quattro fasi che potrebbe migliorare la metodologia di Flipped Learning:

1. **Fail:** attività di problem-solving del tipo *productive failure* (fallimento produttivo) per rendere coscienti gli studenti di ciò che sanno, di ciò che non sanno e di cosa abbiano bisogno per risolvere il problema posto.
2. **Flip:** pre-presentazione dei concetti che verranno affrontati in seguito – secondo il modello Flipped Learning, fase 1, apprendimento individuale a casa con video o altri strumenti.
3. **Fix:** lavoro in aula dove l'insegnante esplora la comprensione della fase precedente e può spiegare e approfondire gli argomenti prima di proporre attività applicative, creative e interattive in aula tipiche di Flipped Learning. Un esempio è la tecnica *SHAC*: *Share-Help-Ask-Comment* (Fethi, Marshall 2017): *Share*: formare gruppi di 4-5 studenti che condividono ciò che hanno appreso a casa, le difficoltà, idee, impressioni; *Help/Ask*: gli studenti si aiutano a vicenda a capire





© Rawpixel/Depositphotos

i contenuti e chiedono spiegazioni dall'insegnante;
Comment: discussione di classe sull'esperienza e su ciò che hanno imparato.

4. **Feed:** feedback dell'insegnante attraverso la valutazione formativa che, svolta con frequenza e regolarità, permetta agli studenti di prendere coscienza del livello di apprendimento raggiunto, e all'insegnante di pianificare il lavoro futuro insieme agli studenti.

Gli autori sottolineano l'importanza della valutazione formativa nel percorso di apprendimento, in modo che gli studenti siano sempre coscienti degli obiettivi, dei metodi di insegnamento, del lavoro preteso e della metodologia di valutazione. Inoltre, al fine di permettere una ricerca futura più dettagliata e precisa, gli autori invitano i

docenti e le scuole a essere più sistematici nel documentare e nell'analizzare i progetti innovativi, in modo da rendere più affidabili e leggibili i risultati delle indagini sull'efficacia delle metodologie applicate e sul paragone tra insegnamento tradizionale e quello che utilizza metodologie di tipo Flipped Learning, CLIL e Blended Learning.

Chiaramente, le tecniche di applicazione pratica del metodo

di *productive failure* dipendono dai contenuti che gli studenti devono imparare, dall'età, dal numero di studenti in classe, dalle loro conoscenze linguistiche, dalla durata del progetto, dagli obiettivi da raggiungere, dalle abilità di studio dei ragazzi ecc., e, siccome ogni classe è unica, è necessario aggiustare il lavoro in base alle conoscenze che il docente ha dei propri alunni.

3. Esempi di attività didattiche *productive failure*

La realizzazione di progetti *productive failure* dipende dal livello scolastico e dalle discipline coinvolte. Un progetto che coinvolga le materie STEAM si presta più facilmente alle attività di problem-solving sia di gruppo che individuali. Più difficile risulta trovare attività motivanti se la disciplina coinvolta è soltanto la L2 o LS. Se l'insegnante di

la metodologia *productive failure* prevede di porre agli studenti un problema che difficilmente possono risolvere con successo

lingua ha qualche conoscenza particolare in un'altra disciplina, può utilizzarla per creare delle attività di problem-solving che possano "fallire"; in alternativa, si possono ideare progetti a partire dal fatto che tutti i docenti sono coinvolti nell'insegnamento trasversale dell'educazione civica. I temi indicati dai decreti che normano questo insegnamento (D.L. 92/2019, D.M. 35/2020) includono la costituzione, il diritto (nazionale e internazionale), la legalità e la solidarietà, lo sviluppo sostenibile, l'educazione ambientale, la conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio e la cittadinanza digitale.

Riportiamo qualche esempio concreto di attività che potrebbero essere svolte su questi temi, che possono essere adattate ad ogni età, ad ogni lingua, e richiedono circa 2 ore per lo svolgimento. Il primo esempio è un lavoro sull'uso dell'acqua come risorsa per l'uomo (educazione ambientale) in un'ottica internazionale. È un gioco a squadre che può essere semplificato a seconda del livello degli studenti. Un uso scorretto delle risorse

a disposizione di ogni squadra porta all'esaurimento dell'acqua, per tutti. In questo modo i ragazzi prendono coscienza dell'importanza della conservazione e della condivisione delle risorse idriche: <https://www.accri.it/wp-content/uploads/2020/08/Scheda-percorso-Lambiente-fa-acqua.pdf>

Il secondo esempio conduce i ragazzi a comprendere i meccanismi che regolano la produzione, la distribuzione e il consumo degli alimenti nel mondo. Anche questo porta al fallimento se le risorse non vengono usate in modo corretto: <https://alligatoristano.files.wordpress.com/2013/07/grande-banchetto-mondiale.pdf>

Il terzo esempio affronta il problema dello smaltimento dei rifiuti e offre la possibilità di riflettere sull'eccesso di produzione e di consumo e sullo spreco di risorse e quindi alla necessità di trovare un equilibrio tra l'uomo e l'ambiente, tra il nord e il sud del mondo, e a far capire che tutti facciamo parte di un sistema sociale e ambientale più vasto: <http://www.cscsalerno.org/old/altriweb/files/attriarraffa.htm>
Queste sono attività che

possono essere utilizzate per introdurre moltissimi percorsi in diverse discipline, non solo linguistiche. Usando la metodologia di fallimento programmato si rendono consapevoli i ragazzi dei comportamenti individuali e collettivi che devono essere cambiati, un tema di grande attualità fra i giovani di *Fridays for Future*, e un invito ad approfondire gli argomenti coinvolti, sia in classe che fuori.

4. Conclusioni

In conclusione, prendere in considerazione attività iniziali del tipo di *productive failure* da realizzare in classe, attività destinate a fallire ma che stimolano le pre-conoscenze degli studenti e inducono a riflettere sulle conoscenze necessarie a risolvere un problema, può essere molto utile per l'apprendimento di concetti nuovi. Saranno i ragazzi stessi a chiedere all'insegnante di spiegare i nuovi contenuti perché necessari alla soluzione del problema. Partendo da quel punto, i contenuti possono essere approfonditi con attività di Flipped o Blended Learning oppure realizzando progetti CLIL.

Bibliografia e sitografia

- BAILEY N. (2016), "Flipped Teaching: What is it?", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. LIV n. 7-9, pp. 39-43, in http://www.anils.it/wp-content/uploads/2017/06/ANILS_2016_07-09.pdf.
- FETHI K., MARSHALL H.W. (2017), "Flipping Movies for Dynamic Engagement", in J. Mehring, A. Leis (eds), *Innovations in Flipping the Language Classroom: Theories and practice*, Springer, Singapore, pp. 185-202, in https://doi.org/10.1007/978-981-10-6968-0_13.
- KAPUR M., HATTIE J., GROSSMAN I., SINHA T. (2022), "Fail, Flip, Fix, and Feed. Rethinking Flipped Learning: A Review of Meta-Analyses and a Subsequent Meta-Analysis", in *Frontiers in Education*, 7:956416, in <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.956416/full>.
- KRATHWOHL D. (2002), "A revision of Bloom's taxonomy: an overview", in *Theory Into Practice*, vol. 41, n. 4, Ohio State University, pp. 212-218, in <https://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>.

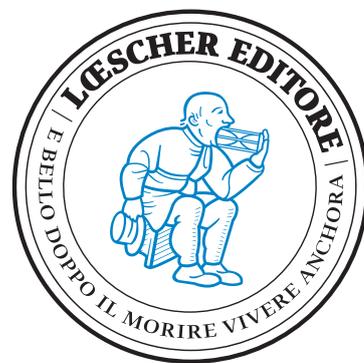
Per approfondire il concetto di *productive failure*

- KAPUR M., *TEDxLugano*, in <https://youtu.be/VOKJmg34wME>.
- *Tech & Learning*, in <https://www.techlearning.com/news/study-productive-failure-a-success-in-education>.
- *Times Higher Education*, in <https://www.timeshighereducation.com/campus/using-productive-failure-activate-deeper-learning>.

Attività da svolgere in classe

- ACCRI, in <https://www.accri.it/wp-content/uploads/2020/08/Scheda-percorso-Lambiente-fa-acqua.pdf>.
- Associazione Solidarietà e Cooperazione, in <http://www.cscsalerno.org/old/altriweb/files/attriarraffa.htm>.
- Grande Banchetto Mondiale, in <https://alligatoristano.files.wordpress.com/2013/07/grande-banchetto-mondiale.pdf>.

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 ruolo inclusivo della L1 nello studio in L2 a scuola. Esperienze e buone pratiche

Maria Grazia Menegaldo

Rete ANILS Italiano L2

Abstract

Come la L1 supporta lo studio in lingua altra? Quanto la L1, come codice-ponte tra i contenuti disciplinari e lo studio in L2, stimola nell'apprendente straniero un positivo senso di appartenenza al gruppo e la motivazione ad apprendere? A queste domande si vuole dare una risposta raccontando il caso di M., bambina ucraina di undici anni. In particolare, ci si focalizzerà sul ruolo della L1 nell'acquisizione dell'italiano, nello sviluppo delle competenze di studio in L2 e nell'inclusione scolastica.

How does a learner's L1 support him or her in studying subjects in another language? How much does L1, as a bridge between the subject content and the L2, stimulate a positive sense of belonging to the group and the motivation to learn? The paper provides an answer by recounting an ongoing experience with M., an eleven-year-old Ukrainian girl, focusing in particular on the role of L1 as a support in language acquisition, in the study of L2 and in terms of inclusion at school.

1. Introduzione

L'inserimento di un nuovo alunno in classe porta con sé una ristrutturazione degli equilibri relazionali nel gruppo degli studenti e una revisione metodologica da parte dell'insegnante che, trovandosi di fronte a nuovi bisogni, deve individuare e mettere in pratica nuove strategie adatte a soddisfarli.

Ciò è ancora più vero per uno studente che proviene da un altro Stato, parla un'altra lingua e ha alle spalle un pregresso scolastico molto spesso strutturato in modo diverso da quello che la scuola italiana offre e si aspetta sia condiviso. Le modalità didattiche, le tecniche,

le strategie di lavoro utilizzabili sono molteplici e ciascuna va adattata a questo o quel contesto. Di particolare efficacia, nel caso che si descriverà a seguire, si sta rivelando il ricorso alla lingua materna della studentessa NAI quale strumento-ponte per l'inclusione sociale, per lo sviluppo psico-emotivo della persona, per la progressiva acquisizione dell'italiano L2 e per il sostegno alle abilità cognitive e allo sviluppo delle competenze di studio disciplinare.

2. L'alunna e il contesto di lavoro

Protagonista di questa esperienza è M., una studentessa ucraina di undici anni inserita in una classe

quinta della scuola primaria. M. è arrivata in Italia circa un mese prima dell'avvio delle lezioni e ha cominciato a frequentare l'istituto comprensivo Ettore Sacconi di Tarquinia all'inizio dell'anno scolastico corrente. Fin dal suo arrivo in città, la famiglia si è fatta parte attiva della comunità religiosa: infatti, M. è figlia di un sacerdote ortodosso¹ che ha instaurato relazioni di cooperazione con il parroco² di una delle parrocchie cittadine. Il dato non è irrilevante in quanto la bambina, nel mese antecedente il suo ingresso a scuola, è stata coinvolta nelle iniziative a cui la famiglia ha partecipato e ciò l'ha fatta entrare in contatto

1. Nella chiesa ortodossa il celibato, in generale, è imposto ai vescovi ma non ai sacerdoti. In sintesi, un uomo sposato (solo una volta e con una donna non divorziata) può essere nominato sacerdote. Non può invece sposarsi dopo essere stato ordinato. Fonte: <https://www.agi.it/>

2. Il sacerdote ha assunto il ruolo di mediatore culturale per la famiglia, supportandola nelle procedure burocratiche e di inserimento dei bambini a scuola.



Il Golden Bridge nella località turistica di Ba Na Hill a Da Nang, Vietnam. © Hien Phun Thu/Shutterstock

con madrelingua italofofoni, sia adulti che bambini. Ha così sperimentato contesti comunicativi nei quali l'italiano era il codice verbale dominante, eventi grazie ai quali M. ha integrato le sonorità della L1 con quelle della L2 attivando rapidamente una competenza fonologica di base; tale capacità è stata successivamente il supporto su cui si è potuto agganciare e promuovere, in classe, il riconoscimento dei diversi fonemi italiani e la loro traduzione corretta in grafemi, digrammi e trigrammi. Inoltre, M. ha avuto occasione di sperimentare, associare a gesti e fissare le formule di saluto e di cortesia più comuni nelle conversazioni, che ha poi reimpiegato con i compagni e le insegnanti fin da subito, mostrandosi aperta alle relazioni interpersonali e desiderosa di andare oltre la barriera linguistica oggettivamente esistente.

