



# SeLM

Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

N° 7 - 9 Anno LXI 2023



**Editoriale**

*Maria Cecilia Luise*



**Riflessioni metodologiche**

*Elisabetta Longhi • Ruggiero Pergola • Gianfranco Porcelli  
Maria Cecilia Luise • Tatiana Temporale*



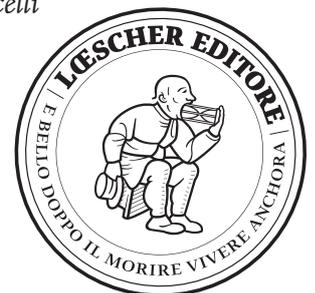
**Le buone pratiche**

*Giorgia Fattori • Anna Mantovani • Claudio Macagno  
Stefania Leondini • Stefania Chiari*

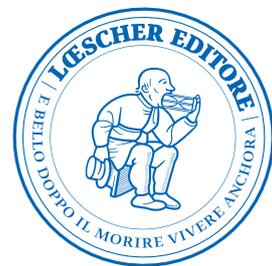


**Documentazione**

*Anna Maria Aiazzi • Valentina Savietto • Maria Cecilia Luise*



Il catalogo di narrativa Loescher di letture graduate



# LEGGERE IN LINGUA STRANIERA

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

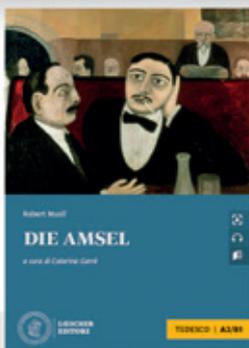
Le letture sono accompagnate da attività per la verifica della comprensione, di riepilogo, di approfondimento e per la contestualizzazione.

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

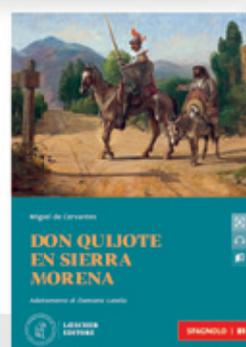
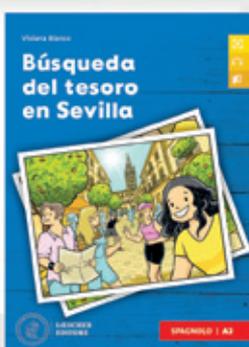
## FRANCESE



## TEDESCO



## SPAGNOLO





# Scuola e Lingue Moderne

## EDITORIALE

- 2** Sulle nuove norme per la formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria  
*di Maria Cecilia Luise*



## RIFLESSIONI METODOLOGICHE

- 4** L'insegnamento di educazione civica nelle ore di tedesco, tra microlingua e *Landeskunde*  
*di Elisabetta Longhi*
- 13** Just what the doctor ordered: la medicina tra linguaggi specialistici e CLIL universitario  
*di Ruggiero Pergola*
- 19** La valutazione dialogica  
*di Gianfranco Porcelli*
- 22** Recensione del libro *Teaching and Learning Languages. Theory and Practice*  
A cura di Anthony Mollica,  
Libreriauniversitaria, Padova, 2023  
*di Maria Cecilia Luise*
- 24** Recensione del libro *Apprendere e insegnare le lingue. La ricerca nella didattica*  
A cura di Silvia Gilardoni, Editrice Morcelliana,  
Milano, 2022  
*di Tatiana Temporale*



## LE BUONE PRATICHE

- 26** Insegnamento e apprendimento dell'inglese nella Scuola In Ospedale: riflessioni e proposte per la scuola primaria  
*di Giorgia Fattori*

- 34** Insegnare e apprendere l'italiano *online*: uno studio su discenti adulti ispanofoni  
*di Anna Mantovani*
- 40** RUSSIAN on-line: una risorsa in rete per lo sviluppo della competenza morfosintattica  
*di Claudio Macagno*
- 48** Strategie di lettura profonda: i simboli in narrativa. Non dare un pesce, ma insegnare a pescare  
*di Stefania Leondini*
- 54** La fiaba, la favola e la novella nella scuola: i progetti "Fiabe favole nel mondo" e "Perrault e gli altri"  
*di Stefania Chiari*



## # INFORMAZIONI E DOCUMENTI

- 58** Don Milani e la didattica delle lingue. Riflessioni dal Seminario su don Lorenzo Milani, Borgo San Lorenzo, 21/01/2023  
*di Anna Maria Aiazzi*
- 60** *Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen* – La Conferenza Internazionale dei Delegati dell'IDV 2023 a Winterthur (CH)  
*di Valentina Savietto*
- 63** Congresso Nazionale ANILS 2023. Matera, 30-31 ottobre 2023  
*di Maria Cecilia Luise*

# Sulle nuove norme per la formazione iniziale dei docenti di scuola secondaria

*Maria Cecilia Luise*

*Direttore di Scuola e Lingue Moderne*

Negli ultimi mesi del 2023 sono state pubblicate le a lungo attese e spesso annunciate norme riguardanti i percorsi universitari di formazione iniziale per gli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado per il conseguimento della nuova abilitazione, noti come “60 CFU”.

A partire dal 1° gennaio 2025, quindi, il conseguimento di 60 CFU sarà obbligatorio per tutti gli aspiranti insegnanti – e quindi anche per gli insegnanti di lingue – e costituirà il requisito d’accesso per la partecipazione ai concorsi a cattedra.