3. Un duplice obiettivo: comunicare e studiare

M. è stata inserita in una classe quinta a tempo pieno senza avere alcuna conoscenza dell'italiano, al di là delle formule di matrice routinaria. La scelta di includerla con i pari età, nonostante le limitate competenze linguistiche, comportava innegabilmente dei rischi per il suo futuro successo scolastico: nel giro di pochi mesi, infatti, avverrà il passaggio all'ordine scolastico superiore, e affrontare la scuola secondaria di primo grado priva delle necessarie competenze potrebbe costringere M. ad uno sforzo al di sopra delle proprie possibilità. D'altro canto, non era possibile pensare di farle frequentare una classe inferiore senza correre il rischio di danneggiarla comunque nel percorso scolastico, visto che nel Paese d'origine era già stata promossa alla classe successiva³. Per questo motivo,

dopo un'attenta analisi dei rischi e delle opportunità e in accordo con la Dirigente Scolastica, si è ritenuto di optare per un contesto didattico atto a garantirle di affrontare con serenità lo sviluppo delle competenze trasversali necessarie ad affrontare il delicato passaggio di ordine scolastico. La decisione è stata assunta considerando sia i tempi più distesi per l'apprendimento linguistico che le avrebbe offerto l'organizzazione a tempo pieno, sia la presenza di una docente di classe formata all'insegnamento dell'italiano a stranieri. La presenza di M. ha comportato per l'insegnante la strutturazione di un percorso di apprendimento personalizzato e diversificato, secondo due direttrici:

1. quella dello sviluppo naturale della competenza comunicativa interpersonale – *Basic Interpersonal Communication Skills*

³ In Ucraina, l'obbligo scolastico va dai 6 ai 18 anni e, come in Italia, è organizzato in 3 livelli per 12 anni di frequenza: Primario, in 4 anni, per alunni cioè dai 6-7 ai 9-10; Secondario Inferiore, in 5 anni.

- (Cummins 1981; 1989) – integrato con interventi sistematici e strutturati di insegnamento della lingua;
2. quella dello studio disciplinare – *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins 1981; 1989) – anche in assenza di competenza linguistica adeguata, con lo scopo di farla accedere ai contenuti disciplinari condivisi con i compagni, e di mantenere alta motivazione e interesse all'apprendimento, e di promuoverne l'inclusione. Il ricorso alla L1 dell'alunna ha trovato posto e ruolo in questo contesto.

4. La L1, punto di contatto tra passato e futuro

In fase di elaborazione del piano didattico si è reputata strategia fondamentale la conservazione della L1 della bambina, ritenendo che essa potesse fungere da *trait d'union* tra il *passato* della stessa (la vita nel Paese d'origine, la scuola, le amicizie, gli affetti, le relazioni sociali, le abilità e le conoscenze acquisite e le competenze sviluppate in molteplici ambiti) e il suo *futuro* in Italia (nuove relazioni, nuovi studi, nuovi ambienti da esplorare, nuova lingua da apprendere). Per fare ciò, è stato necessario volgere l'attenzione agli studi sull'acquisizione della L1 e all'influenza di quest'ultima sull'apprendimento di una L2; alla relazione tra lingua madre e lingua target, per ancorare le nuove conoscenze linguistiche su quelle pregresse (sia per

affinità che per contrasto), promuovendo lo sviluppo di una competenza linguistica bilingue e per sfruttare le potenzialità del *code switching* in contesto scolastico (Gilardoni 2015), specialmente in situazione di studio disciplinare. Per quanto concerne il primo argomento, si è presa in considerazione in particolare la teoria di acquisizione linguistica secondo un approccio naturale⁴ (Krashen, Terrel 1983 ripreso, per l'italiano L2, da Giacalone Ramat 1988) per il quale, in estrema sintesi, si impara una lingua: secondo un ordine preciso delle strutture, quando si è opportunamente sollecitati da un input graduale, emotivamente rassicurati da un contesto di apprendimento non giudicante, interiorizzando solo ciò che si comprende e che è significativo e imparando progressivamente a controllare in maniera consapevole la correttezza della produzione linguistica; il processo descritto è trasferibile dall'apprendimento della L1 a quello della L2. Rispetto al bilinguismo, si è considerato che una persona è riconducibile a tale condizione quando è in grado di usare due codici linguistici diversi per soddisfare i propri scopi comunicativi, indipendentemente dal grado di conoscenza e di padronanza di ciascuno di essi. In questa prospettiva, la lingua materna funge da substrato e supporto nella formulazione di enunciati efficaci, anche quando non del tutto completi e corretti in

lingua target, consentendo così una comunicazione efficace. Nel contesto di studio, si è considerata l'alternanza L1/L2 come un caso di *code-switching*⁵ impiegato dal docente e dallo studente come strumento di facilitazione della comprensione e dell'apprendimento di contenuti disciplinari. Si sono anche tenuti in conto gli aspetti cognitivi sottesi al processo di apprendimento linguistico. Imparare una nuova lingua implica non solo imparare un codice in quanto tale (ossia le sue regole di funzionamento), ma comporta anche la capacità di coinvolgere nel processo stesso le funzioni cognitive superiori, cioè la concettualizzazione, la generalizzazione, l'astrazione, il pensiero logico ecc. (Vygotskij 1992): tutte competenze che stanno alla base della formulazione del pensiero verbale in qualunque lingua e che si strutturano nella prima infanzia, contemporaneamente allo sviluppo della L1, di cui costituiscono lo sfondo cognitivo. Quando si impara un nuovo codice si opera un *transfert cognitivo* attraverso il quale si traslano e si reimpiegano funzioni linguistiche complesse dalla L1 (il *passato* e il *presente* linguistico) alla lingua target (il *presente* e il *futuro* linguistico). Il soggetto capace di compiere questa operazione è, appunto, l'individuo bilingue. Ne consegue che perdere la L1 significa ritardare il percorso di acquisizione del nuovo codice⁶

4. Così come si apprende naturalmente e con una modalità inconscia la lingua materna, senza sforzo e con piacere, imitando e poi riformulando creativamente input linguistici accessibili che l'ambiente esterno ci propone, allo stesso modo e con un iter simile si acquisiscono le altre lingue con le quali si entra in contatto nel corso della vita.

5. Per *code switching* o commutazione di codice si intende, in estrema sintesi, il passaggio da una lingua ad un'altra all'interno di uno stesso discorso da parte di un parlante.

6. Ciò avverrà fino a quando la mente dell'apprendente non sarà in condizione di attivare in maniera proficua le capacità cognitive avendo come "registro" linguistico il codice oggetto di studio, fino a quando non riuscirà a ragionare spontaneamente e naturalmente nella L2 - anche se con un livello di competenza medio-basso.



©Halfpoint/ Shutterstock

(“bilinguismo sottrattivo”, Cummins 1976); conservarla significa sostenerlo e favorirlo (“bilinguismo additivo”, Cummins 1976). Anche da questa considerazione è derivata la scelta di far studiare M. in L1. Infine, si è tenuto conto del ruolo psicologico ed emozionale ricoperto dalla lingua materna in funzione-ponte tra il pregresso (di apprendimento e di vita) e il futuro di M., considerandone le caratteristiche e le potenzialità

- di natura psicologica: se lo studente usa la propria lingua come strumento cognitivo impara meglio e migliorando nell’acquisizione della lingua target si implementa la motivazione a imparare, continuamente rinnovata dai successi ottenuti;
- di matrice socio-relazionale: viene sollecitata la volontà di integrarsi, per essere parte integrante di una comunità;

- di carattere culturale: la L1 e la cultura da questa esplicitata hanno valore e considerazione, quindi anche la persona che ne è portatrice e fruitrice ha valore;
- di origine emotiva: gli studenti sviluppano un maggiore benessere sociale ed emozionale, che deriva dal piacere di avere successo in una certa comunità pur non padroneggiandone completamente il codice linguistico condiviso dagli altri parlanti.

Dal complesso di queste considerazioni sono derivate le scelte didattiche operate e il percorso operativo attuato.

5. La lingua per la comunicazione interpersonale e la lingua della scuola

Per quello che concerne lo sviluppo della competenza comunicativa di base, nel primo periodo di inserimento

di M. si è posta l’attenzione essenzialmente sui seguenti tre aspetti.

1. Uso dei caratteri grafici dell’alfabeto latino.
2. Comprensione di significati per gestire in autonomia la vita di classe.
3. Comprensione di significati per gestire in autonomia la vita di classe.

1. Uso dei caratteri grafici dell’alfabeto latino.

Nella scuola di provenienza M., che si serviva dell’alfabeto cirillico ucraino e probabilmente anche del latynka⁷ dato che ne riconosce i caratteri, aveva già iniziato a studiare inglese; di conseguenza, l’uso dell’alfabeto latino non ha dato particolari problemi nella letto-scrittura in italiano. Per facilitare la lettura inizialmente è stato utilizzato lo stampato maiuscolo affiancato dal minuscolo e, infine, si aggiungerà il corsivo, prima come carattere aggiuntivo e poi prevalente.

2. Comprensione di significati per gestire in autonomia la vita di classe.

Nella prima fase di arrivo dei rifugiati dall’Ucraina – definita dai *media* “Emergenza educativa Ucraina” – sono stati prodotti da enti, case editrici, docenti alcuni materiali bilingui italiano-ucraino, cui si è ricorso per facilitare la decodifica e la comprensione del lessico di base utile sia nella vita quotidiana che in quella di classe. In particolare, è stato utilizzato un vocabolario illustrato proposto dall’Unicef e selezioni estratte da materiali messi a disposizione da alcune case editrici e associazioni (in

7. Il Latynka è un sistema di scrittura ucraina che adotta i simboli dell’alfabeto latino. È usato per la scrittura, la traslitterazione e la ritraslitterazione dell’ucraino.

particolare, “Benvenuti/e”, kit di supporto italiano/ucraino per la scuola primaria e secondaria di primo grado edito da Mondadori Education, e il Kit “Compagni di classe”, recuperabile all’interno del programma “Scuola amica delle bambine, dei bambini e degli adolescenti”, in collaborazione con il MIUR). Ricorrere alla L1 per promuovere l’acquisizione della L2 della comunicazione può promuovere un rapido ampliamento del lessico e delle strutture di base, anche facendo leva sulle preconcoscenze e sull’enciclopedia del mondo già possedute da M., secondo modalità di analisi contrastiva applicate ai diversi campi di interesse. Non dovendo concentrarsi sulla comprensione di termini e strutture completamente nuovi e potendo applicare al nuovo contesto parte delle parole a lei note nella propria L1, M. trasla facilmente parole e frasi da una situazione didattica all’altra, interiorizzando rapidamente gli elementi della lingua nuova, assorbiti prima in modalità passiva e poi applicati in modalità attiva e creativa nelle situazioni d’uso.

3. *Ampliamento della quantità e della qualità delle occasioni di comunicazione, con l’ausilio dell’integrazione di differenti codici, verbali e non.*

Nelle prime settimane l’inglese ha assunto il ruolo di codice-ponte tra M. e la docente di riferimento, specialmente in momenti connessi con la prassi didattica. La bambina è piuttosto competente in questa lingua (possiede un livello A2), ed è quindi in grado di servirsene in maniera efficace per l’esternazione di bisogni e interessi. Durante le ore di didattica della lingua inglese è molto partecipativa, si sente a proprio agio ad intervenire ed è disponibile a supportare i coetanei. Sperimentare il successo comunicativo la tranquillizza emotivamente e psicologicamente e la sostiene nell’instaurare relazioni, personali e didattiche. Nelle interazioni di classe, sia di natura didattica o amicale, si ricorre invece abitualmente all’italiano, grazie anche ad una comunicazione di tipo visuale che sfrutta immagini esplicative (foto, video ecc.). Parole-chiave, frasi in italiano estremamente semplici – ma non scorrette o banalizzate –, supportate da gesti e/o immagini quali facilitatori del passaggio dei significati, sono la modalità con cui i docenti e i compagni coinvolgono la bambina nella quotidianità della classe e dell’apprendimento disciplinare.

6. Studiare le discipline. La L1, ponte tra contenuti e culture

M., come ogni studente proveniente da una scuola di un qualunque paese del mondo e poi trasferitosi, non è una *tabula rasa*, né dal punto di vista degli apprendimenti né da quello linguistico.

Da un lato, nel suo progresso scolastico ha acquisito conoscenze specifiche e, soprattutto, sviluppato le competenze di studio richieste dalla scuola d’origine. Dal punto di vista linguistico, negli anni ha implementato la capacità d’uso della L1 e assieme alla lingua ha sviluppato funzioni cognitive superiori (Vygotsky 1992; Marini 2010; Urgesi 2008:40-42). La L1, in altri termini, l’ha sostenuta nella maturazione delle abilità cognitive ed è stata lo strumento attraverso il quale ella ha esplicitato le proprie abilità. In generale, privare(si) della L1 in occasione di una migrazione significa smarrire un *medium* fondamentale per attivare i processi mentali e per conoscere il mondo. Infatti, non solo la L1 non ostacola l’apprendimento della L2 ma, al contrario, la sua perdita rallenta l’acquisizione della seconda lingua perché vengono a mancare le strutture su cui ancorare, per analogia o per differenza, i nuovi apprendimenti linguistici e

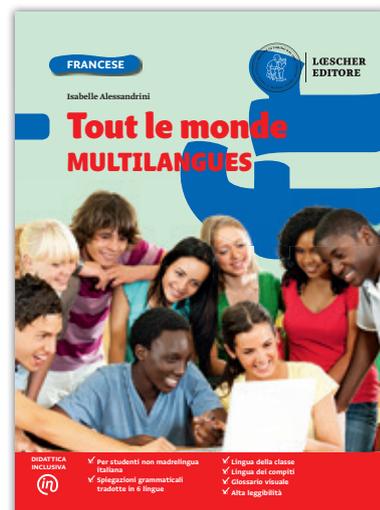
Isabelle Alessandrini

TOUT LE MONDE MULTILANGUES

Tout le monde Multilangues accompagna il corso *Tout le monde* ed è un volume integrativo per gli studenti non madrelingua italiana che si avvicinano allo studio del francese.