Non sappiamo davvero se essere contenti perché finalmente la formazione dei docenti è stata normata, oppure se accogliere questo nuovo percorso come l’ennesima temporanea disposizione che viene dopo la pletera di acronimi – relativi a progetti realizzati, non realizzati, realizzati solo in parte negli ultimi vent’anni – come SISS, TFA, PAS, FIT e 24CFU. Per gli aspetti specifici rimandiamo al DPCM del 4 agosto 2023, qui vogliamo soltanto sottolineare alcuni punti che ci sembrano

qualificanti e altri che invece riteniamo più discutibili. Nel primo numero di SELM del 2023 abbiamo pubblicato i risultati di una indagine fatta su un campione di candidati partecipanti agli ultimi concorsi a cattedre di lingue straniere. A loro è stato chiesto di esprimersi rispetto alla formula ideale del percorso per la formazione iniziale dei docenti di lingue, e una delle soluzioni più citate prevedeva percorsi strutturati di formazione e di tirocinio gestiti dalle università. Ci pare quindi positivo che il nuovo DPCM abbia recepito un aspetto della formazione iniziale sentito come un bisogno dagli aspiranti docenti e che già qualifica i percorsi per la formazione degli insegnanti di scuola primaria: il tirocinio

la professione docente,  
oggi ritenuta di sempre  
più scarso prestigio,  
richiede una solida  
formazione  
teorica e pratica

diretto e indiretto.

Riconosciamo poi come punti qualificanti da un lato l’attenzione verso la formazione in ambiti trasversali a tutte le discipline scolastiche quali quelli linguistico, tecnologico e digitale, e dell’inclusione scolastica, dall’altro la formazione specifica nelle didattiche e sulle metodologie delle discipline di riferimento delle classi di concorso.

Gli elementi che invece a una prima impressione ci appaiono problematici o comunque non risolutivi sono innanzitutto i costi e i tempi della formazione e della successiva selezione necessari per entrare di ruolo nella scuola secondaria. Un aspirante docente, oltre a sostenere i costi di un corso universitario triennale e specialistico, dovrà investire una cifra notevole per poter acquisire i successivi 60 CFU, e questo, in una congiuntura economica generale difficile come quella attuale, può essere un fattore discriminante.

Ancora: dal momento in cui un aspirante docente esce dalla scuola, per avere un posto di ruolo dopo aver frequentato 5 anni di università, dovrà



affrontare un anno di percorso formativo – con frequenza obbligatoria per almeno il 60% delle attività – per ottenere i 60 CFU, quindi superare un concorso (“semplificato”), e infine svolgere un anno di prova con valutazione finale. Dovrà quindi fare un investimento notevole in termini di soldi e tempo, oltre che di impegno. Siamo d’accordo sul fatto che la professione docente, pur oggi ritenuta di sempre più scarso prestigio, richieda una solida formazione teorica e pratica, sia generalmente psico-didattica sia specificatamente declinata su contenuti e caratteristiche della disciplina oggetto di insegnamento e che questa solida formazione non si costruisce in poco tempo o con scarso impegno.

Ma un percorso come quello delineato nei 60 CFU sembra costruito per rispondere alle esigenze e alle caratteristiche di ragazzi appena laureati senza problemi economici, mentre una parte consistente

di coloro che aspirano alla nuova abilitazione sono precari, o comunque persone non più giovani che devono conciliare lavoro, formazione, famiglia. Auspichiamo quindi che ci possano essere delle formule flessibili nella frequenza e nella copertura dei costi che garantiscano sia l’accessibilità ai percorsi sia la imprescindibile qualità della formazione.

In questo numero presentiamo due saggi di riflessioni metodologiche, il primo sull’insegnamento della lingua tedesca nell’ambito della disciplina trasversale dell’educazione civica nella scuola secondaria superiore, il secondo rivolto all’insegnamento delle lingue specialistiche a studenti universitari. Segue la relazione tratta dal contributo che Gianfranco Porcelli ha presentato al Convegno Nazionale ANILS di Matera sulla valutazione dialogica. Nelle Buone pratiche affrontiamo insieme a Giorgia Fattori un

contesto particolare nel quale si insegnano le lingue straniere: la scuola in ospedale; l’ambito della didattica a distanza è poi il tema di due saggi, uno sulla didattica dello spagnolo a italofofoni e uno per l’acquisizione della grammatica del russo. L’articolo di Leondini invece presenta degli spunti metodologici finalizzati alla comprensione del testo applicabili a qualsiasi lingua oggetto di insegnamento. Infine, nel saggio di Chiari si documenta un ampio progetto sui testi narrativi fiabeschi, realizzato nella scuola secondaria superiore anche con la collaborazione di ANILS e durato alcuni anni, che si pone come una buona pratica e che ha prodotto numerosi materiali didattici consultabili e utilizzabili. Ci auguriamo che anche in altri contesti docenti di buona volontà siano motivati e spinti a realizzare simili progetti: ricordiamo che ANILS è sempre a disposizione per dare ogni forma di supporto e aiuto.

# L'insegnamento di educazione civica nelle ore di tedesco, tra microlingua e *Landeskunde*

4

Elisabetta Longhi

Università di Parma

## Abstract

In seguito all'introduzione dell'insegnamento trasversale di educazione civica nelle scuole italiane, anche i docenti di lingue straniere si confrontano con un compito nuovo che impone anzitutto riflessioni in merito al proprio contributo alla disciplina e, di conseguenza, scelte. Le problematiche in campo e le possibili soluzioni verranno illustrate sulla scorta di esempi pratici relativi all'insegnamento del tedesco in scuole superiori di secondo grado.

Following the introduction of civic education as a transversal subject at all levels of Italian schools, foreign language teachers face a new task that requires them to make choices about course content and, above all, reflect on their own contributions to the discipline. Problems in the field and possible solutions will be presented using practical examples from the teaching of German in secondary schools.