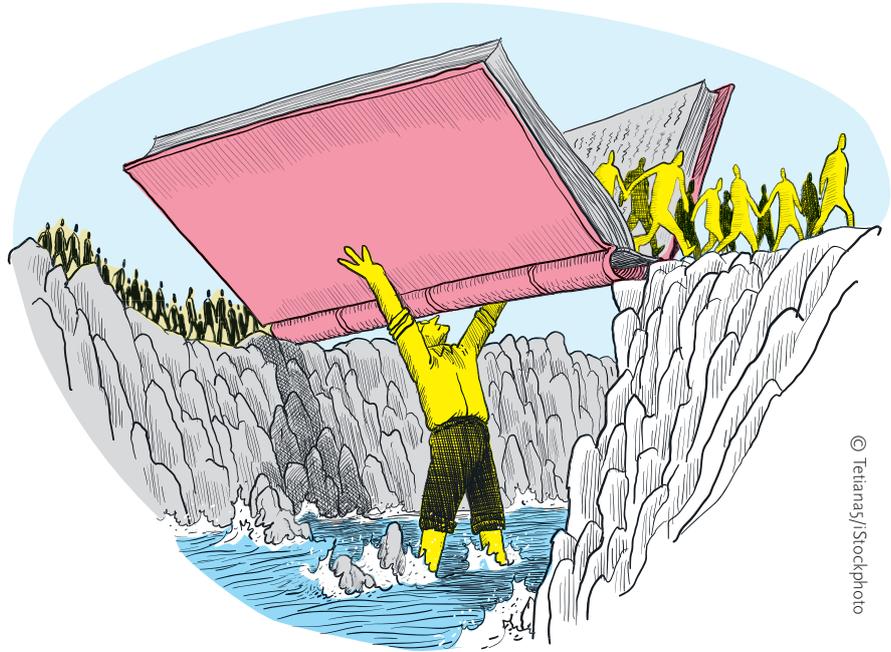
Le spiegazioni grammaticali del volume di riferimento sono tradotte in sei lingue: albanese, arabo, cinese, inglese, rumeno e spagnolo.

Analoghi materiali sono in preparazione per altri corsi di lingua e a queste sei lingue di origine vengono aggiunti il russo e l’ucraino.



attivare processi cognitivi. È in questo quadro concettuale che ha trovato posto la decisione di ricorrere con M. ad un uso esteso dell'ucraino, anche in fase di studio disciplinare. In un tempo scuola esteso come il tempo pieno, c'è il rischio che M. possa avere dei tempi vuoti perché non in grado di decodificare tutto quello che le accade intorno. Le conseguenze negative sono la perdita di attenzione, di concentrazione, di motivazione. Per questo motivo, si è pensato di coinvolgerla fin da subito nello studio dei contenuti delle discipline, secondo un percorso graduale, ragionato e strutturato. Tenendo in considerazione la L1 come codice-ponte veicolare tra argomenti disciplinari e alunna, si sono impiegate tecniche di semplificazione e di facilitazione – dei contenuti e della lingua – per promuovere l'apprendimento dei diversi argomenti. L'iter è così strutturato:

1. M. accede ai contenuti per mezzo della L1, comprendendoli e agganciandoli a esperienze o conoscenze pregresse. In particolare, in questa fase ci si sta concentrando su quelli di natura storica – ma è prevista l'estensione anche alle altre materie di studio;
2. li interiorizza studiandoli nella propria lingua;
3. avendo conoscenza dei temi trattati, di volta in volta li ritrova in testi semplificati appositamente redatti in italiano;
4. fissa i contenuti tramite il completamento di mappe, la lettura di immagini, esercizi di individuazione di parole chiave anche in L2, e
5. li riespone, per ora ancora in L1.



© Tetianasy/Stockphoto

Nella fase in cui si scrive, si sta progettando l'avvio alla riesposizione in L2 e la promozione dell'acquisizione via via più sicura di termini della micro-lingua specifica, che saranno oggetto d'azione nei prossimi mesi. Questi due punti costituiscono l'obiettivo finale ipotizzato per questo processo che guiderà M. verso l'autonomia di cui avrà bisogno il prossimo anno nella scuola secondaria di primo grado. Al momento, si è impegnati nella prima fase del percorso, quella in cui domina la L1. L'attività di facilitazione consiste nell'assegnare a M. brani di studio estratti dal sussidiario di classe, trascritti su fogli word ed tradotti in ucraino tramite traduttori online come per esempio *Google translator*. Si procede anche a modifiche del layout di ciascuna pagina, in modo che la visione che M. ha del testo di studio sia identica a quella che ne hanno i compagni. Grazie allo "strumento di cattura" presente tra le app del computer, si estrapolano le immagini dal libro e si risistemano nel testo bilingue così che ci siano continuità e

omogeneità visiva tra versione in italiano del libro e la versione in ucraino. M. può così leggere gli argomenti trattati in totale autonomia; può evidenziarli, riassumerli, manipolarli in modo indipendente, secondo le proprie personali strategie di studio. L'acquisizione dei contenuti è supportata inoltre dalla visione dei video⁸ presenti nel libro digitale adottato, che vengono mostrati contemporaneamente a tutta la classe. In questo modo il rinforzo visivo degli argomenti avviene allo stesso modo per tutti gli studenti; il rinforzo linguistico si ha invece in maniera diversificata a seconda della L1, pur facendo riferimento sempre e comunque a identici contenuti.

La reazione positiva della bambina a queste sollecitazioni è comprovata: studia regolarmente a casa, riespone in L1 in classe ed è stata in grado di svolgere autonomamente una versione in ucraino della stessa verifica bimestrale somministrata ai compagni nella versione facilitata, predisposta in italiano anche per alunni in difficoltà.

8. Al momento non si è ancora avuto modo di inserire i sottotitoli in ucraino, cosa che verrà fatta in tempi brevi.

7. Studio in L1. Strategie per il successo scolastico e per l'inclusione

La strategia di semplificazione e facilitazione per lo studio disciplinare fin qui descritta, che è soltanto un punto di partenza, ha avuto positive ricadute sia sul progresso scolastico di M. che sul suo considerarsi elemento *incluso in un tutto*. M. ha la consapevolezza che ciò che la differenzia al momento dai compagni è solamente il codice linguistico in uso, mentre le opportunità e le richieste fatte e le possibilità di successo sono le stesse dei coetanei – o, almeno, quelle che è stato possibile verificare essere a lei accessibili. La bambina si percepisce come parte integrante della classe: ne condivide compiti e situazioni, è motivata allo studio sul piano personale, mostra curiosità per i nuovi contenuti. Avere successo nello svolgimento dei compiti assegnati la gratifica, ne stimola la produzione di dopamina: “Il rilascio di dopamina agisce come un sistema di ricompensa che facilita l'apprendimento” (Edelman 2006:27), necessaria per studiare con risultati di qualità, e riattiva in lei la motivazione e

l'interesse a imparare, secondo la sequenza ciclica:



Allo stesso tempo, i compagni ne apprezzano gli sforzi e ne valorizzano i successi perché la percepiscono come una di loro, capace di svolgere gli stessi compiti, di assumere i medesimi ruoli e di partecipare alla pari alla vita quotidiana del gruppo.

8. Prospettive future

La strategia didattica fin qui adottata non costituisce una soluzione definitiva. Lo scopo ultimo è fare sì che M. completi il ciclo di scuola primaria avendo sviluppato autonomia e competenze linguistiche tali da farla studiare in italiano alla scuola secondaria. Con questa prospettiva di lungo termine, il prossimo passaggio è procedere con una riduzione progressiva

dello spazio d'uso della L1. I testi bilingui che saranno forniti a M. saranno via via più orientati a una maggiore rilevanza dell'italiano. L'attività di facilitazione programmata prevede di

- procedere con l'inserimento di parole-chiave e/o piccole frasi a struttura Soggetto-Verbo-Oggetto da affiancare ai singoli paragrafi in ucraino;
- successivamente, di ridurre alle sole informazioni principali il testo in L1 e di affiancarlo a piccoli paragrafi in L2, composti da frasi S.V.O. tra loro giustapposte ed organizzate strutturalmente secondo i criteri della semplificazione testuale (Menegaldo 2011:41-50);
- poi, di elaborare frasi di sintesi in ucraino affiancate a paragrafi dello stesso contenuto in italiano, ma organizzati in periodi più articolati e complessi anche nel lessico disciplinare, in progressione di difficoltà;
- infine, di abbandonare del tutto l'ucraino e di utilizzare esclusivamente l'italiano nello studio, non appena M. sarà pronta ad affrontare in autonomia questo compito.

Bibliografia

- CUMMINS J. (1976), “The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis”, in *Working Papers on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- CUMMINS J. (1981), “The role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students”, in *Schooling and language minority students, A theoretical framework, Evaluation, Dissemination and Assessment Center*, Los Angeles (CA).
- CUMMINS J. (1989), *Empowering minority students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento (CA).
- EDELMAN G.M. (2006), *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (1988), *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna.
- GILARDONI S. (2015), “Gestire l'alternanza L1/L2 nella classe di lingua. Per una riflessione sull'insegnamento delle lingue straniere nella scuola in Italia”, in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial, tome 3, pp. 189-213.
- KRASHEN S., TERREL T. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford.
- MARINI A. (2010), *Correlati anatomico-funzionali della competenza*

plurilingue, Conferenza presso il Dipartimento di Linguistica dell'Università degli Studi di Firenze, Firenze.

- MENEGALDO M.G. (2011), *Guida pratica alla semplificazione dei testi disciplinari*, Gruppo Albatros Il Filo, Roma.
- URGESI C. (2008), “Neuropsicologia dell'apprendimento della seconda lingua”, in E. Jafrancesco (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate*, Atti del XVI Convegno Nazionale ILSA, Le Monnier, Firenze.
- VYGOTSKIJ L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.

Sitografia

- <http://www.anils.it/wp/emergenza-educativa-ucraina-risorse/>
- https://playandlearnitalia.com/flashcard-per-i-bambini-ucraini/?fbclid=IwAR1_av8Jn8txqN-HYoHLRjLk3TmdlUINb8Kdn9eF22EMTc6ZW-dTbTt37Ks
- <https://www.datocms-assets.com/30196/1648549502-compagni-di-classe-emergenza-ucraina.pdf>
- <https://www.mondadorieducation.it/webinar-e-eventi/emergenza-ucraina-didattica-accoglienza-inclusione/>
- https://numo-mon.gov.ua.translate.google/?_x_tr_sl=auto&_x_tr_tl=it&_x_tr_hl=it&_x_tr_pto=wapp

Insegnare inglese LS nella scuola primaria con lo *storytelling*

Sarah Catherine Colombo

Abstract

Le storie sono intorno a noi e pervadono il mondo, vengono utilizzate in molti e diversi contesti educativi. Coniugando letteratura per bambini, inglese LS e temi di rilevanza culturale, lo *storytelling* permette di avvicinare gli studenti più giovani all'inglese in maniera naturale, superando molti limiti dei manuali tradizionali e permettendo di creare lezioni che coinvolgono i bambini in maniera efficace. In questo contributo si cerca di valorizzare e promuovere l'uso dello *storytelling* presentandone alcuni benefici nella classe di inglese LS della scuola primaria.

Stories are all around us and throughout the world; they are used in many different educational contexts. By combining children's literature, EFL and topics of cultural relevance, storytelling allows even the youngest students to approach English in a natural way, overcoming many limits set by traditional textbooks and allowing teachers to create lessons that involve children effectively. In this paper, we examine the value of storytelling and promote its use by presenting some key learning benefits in the EFL primary school class.

1. Che cos'è lo *storytelling*?

Lo *storytelling*, raccontare storie, fiabe o aneddoti, è un'arte, ma anche la più antica forma di educazione (Gottschal 2013). È un'attività umana di cui tutti ci avvaliamo, in cui organizziamo in maniera naturale e autentica le informazioni, per questo può essere considerato il modo più immediato in cui si possono comunicare, scambiare, acquisire e organizzare le informazioni su noi stessi, gli altri e il mondo (Alastair 2012). In tutto il mondo popolazioni e culture trasmettono le loro tradizioni, storie, miti e leggende attraverso lo *storytelling*. L'uso delle storie è dunque un'attività frequente, simbolica, affascinante. La narrazione ci aiuta a categorizzare il mondo, dare senso alla condizione umana, diventare consapevoli delle nostre emozioni e desideri, comprendere quelli degli

altri e scoprire mondi – non solo fisici ma anche mentali ed emozionali – diversi a cui relazionarci (Bettelheim 2010). In ambito scolastico, lo *storytelling* – attività utile per lo sviluppo delle competenze linguistiche, cognitive, sociali e psicologiche dello studente (Bertoldi, Bortoluzzi 2020) – si realizza attraverso l'introduzione di storie in forma orale e scritta – con l'aiuto di libri per bambini come *story books*, *picture books* o *wordless picture books* – presentate alla classe dall'insegnante che le narra o le legge, in momenti o lezioni dedicati; lo scopo è dare agli studenti la possibilità di staccarsi dal libro di testo di riferimento e creare uno spazio di apprendimento coinvolgente, non-competitivo e in grado di coniugare lingua, letteratura e cultura e di adattarsi alle diverse necessità dei bambini (Ellis, Brewster 2018).

2. Inglese LS con lo *storytelling* nella scuola primaria: un'indagine

In una recente ricerca condotta su 64 insegnanti di inglese LS delle scuole elementari di Padova e provincia (Colombo 2022) è stato chiesto loro di rispondere ad un questionario di 41 domande sull'uso dello *storytelling* nella loro classe di inglese LS; in particolare, con riferimento al modo in cui il metodo viene utilizzato, si è chiesto se e quale routine utilizzano e di quali strumenti si avvalgono.