## 1. Introduzione

L'educazione civica venne introdotta nelle scuole italiane con il D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585 (Caligiuri 2019). Se l'idea di fondo per cui la scuola deve formare gli studenti a essere cittadini consapevoli non è una novità introdotta dalla legge 20 agosto 2019, n. 92, nuovo è però, nella legislazione recente, l'approccio alla materia in termini di modalità di erogazione e di attori coinvolti. Il D.P.R. 585/1958 prevedeva solo due ore al mese nelle scuole medie e superiori e stabiliva che fosse il professore di storia a occuparsene (Barbuti 2020:5), mentre ora l'educazione civica è concepita come una disciplina trasversale a carico dell'intero Consiglio di Classe: questo è senz'altro il dato più rilevante per i docenti di lingue, che al

i tre nuclei tematici dell'educazione civica sono: Costituzione, Sviluppo sostenibile, Cittadinanza digitale

pari dei colleghi sono chiamati a impartire un insegnamento tradizionalmente affidato ad altri. Quale contributo ci si aspetta da loro? E in che modo l'educazione civica nelle ore di lingue può contribuire al successo del progetto formativo? A queste domande si cercherà di dare una risposta partendo dai riferimenti normativi, da

quello che la legge 92/2019 dice e da quello che non dice, per delineare il campo d'azione entro cui si muove il docente di lingue.

Il passo successivo sarà considerare gli attuali obiettivi alla luce delle esperienze passate, al fine di cogliere le specificità della nuova disciplina. Nel corso della trattazione verrà prestata particolare attenzione all'aspetto della fattibilità, affinché le proposte avanzate si muovano su un terreno concreto e possano trovare applicazione. Verranno quindi proposti esempi opportunamente contestualizzati.

## 2. Il disposto ministeriale

L'importanza che l'attuale legislazione scolastica attribuisce all'educazione civica è già evidente dall'estensione di

questo insegnamento a tutti i gradi scolastici e dall'aumento del numero di ore ad essa riservato:

Le istituzioni scolastiche prevedono nel curricolo di istituto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, specificandone anche, per ciascun anno di corso, l'orario, che non può essere inferiore a 33 ore annue, da svolgersi nell'ambito del monte orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti (articolo 2, comma 3 della legge 92/2019).

In sostanza, viene fissato un monte ore minimo di 33 ore, ma non si stabilisce *ex lege* come queste 33 ore debbano essere ripartite. È invece chiaro che non si tratta di ore aggiuntive rispetto all'orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti, come ribadisce ulteriormente il comma 8 dello stesso articolo 2.

A differenza del D.P.R. 585/1958, la legge 92/2019 prevede una valutazione, anche questa collegiale, al termine delle attività di educazione civica. Di norma, viene compilata una tabella nella quale ogni docente coinvolto annota la propria votazione, in modo che il coordinatore possa fare la media da cui partire per formulare la proposta di voto da sottoporre al Consiglio di Classe. Nel caso della valutazione, al di là del riferimento ai criteri deliberati dal Collegio dei Docenti e inseriti nel PTOF (cfr. "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica" p. 1), possono sorgere perplessità. Poniamo il caso che un docente dedichi 3 ore all'educazione civica e faccia al termine delle attività una verifica che preveda esclusivamente risposte chiuse: in concreto, il suo contributo in termini di valutazione rischia di

avere lo stesso peso di quello di un docente che abbia dedicato alla materia 10 ore e dato le sue valutazioni sulla scorta di un'elaborata relazione finale presentata dai singoli alunni. Dubbi possono riguardare anche le tematiche da affrontare, visto che lo spettro di alternative fra cui scegliere è davvero molto vasto. I tre nuclei tematici della disciplina sono elencati nella sezione "L'educazione Civica. Un percorso per formare cittadini responsabili":

1. Costituzione
2. Sviluppo sostenibile
3. Cittadinanza digitale

Ciascuno di questi punti apre a sua volta un mare di possibilità. Per esempio il secondo è riconducibile all'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite e a sua volta suddivisa in 17 macro-obiettivi di ampissima portata. Fatti salvi alcuni principi chiaramente enunciati, la legge 92/2019 lascia dunque considerevoli margini di libertà, che tuttavia rischiano di diventare fonti di incertezza, in particolare per i docenti di lingue, alle prese con difficoltà ulteriori rispetto a quelle dei colleghi.

### 3. L'educazione civica nelle ore di lingue

Gli argomenti rientranti nella nuova disciplina trovano una naturale interconnessione con materie presenti nel curricolo scolastico: per esempio lo studio della Carta costituzionale fa parte del programma di diritto negli istituti ove l'insegnamento è presente. Nel caso delle lingue straniere, il raccordo può non risultare così immediato, come testimonia il fatto che i libri di testo pubblicati finora per essere usati come



manuali di educazione civica non contemplano parti di pertinenza delle lingue straniere. Un esempio è quello edito da Zanichelli per le Scuole superiori che, pur non presentando nessuna suddivisione disciplinare, esclude quasi in toto le lingue straniere in quanto è redatto per intero in lingua italiana e solo nella sezione dedicata ai progetti multidisciplinari suggerisce un paio di link per letture di approfondimento che consentano di includere anche l'inglese fra le materie coinvolte (Faenza 2020:182,192). Va rilevato che molto dipende dalle competenze linguistiche degli alunni, motivo per cui qualsiasi testo non pensato specificamente per un determinato contesto

**i manuali di educazione civica non contemplano parti di pertinenza delle lingue straniere**

d'apprendimento rischierebbe di essere fuori luogo. Questa considerazione si applica a maggior ragione agli spunti per le interazioni orali, le quali dovrebbero essere favorite in una didattica di tipo cooperativo come quella propugnata dalla legge 92/2019, ma finiscono per essere fortemente limitate, se non impossibilitate in

mancanza di adeguate competenze linguistiche. Il rischio è che gli studenti facciano scena muta non per mancanza di idee, ma perché privi dei mezzi espressivi necessari a proferire parola. Se guardiamo alle indicazioni fornite dal Volume Complementare al Quadro Comune di Riferimento, troviamo la capacità di sostenere autonomamente una conversazione fra i descrittori delle competenze orali dal livello B1 in su (Consiglio d'Europa 2021:79-86), mentre la padronanza del lessico specialistico figura tra gli obiettivi solo a partire da uno stadio intermedio avanzato: ancora al livello B1 i descrittori parlano di "lessico inerente la vita quotidiana", mentre dal B2

## LOESCHER PER L'EDUCAZIONE CIVICA IN TEDESCO

Sabrina Bertini, Daniele Dami, Niina Waiblinger

# GEMEINSCHAFTSKUNDE AKTIV

## GESELLSCHAFTLICHE BILDUNG FÜR DIE MITTELSCHULE

*Gemeinschaftskunde aktiv* è un fascicolo per insegnare l'educazione civica in lingua tedesca nella scuola secondaria di primo grado. Avvalendosi di letture, esercizi ludici e video, il libro consente di sviluppare contemporaneamente sia competenze linguistiche sia competenze trasversali.



Veronica Villa

# STADT, LAND, FLUSS

## DEUTSCHE GESELLSCHAFT UND KULTUR VON DAMALS UND HEUTE

*Stadt, Land, Fluss* è un testo di civiltà che presenta i diversi aspetti della realtà culturale dei paesi di lingua tedesca con un costante riferimento alle tematiche dell'Educazione Civica e dell'Agenda 2030.



Il muro della Costituzione, al Gianicolo, Roma.

si può cominciare a presupporre che il discente disponga di “un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali” (Consiglio d’Europa 2021:143). Resta però il fatto che il B2 viene raggiunto di rado nella seconda lingua, praticamente mai nella terza, e comunque nell’ultimo anno del secondo ciclo d’istruzione, mentre l’educazione civica si insegna fin dal primo anno. L’*extrema ratio* del *code-switching*, a cui fare ricorso per esempio in caso di difficoltà lessicali, non rappresenta veramente una soluzione: benché possa e debba persino essere tollerato in taluni contesti di apprendimento per facilitare il libero scambio di pensieri e mettere gli studenti a loro agio, rischia di annullare

completamente i benefici della lezione in termini di apprendimento linguistico. Come affrontare dunque la complessità insita nell’insegnamento di educazione civica<sup>1</sup> con poche risorse a disposizione? Visto che le problematiche evidenziate sono particolarmente evidenti ai livelli di base, proprio da questi occorre partire per cercare una risposta. Di seguito verranno presentati due studi di caso che, pur se inseriti in contesti scolastici differenti, hanno in comune la lingua (il tedesco) e il livello (A2). Dall’analisi dei punti di forza e di debolezza di ciascuna esperienza didattica scaturiranno riflessioni da cui prendere le mosse per lo sviluppo di buone pratiche.

#### 4. Studio di caso n. 1

Nell’a.s. 2021-22 è stata realizzata un’Unità di Apprendimento di 4 ore ascrivibile al nucleo tematico della Costituzione nelle classi 4 B e 4 D (indirizzo di Relazioni internazionali per il Marketing) dell’Istituto Tecnico Economico “Macedonio Melloni” di Parma, nelle quali il tedesco era terza lingua. Il materiale utilizzato era in parte reperibile su libri di testo, in parte autoprodotta per creare un percorso che, dalla presentazione del sistema politico e degli organi costituzionali tedeschi, approdasse a un confronto fra la Costituzione italiana e il *Grundgesetz* in materia di lavoro, ovvero sul tema specifico scelto dal Consiglio di Classe per quell’anno.

<sup>1</sup> Con “complessità” si fa qui riferimento alle tesi esposte da Morin (1993; 2011). Per l’applicazione del concetto all’insegnamento di educazione civica vedasi Barbuto (2020:105-110).

ALLEGATO 1



Lies den Text über das politische System in Deutschland und ergänze die Sätze mit den folgenden Wörtern.

Artikel • Aufgaben • Bundeskanzler • Bundesrat • Bundesrepublik  
• Bundesstaat • Gesetzgebung • Grundgesetz • Kontrolle • Menschen • Mitglieder • Regierung

Die Würde des [1] \_\_\_\_\_ ist unantastbar, sagt das [2] \_\_\_\_\_ im ersten [3] \_\_\_\_\_. Die Bundesrepublik ist ein demokratischer [4] \_\_\_\_\_. Der Bundespräsident hat vor allem repräsentative [5] \_\_\_\_\_. Er vertritt die [6] \_\_\_\_\_ nach außen. Der Bundestag wählt den [7] \_\_\_\_\_. Der Bundestag hat die Aufgabe: [8] \_\_\_\_\_ und [9] \_\_\_\_\_ der Regierung. Die zweite Kammer heißt [10] \_\_\_\_\_. Im Bundesrat sitzen [11] \_\_\_\_\_ der Regierungen der Länder. Jedes Bundesland hat eine eigene [12] \_\_\_\_\_.

Si è proceduto per gradi di difficoltà, utilizzando dapprima il libro in adozione, *Ganz genau!*, che nelle *Kulturseiten* (pagine di cultura) del volume 1 (Catani, Bertocchi, Greiner, Pedrelli 2019:131-132), contiene il testo *Das politische System* (il sistema politico), corredato di un ampio glossario e di un *cloze test* facilitato, (cfr. Allegato 1 e Allegato 2). Gli stessi argomenti sono stati poi affrontati con fotocopie tratte da *Handelsplatz neu* (Bonelli, Pavan 2020:175-176), un libro adottato in altre classi dello stesso istituto per la seconda lingua (cfr. Allegato 3 e 4). La maggiore complessità dei testi dal punto di vista sintattico (presenza di subordinate di vario tipo) e lessicale (assenza di un glossario) è stata compensata dal fatto che una parte dei vocaboli era già nota dallo studio del testo precedente; inoltre la docente è intervenuta con spiegazioni e traduzioni ove necessario. Le due comprensioni a scelta multipla non hanno dunque creato difficoltà agli studenti, che sono stati “premiati” per lo sforzo cognitivo con la visione di un video su Berlino, facente parte anch’esso di *Handelsplatz*, nel quale hanno potuto vedere i luoghi fisici in cui hanno sede gli organi costituzionali studiati. A conclusione del percorso, agli studenti è stato proposto

ALLEGATO 2



Das politische System

Der Adler ist das Wappentier der Bundesrepublik Deutschland. Die deutschen Farben sind schwarz-rot-gold.