L'89,6% degli insegnanti ha risposto di non avere una routine standard per l'impostazione delle lezioni di *storytelling* e solo sporadicamente include approfondimenti e attività di pratica e produzione oltre i minuti allocati al racconto. Lo stesso 89,6% ha poi descritto lo *storytelling* come



© Wavebreakmedia/Depositphotos

un “momento di lettura”, non parte integrante degli obiettivi didattici e della lezione e/o della UdA, percepito come un “momento magico” di interazione e coinvolgimento a livello psico-emotivo e sociale degli studenti, più che come un’attività didattico-formativa. Gli stessi insegnanti hanno anche descritto la loro routine (o mancanza di routine) riassumendola come segue: introduzione del nuovo lessico all’inizio del “momento di lettura”, utilizzo della L1 per traduzione/spiegazione del nuovo lessico, lettura delle storie da parte del docente, uso sporadico di LIM e/o video, uso sporadico di drammatizzazione da parte del docente con giocattoli e/o materiali di supporto, approfondimento di paratesto, conclusione della storia in classe o a casa, in base al tempo a disposizione. Non è chiaro se nel tempo dedicato alla storia i bambini interagiscano e quanto con il docente, ma alla domanda su quale sia

l’aspetto linguistico su cui ci si concentra maggiormente durante l’uso dello *storytelling* in classe, il 54% ha risposto “lessico”, seguito da un 27% con “pronuncia” e un 6% con “altro”, quest’ultimo collegato ad aspetti psico-emotivi quali la motivazione derivata dal piacere di partecipare a una attività di gioco (Colombo 2022). Per quanto riguarda il tempo dedicato allo *storytelling* il 40% degli intervistati dedica tra 5 e 15 minuti alla presentazione della storia all’inizio o alla fine della lezione, mentre il restante 60% usa lo *storytelling* in classe quando ha il tempo, ma non saprebbe quantificarne la durata. Inoltre, l’84% degli intervistati usa lo *storytelling* in classe meno di una volta al mese. I dati di questa ricerca, in particolare le risposte alle domande che riguardano come si insegna usando lo *storytelling*, dimostrano, anche se su base statisticamente ridotta, una tendenza a conoscere il metodo ma a non

avere una routine per la sua applicazione e a considerare lo *storytelling* un momento ludico, di socializzazione che non si inserisce negli scopi didattici della lezione/UdA.

3. Lo *storytelling* nella scuola primaria: vantaggi e caratteristiche

Tuttavia, il metodo è fondamentale per dare ai bambini gli strumenti per migliorare le loro capacità comunicative, culturali e psico-emotive. Anzitutto, le storie permettono di concentrarsi sull’ascolto, dunque su pronuncia e intonazione, sulla comprensione globale del testo e dell’uso dell’inglese in contesto (Ellis, Nays 2019). In secondo luogo, la scelta dei testi permette all’insegnante di avvicinare i bambini alla letteratura e alle convenzioni letterarie, di familiarizzare con l’uso dei libri e delle storie già in giovane età (Ellis, Brewster 2018) e di introdurre argomenti e

tematiche culturali più o meno conosciute per permettere loro di confrontarsi con l'altro, con il mondo esterno e dare a questo un senso (Bettelheim 2010).

4. Lo *storytelling* nella scuola primaria: aspetti metodologici

Bertoldi e Bortoluzzi (2020) propongono un modello di attività per lo *storytelling* basato su un approccio ludico e comunicativo in cui si mette al centro della lezione il testo e a cui partecipano tutti in modo trasversale, compreso l'insegnante. L'insegnante, infatti, secondo questa prospettiva, diventa facilitatore, guida linguistica e culturale che accompagna i bambini alla scoperta della storia proponendo diverse attività e usando molti materiali differenti. Le lezioni si aprono ad attività che introducono, raccontano e sviluppano le storie seguendo una routine che viene di volta in volta adattata alla classe e al tema trattato ma che viene pianificata e organizzata in anticipo.

Anzitutto, si parte da una disposizione senza banchi, che faccia uso di tutto lo spazio della classe in cui l'insegnante sarà centrale e avrà i bambini intorno almeno per la parte del racconto. Si parte dal racconto per poi passare ad attività ludiche e motorie, creative o di riflessione – dunque che necessitano di spazi diversi – per poi terminare con la produzione e pratica autonoma degli item linguistici che l'insegnante ha introdotto nella lezione. Organizzare in questo modo l'attività di *storytelling* diventa una parte integrante del programma. Durante la lezione, l'insegnante si può avvalere di *realia*, oggetti di uso comune, giocattoli e materiali come disegni, poster o *flash cards* per introdurre,

narrare e poi arricchire la storia. In una classe, per esempio, i bambini sono usciti in giardino per raccogliere fiori e foglie da usare per creare un poster sulla primavera. In un'altra occasione, si è introdotta una storia dal tema natalizio con una canzone inglese precedentemente imparata, e in questo modo è stata riciclata una lingua già usata e si è potuto introdurre il testo dandogli un contesto familiare ai bambini.

La lettura del testo è un momento che deve essere preparato dal docente, per cui si consiglia una familiarità con la trama e la conoscenza degli obiettivi linguistici che si vogliono raggiungere attraverso quel testo (Bertoldi, Bortoluzzi 2020).

Durante la presentazione, il docente può modificare o selezionare il testo da usare in base al livello dei bambini: è possibile eliminare le parti che risultano non adatte al livello della classe o decidere, nel caso la storia fosse molto lunga, di dividere la presentazione in più lezioni.

Al termine del racconto è importante inserire attività per la ripetizione, pratica e produzione autonoma degli item linguistici e attività di riflessione sul testo e sui suoi significati, facendo in modo da mantenere motivazione e partecipazione dei bambini fino alla fine della lezione.

Alcune attività comunemente usate includono *flash cards* per la ripetizione e associazione parola-figura, pagine da colorare, creazione di poster in piccoli gruppi o in coppia, pupazzi, animali, oggetti di uso comune ecc. Per le classi più avanzate si utilizzano attività di scrittura come *scrambled words* per lo spelling e la drammatizzazione di alcune parti del testo per la pratica della lingua.

In tutti i casi, tecniche come *eliciting*, *repetition* e attività come domande e risposte o *Guess Who* permettono ai bambini di concentrarsi sulla comprensione e produzione orale.

I bambini potrebbero non capire tutto il testo parola per parola, ma potranno riconoscere elementi narrativi ricorrenti come *Once Upon A Time...* all'inizio della storia, o comprendere alcune storie già note in L1. L'insegnante non deve pensare che i bambini necessitino di una competenza linguistica avanzata per comprendere la storia, in quanto il focus dello *storytelling* è su aspetti globali e di uso della lingua più che su strutture linguistiche e regole grammaticali.

Lo *storytelling* spesso viene destinato alle classi avanzate o non applicato per la sensazione che i testi proposti non siano adatti al programma, al livello e alla classe (Colombo 2022), per cui ci si limita a momenti di lettura brevi e poco frequenti, non inclusi nella programmazione, in quanto spesso gli insegnanti non si sentono sufficientemente formati o in controllo né della lezione né del metodo.

Se invece, considerassimo il metodo non solo come tale, ma come un derivato di una facoltà e necessità umana di comunicare per dare senso al mondo e a noi stessi attraverso le storie, che va oltre la differenza LS/lingua madre, potremmo guardare lo *storytelling* come terreno d'incontro tra lingua, cultura e letteratura che va oltre l'essere solo un "momento magico", "ricreativo". Per dirla con Alastair (2012), in questa prospettiva, usare lo *storytelling* in classe è un fondamentale scambio di interazioni e comprensione umana.



© Wavebreakmedia/Depositphotos

L'esercizio dell'immaginazione per spiegare il mondo attorno a noi è una pratica che prescinde il ruolo educativo, ed è, invece, centrale all'essere sociale che cerca senso e trova sé stesso e gli altri in racconti e narrazioni (Bertoldi, Bortoluzzi 2020).

3. I benefici nella classe primaria di inglese LS

Come abbiamo visto finora, il metodo presenta numerosi benefici che riguardano l'aspetto linguistico, culturale e comunicativo.

3.1. I testi e i materiali di studio sono aggiornati

Anche se negli ultimi anni molti manuali di inglese LS contengono storie e testi narrativi, questi spesso sono brevi, decontestualizzati o non completi rispetto ai libri per bambini che invece presentano:

- temi contemporanei, aggiornati e dunque di maggior rilevanza culturale, anche per la ricchezza dell'editoria per bambini;

- temi molto vari che offrono al docente la possibilità di arricchire il curriculum scolastico dello studente esponendolo a molti argomenti contemporaneamente. Basti pensare, per esempio, a testi come *The Very Hungry Caterpillar* di Carle (1997) in cui nomi di colori, numeri e cibi vengono presentati contemporaneamente nella descrizione di come un bruco affamato si trasforma in farfalla. La storia così strutturata permette all'insegnante di scegliere gli aspetti e item linguistici su cui focalizzarsi e adattare il libro al livello e necessità della sua classe.

3.2. Lo storytelling presenta la LS in modo naturale

Se i manuali presentano regole di scrittura e grammaticali in maniera organizzata e strutturata, i testi di letteratura per bambini permettono di concentrarsi su aspetti come

pronuncia e uso naturale di lingua in contesto, e dunque, di praticare la lingua attivamente prima di aver imparato le regole che la determinano, come avviene nell'apprendimento della lingua madre.

In particolare, i libri per bambini:

- avvicinano i bambini all'uso di LS in contesto autentico: le storie scritte primariamente per il *native speaker* impiegano espressioni di lingua d'uso contestualizzata, lingua di tutti i giorni ed espressioni idiomatiche, ma anche slang o terminologia specialistica (si pensi ai testi *non-fiction* su dinosauri, universo ecc.);
- usano rime e ripetizioni per aiutare la memorizzazione della LS: la ripetizione di vocaboli, l'uso di rime e l'utilizzo frequenti degli stessi o simili item linguistici permette di rinforzare la memoria e rafforzare le connessioni pragmatico-comunicative tra vocaboli e significati (Ellis, Brewster 2018);

- aiutano i bambini a concentrarsi sulla pronuncia. Infatti, le storie, attraverso il loro ascolto prolungato, regolare e frequente, permettono ai bambini di sviluppare una sensibilità verso la pronuncia dell'inglese LS;
- supportano lo sviluppo di *communication skills* come la capacità di anticipare e prevedere strutture grammaticali, ma anche ciò che succede nella storia e dunque permettono di sviluppare pattern linguistici-semantic-pragmatici.
- presentano evidenza positiva: i bambini conoscono diverse convenzioni narrative e sono consapevoli del loro uso nella loro lingua madre: l'uso di tali convenzioni nei testi di inglese scritti per madrelingua offre modelli noti per imparare l'inglese LS;

- possono essere multimodali e multimediali: la narrazione della storia attraverso l'impiego di testi, immagini ma anche video e audio arricchisce l'esperienza e la quantità/qualità delle informazioni trasmesse.

3.3. Diversi testi espongono gli studenti a diversi stili testuali

Testi diversi avvicinano il bambino a una grande varietà testuale e stilistica (Ellis, Nays 2019), promuovendo un'educazione letteraria che aiuta a sviluppare consapevolezza linguistica, sicurezza espositiva, capacità di riconoscere e produrre testi/atti comunicativi diversi, già ad una giovane età (Panc, Georgescu, Zaharia 2015). L'insegnante, da parte sua, deve superare il dubbio che gli studenti non

siano in grado di comprendere la complessità testuale e introdurre testi diversi tra loro come poesie, filastrocche, lettere, testi classici, testi senza parole (*wordless picture books*), autobiografie, testi scientifici o storici per esporre la classe a diversi temi, tipologie testuali e argomenti.

In senso più ampio, l'introduzione al riconoscimento di diversi temi, tipi e stili testuali è uno strumento in grado di portare lo studente a una riflessione linguistica, letteraria e comunicativa che trascende le divisioni L1/L2/LS e si fa più universale (Ellis, Nays 2019): gli studenti che si avvicinano ai testi in inglese LS e ne imparano il loro uso fin da piccoli sono in grado di comunicare in L1/L2/LS in maniera più consapevole, con empatia e sicurezza (Panc, Georgescu, Zaharia 2015).

IN ENGLISH

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

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

 inenglish.loescher.it



3.4. Lo storytelling favorisce la consapevolezza comunicativa

Lo *storytelling* è un momento di condivisione e per questo ha una forte capacità di coinvolgimento in maniera non competitiva (Ellis, Brewster 2018). Infatti, il modo in cui lo *storytelling* avviene mette il narratore-insegnante sullo stesso piano degli studenti, ai quali si richiede attiva partecipazione durante lo svolgimento dell'attività: questa rende la narrazione un momento di confronto con le capacità comunicative degli altri. La creazione di uno spazio di apprendimento interattivo, ludico e flessibile permette al bambino di interagire con l'insegnante, la storia, il testo e i suoi compagni di classe confrontandosi continuamente con diverse menti, necessità e abilità linguistiche e, dunque, avviando una profonda auto-analisi verso una maggiore consapevolezza linguistica. In maniera simile, un bambino che impara a raccontare storie come parte dell'attività di *storytelling* in LS, e si trova quindi nel ruolo di *storyteller*, sarà in grado di sviluppare autonomia di pensiero e immaginazione, consapevolezza linguistica, *verbal fluency* e sicurezza espositiva e comunicativa (Panc, Georgescu, Zaharia 2015).

3.5. L'avvicinamento precoce alla letteratura apre a consapevolezza culturale e interculturale

L'introduzione di testi e storie per bambini in età precoce attraverso lo *storytelling* permette agli studenti di avvicinarsi alla letteratura e ai suoi temi sviluppando e mantenendo un naturale entusiasmo per le storie e il racconto. Più l'insegnante varia e introduce diversi libri in maniera naturale, più i bambini verranno esposti a una grande quantità di temi, argomenti e situazioni diverse. I testi, di fatto, rispecchiano i loro autori, il loro stile comunicativo, le loro esperienze e loro cultura, per cui ascoltare storie diverse permette ai bambini di familiarizzare con temi diversi aprendosi al mondo e alla percezione che diversi autori hanno di esso, in un confronto continuo. In modo simile, attraverso la narrazione, il confronto con idee e competenze si apre anche nella classe e dunque nel mondo più vicino al bambino, creando il terreno ideale per il confronto e la conoscenza culturale e interculturale.

4. Conclusioni

Lo *storytelling* è un metodo di insegnamento facilmente adattabile e in grado di supportare i più giovani nell'imparare la lingua. Grazie alla varietà di materiali

e tecniche impiegabili, lo *storytelling* permette all'insegnante di creare spazi di apprendimento complessi e innovativi che riflettono la complessità della società in cui la nuova generazione (Gen Z) si muove e cresce.

Da un punto di vista didattico e pratico, stimola e promuove la partecipazione attiva durante la lezione in quanto richiede non solo attenzione ma anche contributi personali e collettivi nonché la collaborazione studenti-insegnanti durante l'ascolto e l'attuazione della storia.

Inoltre, lo *storytelling* presenta la lingua in maniera autentica e naturale, concentrandosi su aspetti quale la pronuncia e l'apprendimento degli aspetti comunicativi della lingua in uso, prima ancora che delle sue regole grammaticali, in maniera molto simile a ciò che avviene nell'apprendimento della lingua madre; inoltre, è in grado di introdurre gli studenti a una educazione letteraria precoce. In ultima analisi, lo *storytelling*, dunque, è uno strumento in grado di mettere lo studente in relazione con sé stesso, gli altri e il mondo esterno e offre la possibilità di superare i metodi tradizionali per mettere al centro della formazione il bambino e dunque adattarsi alle nuove generazioni e società in cambiamento.

Bibliografia

- ALASTAIR K.D. (2012), *Storytelling across the Primary Curriculum*, Routledge, London-New York.
- BERTOLDI E., BORTOLUZZI M. (2020), *Let's Tell a Tale. Storytelling with Children in English L2*, Forum Editrice, Udine.
- BETTELHEIM B. (2010), *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Random House, London.
- CARLE E. (1997), *The Very Hungry Caterpillar*, Puffin, London.
- COLOMBO S.C. (2022), *C'era una volta lo storytelling: come viene utilizzato il metodo narrativo nella classe primaria di inglese LS*, Tesi di Laurea non pubblicata, Università degli Studi di Padova.
- ELLIS G., BREWSTER J. (2018), *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*, British Council, London.
- ELLIS G., NAYR I. (2019), *Teaching Children how to Learn*, Delta Publishing, London.
- GOTTSCHAL J. (2013), *The Storytelling Animal: how Stories Make us Human*, First Mariner Books, New York.
- PANC I., GEORGESCU A., ZAHARIA M. (2015), "Why Children Should Learn to Tell Stories in Primary Schools", in *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 187, pp. 591-595.

Plurizentrismus im DaF-Unterricht: Rezeption und Mediation von Standard- und Nonstandardvarietäten

Miriam Morf, Rossana Papalino

Università di Macerata – Centro Linguistico dell'Università di Macerata e dell'Aquila¹

Abstract

Il contributo analizza la necessità di introdurre le varietà linguistiche nell'insegnamento della lingua tedesca come LS. Partendo dalla suddivisione diatopica in aree linguistiche, vengono illustrate le differenze delle varietà standard e non standard, per poi presentare una proposta didattica basata sulla ricezione di alcune varietà prese in esame al fine di sviluppare la competenza di mediazione, come previsto dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue – Volume Complementare (QCER-VC)*.

This paper analyses the importance of including language varieties in the teaching of German as a foreign language. Starting from an examination of the diatopic variations present in the German language and the difference between standard and non-standard varieties, the paper then presents teaching suggestions focused on understanding different varieties by analysing examples in order to develop linguistic mediation competences, as described by the *Common European Framework of Reference for Languages – Companion Volume (CEFR-CV)*.

1. Einleitung

DaF-Lernende stehen außerhalb der schulischen und universitären Lernumgebung vor einer großen Herausforderung und manchen unerwarteten Schwierigkeiten, wenn sie mit deutschen Muttersprachlern kommunizieren wollen (Bassler, Spiekermann 2001:205). Dies liegt daran, dass die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache zahlreiche Varietäten aufweist, die in zwei Gruppen unterteilt werden können: Standard- und Nonstandardvarietäten. Die einen beziehen sich auf alle amtlichen und institutionalisierten Formen

der Sprache, während die anderen, die nicht kodifizierten und standardisierten Formen bezeichnen, die in der Regel mit den Dialekten übereinstimmen (Ammon 1995:73-74). Obwohl die Debatte um das Thema, ob Standard- und Nonstandardvarietäten des Deutschen in den DaF-Unterricht gehören, bis in die späten 1990er Jahre zurückreicht (vgl. Muhr 1997), lässt sich noch heute die Bevorzugung der bundesdeutschen Standardvarietät in der DaF-Didaktik erkennen. Dies liegt zum einen daran, dass der plurizentrische Charakter des Deutschen ein relativ

neues Konzept ist (Ponca 2021:226), zum anderen wird die in Deutschland gesprochene Standardvarietät weiterhin als dominierend empfunden, so dass selbst die Standardvarietäten der Schweiz und Österreichs häufig als deren Abweichungen angesehen werden (Lingg 2006:24-25). Die in der Bundesrepublik gesprochene Standardvarietät ist eng mit der Schriftsprache verbunden und bietet somit ein einheitliches und homogenes Sprachmodell, das sich im Unterricht leicht einsetzen lässt. Dies spiegelt sich auch in den derzeit auf dem Markt verfügbaren Handbüchern und Lehrwerken wieder, in denen

¹ Der vorliegende Beitrag ist das Ergebnis der gemeinsamen Diskussion. Miriam Morf hat die Abschnitte 1, 2, 2.1, 2.2, 3, 3.1, Rossana Papalino die Abschnitte 2.3, 2.4, 2.4.1, 2.4.2, 3.2 und 4 verfasst.

unterschiedliche Standard- und Nonstandardvarietäten des Deutschen kaum vorkommen und deren sprachliche Charakterisierung sich allein auf die lexikalische Ebene beschränkt, wobei phonologische, prosodische, morphologische und syntaktische Merkmale vernachlässigt werden (Bassler, Spiekermann 2001:32). Der Ausschluss der Standard- und Nonstandardvarietäten im Unterricht führt dazu, dass die Lernenden auf die Sprachbeherrschung in der Alltagskommunikation nicht vorbereitet sind, da es in der gesprochenen Sprache keine einheitliche Form der Standardvarietät gibt (Göttert 2012:288; Spiekermann 2007:123). Um diese Lücke zu schließen, sollten sich DaF-Lehrkräfte damit beschäftigen, Sprachvarietäten in den Unterricht einzubeziehen, insbesondere im Hinblick auf die im Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (*GeR*) aufgeführten Sprachaktivitäten und kommunikativen Strategien wie die Rezeption und die Mediation (Europarat 2020:38). Vor der Darstellung von didaktischen Übungsvorschlägen für eine plurizentrische DaF-Didaktik, werden vorab der Plurizentrismus als solches, und die damit verbundenen Begrifflichkeiten geklärt.

2. Deutsch als plurizentrische Sprache

Der Begriff „Plurizentrismus“ wurde in der Linguistik erstmals von Kloss (1978:66-67)

die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache zahlreiche Varietäten aufweist

verwendet, um eine Sprache zu bezeichnen, die in mehreren Zentren und/oder Ländern als Amtssprache gesprochen wird, von denen jedes seine eigene Standardvarietät aufweist. Um als plurizentrische Sprache eingestuft zu werden, soll eine Sprache bestimmte Merkmale aufweisen, wie überregionale Verbreitung, amtliche Institutionalisierung, offizielle Normierung und präskriptive Kodifizierung (Kellermeier-Rehbein 2014:25). Da das Deutsche all diese Kriterien erfüllt, zählt es zu den plurizentrischen Sprachen, zu denen auch die Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch gehören, wodurch verdeutlicht wird, dass der Plurizentrismus in der Regel die Norm und nicht die Ausnahme darstellt.

2.1. Einteilung in Zentren

Statistiken zufolge beträgt die aktuelle Anzahl der Sprecher von Deutsch als Mutter- oder Zweitsprache 130 Millionen Menschen (Stand 2022)². Trotz ihrer weiten Verbreitung ist Deutsch nur in sieben Ländern als Amtssprache anerkannt: Deutschland, Österreich, Liechtenstein, der Schweiz, Luxemburg, Belgien

und Italien. Innerhalb dieser Staaten ändert sich der Status des Deutschen, je nachdem, ob es auf nationaler oder regionaler Ebene als einzige Amtssprache (solo-offiziell) oder gleichzeitig mit anderen Landessprachen (ko-offiziell) gesprochen wird (Ammon 2014:206). Auf nationaler Ebene wird Deutsch als einzige Amtssprache in Deutschland, Österreich und dem Fürstentum Liechtenstein gesprochen. Dies impliziert ihre Verwendung als Kommunikationssprache in den zentralen Staatsorganen (Parlament, Regierung und Verwaltung) und teilweise auch in den Außenbeziehungen (Ammon 1995:12). In der Schweiz und in Luxemburg hingegen wird Deutsch parallel zu anderen Landessprachen gesprochen, wie Französisch, Italienisch und Rätoromanisch im Falle der Eidgenossenschaft und Französisch und Luxemburgisch im Falle des Großherzogtums. Eine deutliche Einschränkung des Status ist jedoch festzustellen, wenn Deutsch nur als regionale Amtssprache dient, wie es in Belgien und in der Provinz Bozen im Südtirol der Fall ist (Ammon 2014:232-248). Die Aufteilung in Zentren, in denen Deutsch auf nationaler und regionaler Ebene als Amtssprache gesprochen wird, werden in der Fachliteratur in Vollzentren (Deutschland, Österreich und die Schweiz) und Halbzentren (Liechtenstein, Luxemburg, Belgien und Italien) unterteilt (vgl. Ammon *et. al.* 2016). Hinzu kommen die Viertelzentren, in denen Deutsch als

² Die Daten wurden von der Statista-Forschungsabteilung (*Statista Research Department*) veröffentlicht und sind unter <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1119851/umfrage/deutschsprachige-menschen-weltweit/>.



Minderheitensprache gesprochen wird, wie in der ehemaligen Kolonie Namibia in Afrika oder in den Regionen Elsass und Lothringen in Frankreich, sowie im polnischen Schlesien. Im Hinblick auf die Vollzentren, die sich mit den DACH-Ländern identifizieren lassen, ist darauf hinzuweisen, dass die deutsche Sprache nicht einheitlich ist, sondern zahlreiche Unterschiede aufweist, woraus sich verschiedene nationale Standardvarietäten ergeben.

2.2. Nationale Standardvarietäten

Die Fragmentierung der deutschen Sprache in einer Vielzahl unterschiedlicher Varietäten erfolgt gemäß den Kriterien außersprachlicher Beschreibungsdimensionen, wie Zeit (diachrone Variation), Schicht/Sozialgruppe (diastratische Variation), Situation (diaphasische Variation) und Raum (diatopische Variation) (vgl.

Löffler 1994). Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die diatopische Variation gelegt, da sie für die Identifizierung der standardsprachlichen Varietäten entscheidend ist. Diese unterscheiden sich von Nonstandardvarietäten derselben Sprache durch eine Reihe von Merkmalen, die sich auf normtheoretischer Ebene zusammenfassen lassen (Ammon 1995:73-82). Ein erstes Merkmal ist die Benutzung der Sprache bei öffentlichen Anlässen innerhalb derselben Nation oder von einer gesamten Sprechergemeinschaft in einem bestimmten Land, wodurch die Norm bestimmt wird. Das bedeutet, dass eine Standardvarietät in der Regel Lehrgegenstand in allgemeinbildenden Schulen ist und zugleich als Unterrichtssprache dient, wodurch sie einen präskriptiven Charakter erhält. Infolgedessen kann eine Varietät auf der Makroebene als ein Teilsystem innerhalb einer natürlichen

Sprache, d.h. als eine Sprache innerhalb einer Sprache, beschrieben werden (Elspaß 2005:298).

Dem Kodierungskriterium von Ammon (1995:73-74) lassen sich derzeit drei standardisierte und anerkannte Varietäten des Deutschen voneinander abgrenzen: Bundeshochdeutsch, österreichisches Hochdeutsch und Schweizerhochdeutsch, die sich in Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz unterscheiden. Als Beispiel für die Aussprache dient die Betonung des Wortes *Mathematik*, die im Standarddeutschen auf der letzten Silbe [mate:ma'ti:k] und im Standardösterreichischen auf der vorletzten Silbe [mate:'mati:k] liegt, während man in der Schweiz bei der Rechtschreibung schon längst auf das Eszett [ß], zugunsten der Schreibweise mit Doppel-s, verzichtet hat. Aus grammatikalischer Sicht bestehen Unterschiede im Genus (*das* E-Mail in der Schweiz vs. *die* E-Mail in Deutschland), in der Pluralbildung (*die Mägen* in Österreich vs. *die Magen* in Deutschland), in der Verwendung unterschiedlicher Präpositionen (*ich gratuliere für deinen* Geburtstag in der Schweiz vs. *ich gratuliere zu deinem* Geburtstag in Deutschland) und in der Bildung des Perfekts bei der Benutzung des Hilfsverbs *sein* statt *haben*. Dies zeigt sich vorwiegend bei Zustandsverben wie *liegen*, *stehen* und *sitzen*, die in der schweizerischen und österreichischen Standardvarietät mit dem Hilfsverb *sein* begleitet werden. Wesentliche Unterschiede zwischen den Standardvarietäten finden sich auf der lexikalischen Ebene.