Die Verfassung der Bundesrepublik Deutschland ist das Grundgesetz. Der erste Artikel des Grundgesetzes sagt: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“, und Artikel 20 definiert die Bundesrepublik: „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Bundesstaat. Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus.“

Das Staatsoberhaupt ist der Bundespräsident. Er hat in erster Linie repräsentative Aufgaben und vertritt die Bundesrepublik nach außen.

Die Bundesregierung besteht aus dem Bundeskanzler und aus den Bundesministern. Der Bundeskanzler wird auf Vorschlag des Bundespräsidenten vom Bundestag gewählt.

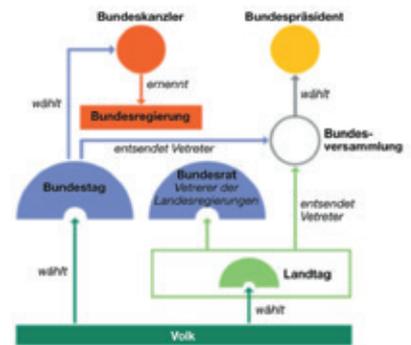
Das Parlament ist der Bundestag. Er wird auf vier Jahre gewählt. Seine Aufgabe ist die Gesetzgebung und die Kontrolle der Regierung.

Eine zweite Kammer ist der Bundesrat. Er vertritt die Interessen der Länder gegenüber dem Bund und der Europäischen Union und wirkt bei der Gesetzgebung mit. Der Bundesrat besteht aus Mitgliedern der Regierungen der Länder.

Jedes Bundesland hat seine eigene Regierung mit einem Ministerpräsidenten an der Spitze. Eine Besonderheit im föderalen deutschen System ist die Tatsache, dass es kein Bundesministerium für Erziehung und Unterricht gibt. Die Zuständigkeit für Erziehung und Unterricht liegt bei den Ländern.

Im Übrigen haben die Länder ganz normale Ministerien, wie Innenministerium, Justizministerium, Arbeitsministerium usw. Natürlich gibt es in den Bundesländern kein Außen- und kein Verteidigungsministerium.

Das Parlament der Länder heißt Landtag.



GLOSSAR

<p><b>Adler, der</b> [Adler], aquila</p> <p><b>Arbeitsministerium, das</b> [-ministerien], Ministero del lavoro</p> <p><b>ausgehen, (qui) partire</b></p> <p><b>Außenministerium, das</b> [-ministerien], Ministero degli esteri</p> <p><b>Besonderheit, die</b> [Besonderheiten], particolarità</p> <p><b>bestehen, consistere</b></p> <p><b>Bundeskanzler, der</b> [-kanzler], cancelliere federale</p> <p><b>Bundesland, das</b> [-länder], Stato federale</p> <p><b>Bundesminister, der</b> [-minister], ministro federale</p> <p><b>Bundesministerium, das</b> [-ministerien], ministero federale</p> <p><b>Bundespräsident, der</b> [-präsidenten], presidente della Repubblica federale</p> <p><b>Bundesrat, der</b> (sing.), camera dei rappresentanti dei Länder</p> <p><b>Bundesregierung, die</b> [-regierungen], governo federale</p> <p><b>Bundesrepublik, die</b> [-republiken], Repubblica federale</p> <p><b>Bundesstaat, der</b> [-staaten], federazione</p>	<p><b>Bundestag, der</b> (sing.), parlamento tedesco</p> <p><b>das größte, più grande</b> (in assoluto)</p> <p><b>Einwohner, der</b> [Einwohner], abitante</p> <p><b>entsenden, inviare</b></p> <p><b>ernennen, nominare</b></p> <p><b>Erziehung, die</b> (sing.), educazione</p> <p><b>föderal, federale</b></p> <p><b>Gesetzgebung, die</b> (sing.), legislazione</p> <p><b>Grenze, die</b> [Grenzen], confine</p> <p><b>Grundgesetz, das</b> (sing.), nome della costituzione tedesca</p> <p><b>Innenministerium, das</b> [-ministerien], Ministero degli interni</p> <p><b>Justizministerium, das</b> [-ministerien], Ministero della giustizia</p> <p><b>Kammer, die</b> [Kammern], camera</p> <p><b>Kontrolle, die</b> [Kontrollen], controllo</p> <p><b>Landtag, der</b> (sing.), parlamento di un Land</p> <p><b>Ministerium, das</b> [Ministerien], ministero</p> <p><b>Ministerpräsident, der</b> [-präsidenten], capo del governo di un Bundesland</p> <p><b>Mitglied, das</b> [Mitglieder], membro</p> <p><b>mitwirken, collaborare, partecipare</b></p> <p><b>nach außen, (qui) all'estero</b></p>	<p><b>Parlament, das</b> [Parlamente], parlamento</p> <p><b>Regierung, die</b> [Regierungen], governo</p> <p><b>repräsentativ, rappresentativo</b></p> <p><b>Spitze, die</b> [Spitzen], vertice</p> <p><b>Staatsgewalt, die</b> (sing.), potere</p> <p><b>Staatsoberhaupt, das</b> [-oberhäupter], capo dello Stato</p> <p><b>Tatsache, die</b> [Tatsachen], fatto</p> <p><b>Teil, der</b> [Teile], parte</p> <p><b>unantastbar, iniolabile</b></p> <p><b>ungefähr, circa</b></p> <p><b>unterschiedlich, differente</b></p> <p><b>Verfassung, die</b> [Verfassungen], costituzione</p> <p><b>Verteidigungsministerium, das</b> [-ministerien] Ministero della difesa</p> <p><b>vertreten, rappresentare</b></p> <p><b>Vertreter, der</b> [Vertreter], rappresentante</p> <p><b>Volk, das</b> [Völker], popolo</p> <p><b>Vorschlag, der</b> [Vorschläge], proposta</p> <p><b>wählen, eleggere</b></p> <p><b>Wappentier, das</b> [-tiere], animale araldico</p> <p><b>Würde, die</b> (sing.), dignità</p> <p><b>Zuständigkeit, die</b> [Zuständigkeiten], competenza</p>
---	---	--