Lexikalische Standardformen, deren Verwendung auf ein einziges Zentrum und/oder Land beschränkt ist, werden als Teutonismen, Austriazismen und Helvetismen bezeichnet. Ein Beispiel dafür ist das Wort *Karfiol*, das allein in Österreich als Bezeichnung für *Blumenkohl* verwendet wird und somit einen Austriazismus darstellt.

2.3. Nonstandardvarietäten

Nonstandardvarietäten werden informell überliefert und „wer sie nicht befolgt, gehört nicht zur betreffenden Traditionsgesellschaft“ (Ammon 2005:32). Variationen werden durch Faktoren gekennzeichnet, die den Sprachwandel und die Sprachvariation mitbestimmen, wie z.B. die Funktion (Register und Textsorte), das soziale Umfeld (Soziolekte) und die damit verbundenen Kommunikationssituationen der Sprechenden (Alltag, Beruf, Studium usw.), den Altersunterschied (Kindersprache, Jugendsprache), den Migrationshintergrund (Ethnolekte) und das regionale Umfeld (Dialekt und Regiolekt) (Roche 2013:159-160). Regionale Abweichungen werden in der Linguistik auf der Mikroebene als Varianten definiert und sind Teil der Standardsprache

(Dürscheid/Schneider 2019:74). Die sich daraus ergebenden Varianten werden als Nonstandardvarietäten einer Standardvarietät bezeichnet (Ammon 1995:101-116). Die Varianten sind durch Merkmale des regionalen Gebrauchsstandards gekennzeichnet, die sich anhand von sprechsprachlichen Varianten auf der einen Seite, mittels Reduktionsphänomenen, wie z.B. Tilgungen (*nich* vs. *nicht*), Apokopen (*ich mein* vs. *ich meine, mei* vs. *meine*), Elisionen und Verschleifungen (*ne* vs. *eine, wo-s* vs. *wo es, ham* vs. *haben*), und regionaltypischen Varianten auf der anderen Seite, durch Spirantisierungen (*Freiburch* vs. *Freiburg*) und Koronalisierungen (*isch* vs. *ist*), erklären lassen (Berend 2005:143-151). Die auf allen Ebenen, sowohl informellen und formellen, angemessenen und akzeptierten regionaltypischen Formen unterscheiden sich in zwei Dimensionen: die horizontale und vertikale Dimension. Dabei bietet die erste innerhalb deutschsprachiger Länder mehrere Sprachlandschaften, während die zweite die Dichotomie „Hochsprache – Dialekt“ erklärt (Berend 2005:143-144).

2.4. Sprachräume differenzieren

Was haben Frikadellen und Fleischkühle gemeinsam? Sowohl das eine als auch das andere haben ihre Zusammensetzung aus gewürztem Hackfleisch, ihre flache und runde Form gemeinsam, unterscheiden sich jedoch von ihrem topografischen Sprachgebrauch. Regionale Formen sind durch ihre regionale Begrenztheit bestimmt, die einer räumlichen Differenzierung unterstehen (Roche 2015:106-108). In der Varietätenlinguistik werden die sogenannten engen Sprachräume, darunter fallen die Stadtsprachen der Großstädte (z.B. Mannheim, Basel, Hamburg und Berlin), von den sprachlichen Großräumen unterschieden. Zu den letzteren gehören der nordöstliche und -westliche, mittelwestliche und -östliche, sowie der südwestliche und -östliche Sprachraum, deren Sprachformen in den regionalen Sprachgebrauch eingehen. Auer (2005:7-24) unterscheidet den Sprachgebrauch von Standardvarietät, Umgangssprache bis hin zu den regionalen Varianten und den Dialekten anhand fünf Standard-Dialekt-Konstellationen: 1) Regionen

Gabriella Montali, Daniela Mandelli,
Nadja Czernohous Linzi

TUTORIAL DEUTSCH

PODCAST “MIT PIA & JAN” PER LA MEDIAZIONE

La serie podcast “Mit Pia & Jan” permette di lavorare sull’abilità di mediazione: presenta aspetti curiosi della cultura e della lingua dei Paesi di lingua tedesca, approcciando la lingua in quanto strumento e utilizzando talvolta anche l’italiano come lingua-ponte.



außerhalb deutschsprachiger Räume, in denen zwar keine Varietät des Deutschen gebraucht wird, sondern eine gesprochene Umgangssprache (z.B. Luxemburg, Elsass-Lothringen); 2) Regionen, die keinen Dialekt mehr haben, aufgrund eines Dialektschwundes, oder keine bestimmte Umgangssprache verwenden, stattdessen eine standardnahe Umgangssprache, wie z.B. in Norddeutschland; 3) Regionen ohne Dialektgebrauch, jedoch mit Gebrauch einer regionalen Umgangssprache (z.B. Berlin, Obersachsen, Teile Norddeutschlands u.a.); 4) diaglossische Regionen, deren Sprachrepertoire aus einem Grunddialekt, einem Regiolekt und einem Regionalstandard bestehen, wie es in Süddeutschland und Österreich der Fall ist. Die fünfte Konstellation stellt die Diglossie in der Schweiz dar, worauf in 3.1 eingegangen wird.

2.5. Der süddeutsche Sprachraum

Der süddeutsche Sprachraum gehört sprachgeografisch zum Oberdeutschen, wozu allerdings auch Österreich und die Schweiz zählen. Auf die BRD begrenzt, entspricht der süddeutsche Sprachraum somit von West nach Ost, den südlichen Teil von Rheinland-Pfalz, Südhessen, Baden-Württemberg und Bayern (Löffler 1990:208-209). Die Leitbegriffe „Dialekt“ und „Standard“ sind in Süddeutschland idealtypische Größen, denn beobachtbar sind Orts- oder Gebietsdialekt auf der einen und Standardsprache auf der anderen Seite. Diese Oszillation zwischen den

zwei sprachlichen Polen ist pragmatisch gesteuert und es handelt sich um einen regelhaften Sprachgebrauch, der von der Situation und dem Adressaten abhängig ist, d.h. das Steuerungsprinzip liegt in der Angemessenheit (209-210). Während in der geschriebenen Sprache die Standardsprache gilt, ist die Domänenverteilung in der gesprochenen Sprache von Standard und Dialekt nicht binär; sie ist vielmehr einer Skalenposition zugeordnet, die den Grad der Dialektalität oder der Standardsprachlichkeit angibt. Diese Dialekt-Standard-Skala ist bei jedem Sprecher unterschiedlich und ist mit pragmatischen Merkmalen verbunden, wie dem sozialen Status, dem Ort, der geografischen Verbreitung, dem Öffentlichkeitsgrad und dem Adressaten (209-210).

3. Vorschläge für eine plurizentrische DaF-Didaktik

Wie aus den Ausführungen in den vorangegangenen Abschnitten hervorgeht, stellt die Beherrschung von Standard- und Nonstandardvarietäten im DaF-Unterricht eine Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation dar. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts besteht nämlich darin, kommunikative Kompetenzen zu entwickeln, die den konkreten Gebrauch der Fremdsprache in alltäglichen Interaktionen widerspiegeln. Dies gilt insbesondere für die mündliche und schriftliche Rezeption, die die Grundlage für die Vermittlungskompetenz bildet und daraufhin die Kommunikation ermöglicht. Während der DaF-Unterricht

auf die produktive Kompetenz in der Standardsprache abzielt, kann sich die rezeptive Kompetenz nicht allein darauf beschränken, da die Erkennung und das Verständnis verschiedener Varietäten für die Kommunikation mit Muttersprachlern notwendig sind.

Im Folgenden werden einige Vorschläge für einen plurizentrischen Unterricht vorgestellt, der sowohl mündliche und schriftliche Rezeptionsübungen als auch Mediationsaufgaben umfasst, die unter Verwendung von Standard- und Nonstandardvarietäten des Deutschen durchgeführt werden.

3.1. Standard- und Nonstandardvarietäten der Schweiz

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht stellt die deutschsprachige Schweiz einen Sonderfall dar, der als Diglossie bezeichnet wird (vgl. Ferguson 1959). Darunter versteht man eine besondere Form der Standardisierung, bei der zwei Varietäten einer Sprache in einer Gemeinschaft nebeneinander bestehen, deren Gebrauch jeweils eine spezifische Rolle und Funktion haben. In der Schweiz geht es einerseits um das Schweizerhochdeutsch, das mit der Standardvarietät übereinstimmt und meist in schriftlicher Form oder bei offiziellen Anlässen mündlich verwendet wird, und andererseits das Schweizerdeutsch, ein Oberbegriff, der alle gesprochenen Schweizer Dialekte umfasst. Im Folgenden werden drei Übungen vorgeschlagen, davon beziehen sich zwei

auf die Rezeption und eine auf die Mediation unter der Verwendung beider Varietäten. Im ersten Teil der ersten Übung geht es darum, einige Helvetismen mit Hilfe von Karteikarten einzuführen und zu üben. Diese wurden mit der Anwendung *Quizlet*³ erstellt, die das Trainieren und Einprägen von Vokabeln nicht nur über den visuellen, sondern auch über den auditiven Kanal erleichtert, da die Software mit einem Sprachsyntheseprogramm ausgestattet ist. Dadurch wird ermöglicht die Aussprache der auf den Karteikarten visualisierten Wörtern zu hören. Dem bundeshochdeutschen Standardbegriff „Frühstück“ wird beispielhaft die schweizerische Standardvarietät *Zmörga* gegenübergestellt und auf Wunsch kann neben der entsprechenden Übersetzung ein Bild eingefügt werden, so dass die Lernenden unmittelbar erkennen können, um welches Wort es sich handelt. Im Anschluss an das Vokabeltraining folgt eine Mikro-Hörübung (Field 2008:88), bei der die Lernenden darum gebeten werden, sich einige Audiodateien mit den zuvor eingeübten Wörtern anzuhören, den Text in der ausgewählten Varietät zu ergänzen und schließlich den entsprechenden Begriff in der Standardsprache aus den vorgegebenen Optionen anzukreuzen (VGL. ABB. 1). Die Audiodatei wurde aus dem YouTube-Kanal von *Easy German* ausgewählt und mit der Software Audacity bearbeitet⁴. Die Übung kann auf Wunsch

ABBILDUNG 1: MIKRO-HÖRÜBUNG ZUR ZÜRICHER NONSTANDARDVARIETÄT

Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, vervollständigen Sie die Verschriftlichung und kreuzen Sie die Entsprechung in der Standardsprache an. Audiodatei aus Easy German: https://www.youtube.com/watch?v=89de003Uk		
Audiodatei	Verschriftlichung	Standarddeutsch
	Ich han hüt es <u>Weggli</u> mit Confi zum <u>Zmörgä</u> gha	<input checked="" type="checkbox"/> Brötchen <input type="checkbox"/> Zwieback <input type="checkbox"/> Mittagessen <input checked="" type="checkbox"/> Frühstück
	Uh! Mir müend no <u>Herdöpfel</u> kaufe	<input type="checkbox"/> Karotten <input checked="" type="checkbox"/> Kartoffeln

ABBILDUNG 2: REZEPTIONSÜBUNG ZUR UNTERSUCHUNG DER UNTERSCHIEDE ZWISCHEN STANDARD- UND NONSTANDARDVARIETÄTEN

Aufgabenstellung: Hören Sie sich die Audiodatei auf Schweizerdeutsch (Basler Variante) an und unterstreichen oder markieren Sie im Text die Wörter (Substantive, Verben, Präpositionen, Adjektive usw.), die unverändert bleiben.

Die Katastrophe (Schweizerhochdeutsch)

Die Mutter kommt ins Zimmer der Tochter. Es ist leer. Auf dem Bett liegt ein Brief, in dem Folgendes steht:

„Liebe Mami,

es tut mir sehr leid, dir sagen zu müssen, dass ich mit meinem neuen Freund von zu Hause weggegangen bin. Ich habe in ihm die wahre Liebe gefunden. Du solltest ihn sehen. Er ist so süß mit seinen vielen Tattoos und Piercings. Und erst sein Megateil von einem Motorrad! Aber das ist noch nicht alles, Mami. Ich bin endlich schwanger. Und Stevie sagt, wir werden ein schönes Leben haben in seinem Wohnwagen mitten im Wald. Er will viele Kinder mit mir. Das ist auch mein Traum! Ich hoffe so sehr, dass die Wissenschaft endlich ein Mittel gegen Aids findet, damit es Stevie bald besser geht. Du brauchst keine Angst zu haben, Mami. Ich bin schon dreizehn und kann gut auf mich selber aufpassen. Ich hoffe, ich kann dich bald besuchen, damit du deine Enkel kennlernst. Deine geliebte Tochter.