## ALLEGATO 3

## Bürgerkunde und Verfassung 2

### DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer, föderativer Staat und umfasst 16 verschiedene Bundesländer, die ziemlich autonom sind. Jedes Land hat seine eigene Regierung und sein eigenes Parlament. Bis 1991 bestand Deutschland aus 11 Bundesländern: Bayern, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Saarland, Hamburg, Bremen, Berlin. 1990 kamen fünf neue Bundesländer hinzu: Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen. Berlin, Bremen und Hamburg sind Stadtstaaten, d.h. sie sind Städte aber auch Bundesländer.

Die Bundesflagge hat die Farben schwarz, rot und gold. Das Bundeswappen zeigt einen schwarzen Adler mit roten Krallen und Schwabbel im goldenen Schild.



### DAS GRUNDGESETZ

Deutschland hat bis heute noch keine endgültige Verfassung. Die Verfassung ist nämlich das „Grundgesetz“ vom 23. Mai 1949. Es hatte die Funktion, dem staatlichen Leben nach der Nazizeit eine neue Ordnung zu geben, die außergewöhnliche, provisorische Situation hat aber im Laufe der Zeit dauerhaften Charakter angenommen. Besondere Bedeutung hat der Artikel 1.

Hier proklamiert man als wichtigste Wert die Respektierung der Menschenwürde: „Die Menschenwürde ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlicher Gewalt.“ Andere Grundrechte garantieren Gleichheit der Menschen vor dem Gesetz, Freiheit des Handels, Presse- und Medienfreiheit, Schutz der Familie, Vereinigungsfreiheit.

### 1 VERSTÄNDNIS Was ist richtig?

- Die Bundesrepublik Deutschland ist ein ...
  - Bundesstaat
  - Bundesland
  - Stadtstaat
- Die deutschen Bundesländer sind ...
  - 16
  - 11
  - 15
- Es gibt ... Stadtstaaten.
  - 2
  - 3
  - 4
- Die Verfassung der BRD ...
  - war schon 1949 endgültig
  - ist das Grundgesetz von 1949
  - entstand vor 1949

## ALLEGATO 4

## DEUTSCHLANDS VERFASSUNGSORGANE

### Der Bundespräsident

An der Spitze der BRD steht der Bundespräsident, der auf fünf Jahre gewählt wird. Er hat vor allem repräsentative Aufgaben und schließt Verträge mit ausländischen Staaten. Er wird nicht direkt vom Volk, sondern von der Bundesversammlung gewählt, die aus Abgeordneten des Bundeslages und der Länderparlamente besteht.

Das Parlament, der Bundestag und der Bundesrat  
Das Parlament besteht aus zwei Kammern: dem Bundestag und dem Bundesrat. Der Bundestag vertritt das Volk und ist das wichtigste Organ. Er stellt die Legislative dar, übt die Kontrolle über die Regierung und Verwaltung, wählt den Bundeskanzler. Er besteht aus 99 Abgeordneten. Ein Volk wählt alle vier Jahre die Kandidaten der politischen Parteien. Der Bundesrat wird nicht vom Volk gewählt, vertritt die Länder und besteht aus 69 Vertretern der verschiedenen Landesregierungen.

Der Bundeskanzler und die Bundesregierung  
Der Bundeskanzler gibt die Richtlinien der Regierungspolitik und ist für die Bundesregierung

### Die Landesparlamente

Jedes Bundesland hat einen Landtag. Die Abgeordneten werden direkt vom Volk gewählt. Sie erlassen Gesetze und kontrollieren die Landesregierung.



### 2 VERSTÄNDNIS Was ist richtig?

- ... hat die legislative Gewalt.
  - Der Bundestag
  - Der Bundespräsident
  - Der Bundesrat
- Der ... VERTRITT die Länder.
  - Bundestag
  - Bundesrat
  - Bundeskanzler
- Der Bundespräsident bleibt ... Jahre im Amt.
  - 1
  - 4
  - 5
  - 8
- Die Bundesregierung hat die ... Gewalt.
  - exekutive
  - legislative
  - judikative

### VIDEO

Das ist Berlin



Heute lernt ihr die Hauptstadt Deutschlands kennen.  
- Warum sagt man, dass Berlin eine Kulturstadt ist?  
- Was bietet die Stadt den Touristen?  
Schaut euch das Video an. Viel Spaß dabei!

un confronto fra l'art. 4 della Costituzione italiana e l'art. 12 del *Grundgesetz* tedesco, come ponte fra i precedenti contenuti di civiltà e la tematica della dignità del lavoro, *leitmotiv* del curriculum di educazione civica di quell'anno. Ecco i due estratti forniti agli studenti in fotocopia:

### Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Art 12

- Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen. Die Berufsausübung kann durch Gesetz oder auf Grund eines Gesetzes geregelt werden.
- Niemand darf zu einer bestimmten Arbeit gezwungen werden, außer im Rahmen einer herkömmlichen allgemeinen, für alle gleichen öffentlichen Dienstleistungspflicht.
- Zwangsarbeit ist nur bei einer gerichtlich angeordneten Freiheitsentziehung zulässig.