P.S. Alles Blödsinn, Mami! Ich bin bei den Nachbarn. Wollte dir nur sagen, dass es schlimmere Dinge im Leben gibt als das Zeugnis, das auf dem Nachtkästchen liegt. Hab dich lieb!“

(Elinger-Fitze 2013: 22-23)

erweitert werden, indem man die Lernenden bittet, die Sätze ins Italienische oder Standarddeutsche zu übersetzen. Die zweite Übung zeigt einen auf Schweizerhochdeutsch verfassten Brief, der dem Wortlaut der gesprochenen Basler Variante entspricht und den Lernenden vorgelegt wird (VGL. ABB. 2). Wie in der Aufgabenstellung zu sehen ist, werden die Lernenden gebeten, sich die Audiodatei anzuhören und die Wörter im

Text zu unterstreichen oder zu markieren, die unverändert bleiben. Der Hauptzweck dieser Übung besteht darin, die Lernenden mit dem Klang einer Nonstandardvarietät vertraut zu machen, die sich in vielerlei Hinsichten von der Standardvarietät unterscheidet. In der dritten Übung wird eine Vermittlungsaufgabe vorgeschlagen, die wiederum auf die Schweizer Nonstandardvarietät zurückgreift. In diesem Fall werden die DaF-

³ Die Anwendung ist unter <https://quizlet.com/>, nach kostenloser Registrierung, verfügbar.

⁴ Die Serie *Easy German* kann unter <https://www.easygerman.org/> angesehen werden, während die Audacity-Software unter <https://www.audacityteam.org> kostenlos heruntergeladen werden kann.

Lernenden gebeten, sich die Kommunikationssituation vorzustellen, dass ein gemeinsamer Freund einer *WhatsApp*-Gruppe beitrifft. Im Chat-Austausch geht es um die Planung eines Gruppenausflugs und die Teilnehmer müssen sich auf ein gemeinsames Wochenende einigen. Der Freund bittet die DaF-Lernenden um Verständnishilfe, um den Chat-Austausch im Schweizer Dialekt zu folgen, da es sich in erster Linie um eine konzeptionell mündliche Sprache handelt (vgl. Koch, Oesterreicher 1985). Je nach Kompetenzniveau der Lernenden kann die Mediation entweder auf Italienisch oder auf Standarddeutsch durchgeführt werden. Im Anschluss werden die Lernenden gebeten, dem gemeinsamen Freund dabei zu helfen, eine Chat-Nachricht in der Standardvarietät zu verfassen und den *WhatsApp*-Gruppenmitgliedern mitzuteilen, dass er noch nicht in der Lage ist, sich im Dialekt auszudrücken. Auch in diesem Fall kann die Übung erweitert werden, indem andere Aufgaben zur Wortschatzerweiterung oder Überlegungen aus einer kontrastiven Perspektive geplant werden.

3.2. Die schwäbische Mundart im DaF-Unterricht

Varianteureichtum ist ein grundlegendes Merkmal der lebendigen und der authentischen Sprache. Die Sprache soll in ihrer ganzen Breite und in einem natürlichen Umfeld dargestellt werden und als Lernziel angestrebt werden. Dies gelingt mit authentischen Texten, die eine Komplexität aufweisen sollten, die dem Entwicklungsstand der Lernenden entsprechen.

Eine Lehrkraft soll bei der Auswahl des Sprachmaterials, beim Feststellen von Parallelen in Ausgangs- und Zielsprache und bei der Korrektur von Fehlern die Reichweite der Sprachvariation kennen (Roche 2013:172). Anhand Wortmaterial aus der schwäbischen Mundart werden im Folgenden drei Übungen vorgestellt, um die Lernenden mit dem Sprachgebrauch einer südwestdeutschen Variation vertraut zu machen. Die Übungen umfassen: Rezeptionsübungen der Schwäbischen Variationsphänomenen und Mediationsübungen in die Standardvarietät und in die Zielsprache Italienisch. Zur Einführung in das Sprachmaterial des Schwäbischen wird den Lernenden eine Tabelle vorgelegt, in der einige sprechsprachliche Merkmale dieser Variation der Standardvarietät

gegenübergestellt werden und das Variationsphänomen in der letzten Spalte beschrieben wird. Als erste Übung sollen die Lernenden dazu aktiviert werden, die Unterschiede zu erkennen und mithilfe der Lehrkraft diese in die dritte Spalte einzutragen (VGL. TAB. I). Als zusätzliches Sprachmaterial liefert ihnen die Lehrkraft eine Liste mit lexikalischen Abweichungen von der Standardvarietät, wie es z.B. bei Substantiven (*Weib* vs. *Frau*, *Schwätzle* vs. *Gespräch*), bei Adverbien (*ebbers* vs. *etwas*), Verben (*schwätze* vs. *sprechen*) oder Artikeln (*äll* vs. *jede/jeden*, *de* vs. *den/dem*) der Fall ist. Als weitere, auf die vorausgehende aufbauende, Übung, sollen die Lernenden einen Begriff aus dem Schwäbischen mit seiner Entsprechung in der Standardvarietät verbinden, indem sie unter den drei Optionen (a, b oder c) die

TABELLE 1: VARIATIONSPHÄNOMEN DER SCHWÄBISCHEN MUNDART ERKENNEN

Standardvarietät	Schwäbisch	Unterschiede gemeinsam mit den Lernenden eintragen
Ich	I	ch fällt weg
man/mir	mr	Vokal fällt weg
alles	älles	a wird zu a-Umlaut
und	ond	a wird zu o
nicht	ned	i wird zu e, -ch fällt weg, t wird zu d
kein	koi	ein wird zu oi, n fällt weg
auf	uff	au wird zu u
nehmen, essen	nemma, essa	...
ist	isch	...
alte, r	alta	...
Bild	Bildle	...

richtige Lösung ankreuzen (VGL. TAB. 2).

Diese Zuordnungsaufgabe wird von den Lernenden in Einzelarbeit durchgeführt und im Anschluss mit der Lehrkraft überprüft.

Die Lernenden erhalten als nächste Aufgabe eine Liste mit Sprüchen aus dem Schwäbischen⁵, die von der Lehrkraft vorgelesen werden, während die Lernenden mitlesen.

Die angeführten Beispiele sind mit dem Alltagsleben verbunden und deuten auf die Erkennungsmerkmale der Sprechenden hin. Die Lernenden sollen zunächst die

Lexeme unterstreichen, die sie aus der Standardsprache kennen (*muss, kommt, wer*), dann die Variationsphänomene erkennen

(*nemma, ned, magsch*) und die Sätze in die Standardsprache umwandeln (VGL. TAB. 3).

Diese Übung führen die Lernenden als Partnerarbeit durch, indem sie den Ausgangstext auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Standardsprache untersuchen und gemeinsam an die Bedeutungsbildung arbeiten. Die in die Standardsprache umgewandelten Sprüche werden im Plenum mit den Ergebnissen der anderen Lernenden verglichen und korrigiert.

Die vorausgehende Übung dient sowohl zur kulturellen Vermittlung der Sichtweise, der Eigenschaften und Charakteristika der Sprechenden dieser Gemeinschaft (Schwaben), als auch zur Vorbereitung auf die Übersetzung dieser Sprüche in die Zielsprache Italienisch. Als Gruppenarbeit übernehmen die Lernenden die

Übertragung in die Zielsprache, indem sie gemeinsam den Ausgangstext analysieren, auf Vorwissen aufbauend an der Bedeutungsbildung arbeiten und die Sprüche der Zielsprache

anpassen. Im Anschluss daran tauschen sich die Lernenden aus den jeweiligen Gruppen unter Aufsicht der Lehrkraft über ihre Übersetzungslösungen (VGL. TAB. 4) aus.

TABELLE 2: DIE SCHWÄBISCHE VARIANTE DER STANDARDVARIETÄT ZUORDNEN

Wortliste Schwäbisch	Standardsprache		
1) bees	a) beißen	b) böse	c) besser
2) sagsch	a) ich sage	b) er sagt	c) du sagst
3) vrgessa	a) vergessen	b) versessen	c) verbessern
4) uffstanda	a) aufstehen	b) herumstehen	c) abstehen
5) gscheiter	a) gescheiter	b) geschieden	c) geschnitten

TABELLE 3: MEDIATIONSÜBUNG IN DIE STANDARDSPRACHE

Schwäbische Sprüche	Übersetzung in die Standardvarietät
Mr muss's nemma, wie's kommt.	Man muss es nehmen, wie es kommt
Bei de Reiche lernt mr's Spara, bei de Arme lernt mr's Kocha.	Von den Reichen lernt man das Sparen, von den Armen das Kochen.
Magsch du mi, em Fall i di meega dät?	Magst du mich, wenn ich dich mögen würde?
Es isch schee, wenn mr nur äll Dag uffstanda ka ond sei Sächle schaffa ka.	Es ist schön, wenn man jeden Tag aufstehen kann und seine Sachen erledigen kann.
Da sagsch am beschta nix, da kommsch en nix nei.	Du sagst am besten nichts, dann kommst du auch nicht in Schwierigkeiten.
I koch halt wie i ka. Des wes übrig bleibt, des frisst mei Ma.	Ich koche so gut ich kann. Das, was übrigbleibt, das frisst mein Mann.

TABELLE 4: MEDIATIONSÜBUNG IN DIE ZIELSPRACHE ITALIENISCH

Übersetzung in die Zielsprache Italienisch
1) Bisogna prendere la vita come viene.
2) Dai ricchi si impara a risparmiare, dai poveri a cucinare.
3) Mi vuoi bene, se te ne volessi io?
4) È bello potersi alzare tutti i giorni e fare le proprie cose.
5) È meglio non dire nulla, così non avrai problemi.
6) Cucino come meglio posso. Ciò che rimane, lo mangia mio marito.

⁵ Die Sprüche sind Auszüge aus einer Sammlung der schwäbischen Kabarettistin Sabine Essinger, die auf ihrer Webseite <https://sabineessinger.de/> frei verfügbar sind.

Aus den Sprüchen gehen Informationen hervor, die sich auf die Kultur der Schwaben, ihre Denk- und Lebensweise beziehen. Darauf aufbauend können weitere Übungen folgen, die einen kulturellen Vergleich zwischen der Ausgangs- und Zielkultur ermöglichen und sich den Mediationsübungen anschließen.

4. Schlussbetrachtungen

Ausgehend von dem Bedarf Standard- und Nonstandardvarietäten verstärkt in den DaF-Unterricht einzubauen, soll anhand der plurizentrischen Aufteilung zunächst die Gebietszugehörigkeit der Standardvarietäten des Deutschen vorgestellt werden. Den Gebrauch der Standardvarietät als Lernziel im

Unterricht anzustreben, wird durch die Verschriftlichung in der Standardsprache seinem Ziel gerecht, kommt jedoch der mündlichen Kommunikation mit einem muttersprachlichen Gesprächspartner nicht nach, denen Lernende in den DACH-Ländern ausgesetzt sind. Um den Mangel an Nonstandardvarietäten im Unterricht entgegenzuwirken und die Lernenden auf die genannte Kommunikationssituation vorzubereiten, wurden in diesem Beitrag Übungen zur rezeptiven mündlichen und schriftlichen Kompetenz von Nonstandardvarietäten vorgestellt mit anschließenden Mediationsübungen zur Verarbeitung des Sprachmaterials und Übertragung von Informationen und kulturellen

Bedeutungsträgern in die Standard- und Zielsprache. Der Vorschlag für eine plurizentrische DaF-Didaktik wurde anhand von den zwei Nonstandardvarietäten, dem Schweizerdeutsch und dem Schwäbischen, mittels Übungen für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit konzipiert und anschließender Überprüfung im Plenum durch die Lehrkraft. Es besteht daher die Notwendigkeit, die Systematisierung von Nonstandardvarietäten in den DaF-Unterricht einzuführen und sie in die schulische und universitäre Ausbildung als Teil der Rezeptions- und Mediationskompetenzen miteinzuschließen, wie sie aus den Deskriptoren des Begleitbandes zum GER hervorgehen (vgl. Europarat 2020).

Literaturverzeichnis

- AMMON U. (1995), *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten*, De Gruyter, Berlin/New York.
- AMMON U. (2014), *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, De Gruyter, Berlin/Boston.
- AMMON U., BICKEL H., LENZ A.N. (Hrsg.) (2016), *Variante Wörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*, 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., De Gruyter, Berlin.
- AUER P. (2005), "Europe's sociolinguistic unity, or: A typology of European dialect/standard constellations" in DELBECQUE N., AUWERA J., GEERAERTS, D. (Hrsg.), *Perspectives on Variation: Sociolinguistic, Historical, Comparative*, De Gruyter, Berlin/New York, 7-42.
- BASSLER H., SPIEKERMANN H. (2001), "Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht 'Deutsch als Fremdsprache'. Teil I", in *Deutsch als Fremdsprache*, 39, 1, 205-213.
- BEREND N. (2005), "Regionale Gebrauchsstandards. Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben?" in EICHINGER L.M., KALLMEYER W. (Hrsg.), *Standardvariation: Wie viel Variation trägt die deutsche Sprache?* De Gruyter, Berlin/New York, 143-170.
- EILINGER-FITZE N. (2013), *Oh, dieses Schweizerdeutsch*, Conrad Stein, Welver.
- ELSPASS S. (2005), "Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation der Standardsprache in der pluralistischen Sprachgesellschaft" in BERGMANN J. (Hrsg.), *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*, Dudenverlag, Mannheim, 294-313.
- EUROPARAT (2020), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Begleitband*, Klett, Stuttgart.
- FERGUSON C.A. (1959), "Diglossia", in *Word*, 15, 2, 325-340.
- FIELD J. (2008), *Listening in the Language Classroom*, CUP, Cambridge.
- GÖTTERT K.H. (2012), *Alles außer Hochdeutsch. Ein Streifzug durch unsere Dialekte*, List Taschenbuch Ullstein, Berlin.
- KELLERMEIER-REHBEIN, B. (2014), *Plurizentrik: Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*, Erich Schmidt, Berlin.
- KLOSS H. (1978), *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprache seit 1800*, 2. erweiterte Aufl., Schwann, Düsseldorf.
- KOCH, P., OESTERREICHER, W. (1985), "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte", in *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- LINGG A.J. (2006), "Kriterien zur Unterscheidung von Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen", in DÜRSCHIED C., BUSINGER M. (Hrsg.), *Schweizer Standarddeutsch: Beiträge zur Varietätenlinguistik*, Narr, Tübingen, 23-48.
- LÖFFLER H. (1990), "Standardsprache und Mundarten in Süddeutschland", in STICKEL G. (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartssprache. Tendenzen und Perspektiven*, De Gruyter, Berlin/New York, 208-217.
- LÖFFLER H. (1994), *Germanistische Soziolinguistik*, Erich Schmidt, Berlin.
- MUHR, G. (1997), "Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept 'Deutsch als plurizentrische Sprache' und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF", in HELBIG, G. (Hrsg.), *Studien zu Deutsch als Fremdsprache IV. – Positionen – Konzepte – Zielvorstellungen*, Germanistische Linguistik, 179-201.
- PONCA, M. (2021), "Sprachvarietäten: Warum steht die bundesdeutsche Standardsprache im DaF-Unterricht immer noch im Vordergrund?", in: SCHUPPE G., JIČIŇSKÁ V., KAŁASZNIK M. (Hrsg.), *Germanistische Forschungsfragen in Trnava, Ústí nad Labem und Wrocław*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, 219-231.
- ROCHE J. (2013), *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*, 3. vollständig überarbeitete Aufl., A. Franke, Tübingen/Basel.
- SPIEKERMANN H. (2007), "Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten", in *Linguistik Online*, 32, 3, 119-137.

Semaine de la langue française et de la Francophonie: "Une Semaine à tous les temps?", 23 mars 2023

Nadine Albanese, Anna Maria Crimi

Réseau Français ANILS

Pour célébrer le français, le 23 mars 2023, à l'occasion de la 28^e édition de la Semaine de la langue française et de la Francophonie, le réseau français de l'ANILS a organisé un marathon de lecture intitulé "Une semaine à tous les temps?".

Organisée chaque année autour du 20 mars, la *Semaine de la langue française et de la Francophonie* est le rendez-vous des amoureux des mots en France comme à l'étranger. Elle offre au grand public l'occasion de fêter la langue française en lui manifestant son attachement et en célébrant sa richesse et sa modernité. La thématique "Une semaine à tous les temps?" a permis de réfléchir sur la perception et sur le rapport au temps, notamment en jouant avec les mots francophones qui les expriment. Cette année l'ANILS a invité les professeurs de FLE et leurs élèves du monde entier à former un cercle de lecteurs et à explorer la thématique du temps à travers des lectures francophones aussi, en langue française.

Plus de 50 lecteurs venant de l'Algérie, Arabie Saoudite, Canada, Grèce et bien évidemment de toutes les régions de l'Italie se sont succédé sur le web de 15h00 à 19h30.

Ils ont ainsi montré leur amour pour la langue française grâce à la musicalité et l'intensité émotionnelle des mots.

Chaque professeur ou élève, après s'être présenté, a lu un texte (poème, chanson, pièce de théâtre...) de son choix sur le thème du "temps".

Ainsi ont été mis à l'honneur des auteurs classiques tels que Proust, Baudelaire, Apollinaire, Pascal, Ronsard, et aussi des auteurs contemporains comme Naomi Fontaine, Jean d'Ormesson, Erik Orsenna, Karim Kattan...

Parmi les chansons celles de Stromae, Céline Dion, Edith Piaf, Michel Fugain, Léo Ferré, Riccardo Cocciante, *Les Cowboys Fringants*, Renaud, Gilles Vigneault, ...

Des diaporamas ont été présentés afin de décrire avec des images les différents aspects du temps, notamment les enseignantes siciliennes Manuela Restuccia, Domenica Saja et Antonella Ingegneri ont présenté en images leurs réflexions:

Le temps: sablier d'éternité

Mon cher temps, magicien de l'âme,
Complice des instants éternels
Voleur d'émotions,

Toi qui scannes le rythme de notre
cœur pour rendre immortel
le moment

Toi, démiurge absolu du moment
où l'émotion imprègne le cœur

Toi qui catalyse l'être en l'entraînant
dans un dédale de soupirs
éternels

Toi, tu as la présomption de t'habiller
d'éternité!

Mais, toi tu nous échappes toujours
temps!

Aide-nous à écouter nos battements
et à te donner la valeur que tu
mérites!

Dévoile ce fin voile baudelairien qui
opacifie la réalité, en la brouillant.

Pille ces instants que la vie nous
offre.

Nous sommes tous une lumière
aveuglante à capturer dans un
vortex inexorable qu'est la vie.

Certains tout aussi créatifs
ont lu un texte exposant leur
propre rapport avec la notion de
temps. Ainsi, Monsieur Aomar
Abdellaoui nous a proposé sa
perception du temps dont voici
un extrait :

Temps ! Aurais-tu un instant ?

[...] Il y a bien longtemps que le
temps n'a, semble-t-il, plus de
temps de prendre le temps de
profiter du temps qui reste, du
temps qui court, du temps qui
n'attend pas, du temps qui passe
et qui ne reviendra pas! Une trêve,
une halte, juste le temps de prendre
conscience que le temps, ce temps
qui dérape et qui nous attrape
souvent, ne se rattrape pas, que
rien que le temps passé, à penser
la manière de rattraper le temps
perdu, et c'est déjà un temps à
rattraper... Le temps passé à essayer

de rattraper un temps perdu est en soi du temps perdu. Sinon, qui croire d'un Cervantes pour qui "il faut donner du temps au temps" et d'un Paul Morand, qui, résigné, se plaignant du "temps perdu à gagner du temps"?

Bref! N'a-t-on pas, tous, autant que nous sommes, besoin de temps pour se dire qu'il est temps pour nous d'arrêter de penser au temps car, au temps pour nous, le temps, c'est de l'argent et il est temps, d'aller, peut-être attendre un peu... histoire de "tuer" le temps et de tout oublier en se disant qu'autant en emporte le temps!

À la santé de Boileau, buvez de l'eau et "hâtez-vous lentement"!

Et, en attendant de meilleurs temps, je vous souhaite du bon temps, pour très longtemps !

En outre, M.me Fabiana Montanari, professeur de FLE dans une section pénitentiaire, après un travail de réflexion en classe, s'est fait porte-parole

de ses élèves et a lu un texte exprimant leur rapport au temps dans un univers carcéral.

Le temps c'est à la base de toute notre vie. Toute chose a son temps: si tu dois apprendre à jouer d'un instrument il faut savoir rester sur le tempo.

Il faut du temps pour tout, pour recevoir des nouvelles de notre famille, de l'extérieur. Il faut du temps. On n'est pas maître de son temps. Il faut du temps.

Moi j'ai une relation positive avec le temps, on apprend du temps. Dans une prison le temps est déchirant, lourd. Il faudrait du temps ailleurs.

Ici, tu ne t'aperçois pas du déroulement du temps. C'est le miroir qui me donne la perception du temps qui passe. Un jour ressemble à un mois, un mois à un an. Il faut s'inventer des activités pour faire passer son temps. L'après-midi est trop long, moi je combats le temps en dormant ou en cuisinant. J'aime

aussi le foot, parfois on fait un mach. J'aimerais aller au rebours pour gérer mon temps différemment...

Moi, je voudrais aller vite en avant parce que le passé représente les erreurs.

Le temps est souffrance. Le temps sert pour comprendre, le temps sert comme leçon.

Le temps ici à l'école est un temps bien passé.

Nous tenons à remercier tous les lecteurs qui ont contribué au succès de ce marathon avec ces vers que nous avons empruntés à *Correspondances* de Charles Baudelaire et réécrits à notre façon :

Comme de longs échos qui de loin se confondent

Dans une connexion profonde et unifiée,

Vaste comme le temps et comme l'amitié,

Les paroles, les mots et les sons se répondent.

Riunione della Federazione Internazionale dei Professori di Francese Izmir 2023

Anna Maria Crimi, Francesca Usberti

Rete ANILS francese

Le referenti della rete francese dell'ANILS dal 25 al 28 maggio 2023 hanno partecipato alla riunione della CEO Commissione dell'Europa dell'Ovest della Federazione Internazionale dei Professori di Francese a Izmir in Turchia ospiti dell'Apfiz (Association des Professeurs de Français de Izmir).

Gli interventi della commissione di sono aperti venerdì 26 maggio con i saluti della Presidente della FIPF Mme Cynthia Eid, a seguire quelli del presidente e vice presidente. La giornata è proseguita con la presentazione delle singole associazioni e Anna Maria Crimi per ANILS ha esposto le attività svolte dalla

rete di francese soffermandosi in particolare sulla giornata del professore di francese, sulla "Primavera delle lingue" e sulla maratona di lettura avente come filo conduttore "le temps". La prima giornata di lavori si è chiusa con la visita e il ricevimento presso il consolato di Francia a Izmir, e si è riaperta il sabato con la

discussione e il taglio delle proposte per le azioni future della CEO e la presentazione del calendario del congresso europeo e mondiale che si terranno rispettivamente a Bucarest nel 2024 e Besançon nel 2025. I lavori sono terminati con la condivisione dei lavori delle associazioni e con l'invito alla cooperazione tra le stesse, anche per creare dei kit di materiale didattico da fornire ai docenti aderenti. Attraverso i continui scambi con le altre associazioni europee la rete ANILS francese ha intessuto collaborazioni che

sono sfociate (e proseguiranno nel 2024) con partenariati tra scuole, come ad esempio lo scambio linguistico tra la scuola secondaria di primo grado "Giovanni Verga" di Barcellona P. e la scuola turca Özen Bilfen Çamilica Ortaokulu di Istanbul e tra la scuola amica ANILS IISS Pellati di Nizza Monferrato (AT) e l'Istituto Sierra Luna di Los Barrios in Andalusia. Nel primo caso si è trattato di tenere una corrispondenza epistolare con coetanei che studiano il francese come lingua straniera (FLE). Nel caso i referenti delle scuole si sono conosciuti

durante la riunione della CEO a Oslo nel 2022 e hanno deciso di creare un progetto sul tema dell'interculturalità e l'incontro con l'"altro". Il progetto ha previsto uno scambio presso le famiglie di 24 studenti italiani della classe terza del liceo Pellati con altrettanti studenti dell'istituto di Los Barrios: per una settimana i ragazzi hanno vissuto immergendosi completamente nella cultura, nella quotidianità e nella vita scolastica italiana e spagnola. La rete francese ANILS è dunque orgogliosa di poter offrire e vivere tali opportunità.



Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

Rivista mensile

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

Anno LX 4-6 2023

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

- Rossella Abbaticchio *Università di Bari*, Italia
- 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
- Letizia Cinganotto *Università per stranieri di Perugia*, Italia
- Michele Dallois *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 Tagliatela *Università della Tuscia*, Italia
- Giulia Tardi *Università di Firenze*, Italia
- Victoriya Trubnikova *Università di Padova*, Italia

Produzione editoriale Loescher

Editore – Torino

Coordinamento: Mario Sacco

Progetto grafico: Visualgrafika – Torino

Redazione e impaginazione:
Fregi e Majuscole – Torino

Ricerca iconografica e copertina:
Emanuela Mazzucchetti

Finito di stampare nel mese di luglio 2023 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 luglio 2023

Foto di copertina:

© Spotters Studio/Shutterstock

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

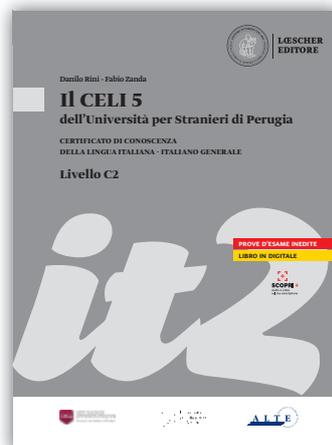
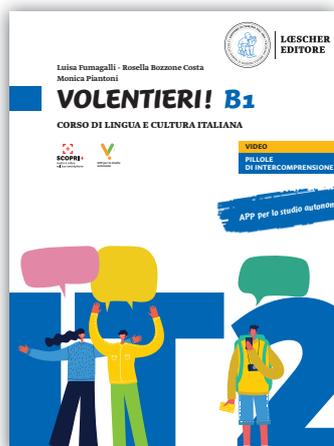
Gli articoli pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di almeno due valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima (double-blind peer review) condotta sotto la responsabilità della Direzione scientifica della rivista. I revisori non hanno contatti diretti 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



LOESCHER e BONACCI EDITORI

Insieme
con passione
per insegnare
l'italiano



 www.loescher.it/italianoperstranieri

 www.loescher.it/newsletter

 www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri

 https://twitter.com/Loescher_itaL2

LOESCHER EDITORE

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



Bonacci editore

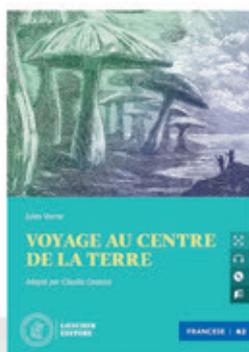
LEGGERE IN LINGUA STRANIERA

Storie di *fiction* originali e classici della letteratura adattati per scoprire il gusto della lettura in lingua straniera.

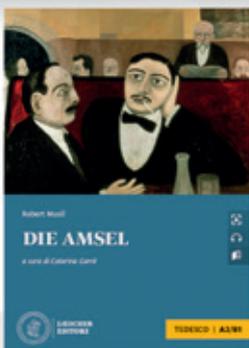
Le letture sono accompagnate da attività per la verifica della comprensione, di riepilogo, di approfondimento e per la contestualizzazione.

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

FRANCESE



TEDESCO



SPAGNOLO