### Costituzione italiana Art. 4

La Repubblica riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendano effettivo questo diritto. Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società.

Richiamando l'attenzione su parole chiave come "Zwangsarbeit", sono state introdotte alcune osservazioni di carattere storico e interculturale, dalle quali è poi scaturita una vivace discussione. Per questa fase è stato necessario avvalersi dell'uso della lingua italiana. L'Unità di Apprendimento si è conclusa con una semplice verifica scritta con 10 quesiti a scelta multipla e 10 parole da tradurre (5 dal tedesco all'italiano e 5 dall'italiano al tedesco).

### 4.1. Discussione

Dal punto di vista tematico l'Unità di Apprendimento si è inserita nel curriculum di educazione civica, e ha fornito agli studenti una prospettiva extranazionale che ha ampliato i loro orizzonti su un argomento già in parte noto anche in virtù del loro indirizzo di studi. Più problematica è la valutazione per quanto concerne il connubio fra educazione civica e ore di tedesco. Pur lavorando su testi in lingua, nella fase di comprensione gli studenti si sono dovuti accontentare di un ruolo perlopiù passivo, soprattutto a mano a mano che il livello di difficoltà aumentava. L'art. 12 del *Grundgesetz*, che ha destato interesse, non ha prodotto un contestuale accrescimento linguistico: per esempio la lunga parentesi nominale nel complemento al

genitivo del comma 2 (“einer herkömmlichen allgemeinen, für alle gleichen öffentlichen Dienstleistungspflicht”) e l’attributo participiale al comma 3 (“gerichtlich angeordneten”) non avrebbero potuto essere affrontati in autonomia dagli studenti, né sono stati realmente compresi nella loro struttura, anche se il senso era chiaro grazie alle spiegazioni ricevute. Un discorso analogo può essere fatto per i vocaboli nuovi, introdotti in buona parte fin dall’inizio per mezzo del glossario: doverlo consultare di continuo è stato per gli studenti poco stimolante dal punto di vista cognitivo e ha prodotto risultati modesti in termini di apprendimento lessicale, poiché la microlingua così massicciamente presente nel testo è stata presto dimenticata, essendo di fatto slegata dal restante programma di tedesco. Ciò che invece probabilmente resterà a lungo termine è la conoscenza dei meccanismi che regolano la composizione nominale in tedesco, visto che tanti dei tecnicismi incontrati erano proprio sostantivi composti, come per esempio *Grundgesetz*. Ciò nonostante, non sembra esserci stato un reale bilanciamento fra la trasmissione di contenuti rilevanti di educazione civica e l’esigenza di non “sacrificare” l’apprendimento linguistico, già compresso in un numero di ore troppo esiguo (3 alla settimana) e di fatto lasciato in secondo piano nel tempo dedicato a quest’Unità di Apprendimento.

### 5. Studio di caso n. 2

Al liceo “Guglielmo Marconi” di Parma, nella 2L della sezione linguistica (con tedesco come terza lingua), nell’a.s. 2021-22 si è deciso di dedicare un’ora di tedesco

all’educazione civica, scegliendo come argomento l’economia circolare nel campo dell’abbigliamento, ascrivibile al nucleo tematico dello sviluppo sostenibile. È stato utilizzato il materiale messo a disposizione dal libro in adozione, *Perfekt* (Montali, Mandelli, Czernohous Linzi 2019a; 2019b), ricorrendo alle risorse per l’insegnante per il breve test finale di comprensione scritta (10 domande del tipo vero/falso su un testo intitolato *Secondhand-Klamotten ganz schick*, cfr. Allegato 5). L’attività è consistita sostanzialmente in un ripasso, a distanza di un paio di mesi, del lessico sull’abbigliamento appreso nel secondo volume, con alcuni approfondimenti lessicali utili a stimolare la riflessione linguistica.

#### 5.1. Discussione

Si è in questo caso realizzato positivamente il raccordo con il programma di tedesco: pur utilizzando in larga misura lessico noto di ambito quotidiano, soffermandosi su vocaboli come *Secondhand-Klamotten* gli studenti ne hanno ricavato utili riflessioni sui prestiti linguistici (v. *Secondhand*) e sul linguaggio giovanile come varietà diastratica del tedesco (v. *Klamotten*). In un liceo linguistico è fondamentale che gli studenti fin dal biennio imparino a riflettere sulle strutture della lingua, il cui studio proseguirà poi nel triennio: di fronte a questa prospettiva, è possibile per un docente di terza lingua rimandare di due o tre anni i progetti di educazione civica di più ampio respiro, attendendo che le competenze

## ALLEGATO 5

### LESEN

#### Secondhand-Klamotten ganz schick!

Hast du viele Klamotten im Schrank, aber sie passen nicht mehr oder sind für dich einfach „out“? Dann komm in unseren Second-Hand-Shop und bring deine alten Sachen mit! Wir nehmen T-Shirts, Sweatshirts, Pullover, Jacken, Mäntel, Hosen und Röcke, aber auch Mützen, Tücher, Schals und Schuhe. Du kannst deine Klamotten hier lassen und wir verkaufen sie für dich. In unserem Geschäft kannst du für dich dann nach neuer Kleidung zu billigen Preisen suchen. Wir haben eine große Auswahl. Sicherlich ist etwas für dich dabei! Du kannst alles in Ruhe anprobieren. Ist dann eine Hose zu lang oder ein Kleid zu weit? Keine Panik! Wir können auch alles ändern: eine Hose kürzen, ein Kleid enger machen! Katharina ist unsere supertolle Schneiderin. Mit

viel Fantasie kann sie ein altes Kleid wieder schick machen! – Warum noch warten? Komm, wir sind von 9:00 Uhr bis 18:00 Uhr durchgehend geöffnet. Unser Geschäft „Pustebäume“ ist in der Mozartstraße 87, 80336 München  
Unsere E-Mailadresse:  
DeinSecondhand-Shop@Pustebäume.mail.com

a Lies den Artikel und kreuze richtig (R) oder falsch (F) an. \_ /5

- |   | R                        | F                        |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Dieses Geschäft ist für alte Menschen.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Man kann alte Klamotten hier verkaufen und kaufen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Leider ist das Angebot nicht besonders groß.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Leider kann man die Klamotten nicht anprobieren.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Katharina ist sehr kreativ.                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

b Lies den Artikel und kreuze richtig (R) oder falsch (F) an. \_ /5

- |   | R                        | F                        |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. In diesem Geschäft sind die Preise höher als in anderen Klamottengeschäften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. In diesem Geschäft kann man auch neue Klamotten kaufen.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Klamotten kann man hier anprobieren und eventuell auch ändern.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Katharina kann alte Klamotten wieder schick machen.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Das Geschäft ist durchgehend geöffnet.                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

linguistiche degli studenti consentano di realizzare interventi più consistenti. Il testo utilizzato per la comprensione scritta era adeguato anche dal punto di vista tematico oltre che linguistico; tuttavia, c’è da chiedersi quale messaggio abbia trasmesso agli studenti oltre alla ripetizione di quello che già sapevano, ossia che esiste un mercato in costante crescita di



abiti di seconda mano. *Repetita iuvant* anche per stimolare buone pratiche, ma il docente di lingua ha competenze tali da poter dare un apporto più significativo all'insegnamento di Educazione civica.

### **6. Una terza via tra microlingua e Landeskunde**

Lo studio di caso n. 1 raccomanda prudenza nel ricorso a un lessico marcatamente specialistico nelle ore dedicate dalle lingue all'Educazione civica: a differenza dei progetti CLIL, che di norma prevedono un rafforzamento preliminare o contestuale delle competenze linguistiche (Ricci Garotti 2006:45), il livello di partenza e i tempi troppo ristretti non consentono di poter ambire a una reale padronanza della microlingua. Soprattutto ai

livelli di base e nelle seconde o terze lingue, converrà dunque usare tutt'al più un lessico specifico di tipo divulgativo, vicino al vissuto quotidiano, che consenta agli studenti una partecipazione attiva, nell'orale come nello scritto. Con questi strumenti, sarà preferibile orientarsi soprattutto verso la promozione di atteggiamenti rispettosi di sé, degli altri e dell'ambiente, lasciando alle altre materie o a eventuali progetti CLIL l'approfondimento di conoscenze disciplinari che andranno a comporre il quadro complessivo delle competenze di educazione civica.

D'altro canto, lo studio di caso n. 2 mette in guardia da un eccessivo appiattimento del contenuto, che non può essere ridotto a un paio di norme di buona condotta o alla mera ripresa di argomenti noti. Per

trovare il giusto equilibrio fra tematiche stimolanti e aderenza all'effettivo livello linguistico dei destinatari, può essere di aiuto guardare alle esperienze passate (e presenti) nell'ambito della *Landeskunde*, riproponendole in chiave nuova. Come parte integrante dei libri di testo, i materiali di civiltà tendono a esemplificare ed esercitare le strutture rilevanti in ciascuna fase dell'apprendimento linguistico, stimolando al contempo la curiosità nei confronti del Paese o dei Paesi di cui si impara la lingua. In tal modo si attua quella che Althaus (1999:28-29) chiama efficacemente "Integration von Sprach- und Kulturlernen". A volte le tematiche affrontate sono tali da poter essere inserite a buon diritto in un curriculum di educazione civica: a tal proposito è significativo

che nei materiali didattici di tedesco già da decenni si parla di *Mülltrennung*, ovvero della raccolta differenziata<sup>2</sup>. Malgrado le affinità, ciò che distingue l'attuale educazione civica dalle lezioni tradizionali di lingua e civiltà è però l'approccio: l'obiettivo extralinguistico non è tanto l'apertura verso l'altro da sé, quanto piuttosto il riconoscimento di una comune matrice valoriale e della possibilità di risolvere insieme problemi globali, partendo da prospettive in parte diverse. Più che sull'alterità, si fa leva sulla comunanza degli obiettivi (per esempio quelli dell'Agenda 2030) e su come ciascuno cerca di raggiungerli, promuovendo lo scambio d'idee e di esperienze. Giusto per riprendere gli esempi proposti, anziché limitarsi a un generico invito al riciclo e all'uso consapevole delle risorse, un docente di tedesco

**i testi dei manuali  
in adozione spesso  
non sono fruibili  
per realizzare  
gli obiettivi  
formativi specifici  
dell'educazione civica**

potrà illustrare come avviene lo smaltimento dei rifiuti tessili. Il riciclo di abiti usati è il tema dello studio di caso n. 2 nei paesi di lingua tedesca: esso si concentra su abitudini positive ed eventuali modelli da imitare. La sfida è quella di ampliare l'orizzonte culturale del curriculum di educazione civica, pur preservando la fattibilità rispetto al contesto di apprendimento in cui ci si trova.

Per raggiungere questo scopo, vanno anzitutto scelti materiali adeguati per forma e contenuto. Attualmente, spesso accade che quelli presenti nei libri in adozione siano del giusto livello linguistico, ma non fruibili per realizzare gli obiettivi formativi specifici dell'educazione civica formulati dal Consiglio di Classe, mentre quelli reperiti in autonomia rischiano di essere adatti sotto il profilo tematico ma non linguistico, per cui richiedono un notevole sforzo di didattizzazione. Viste le esigenze sorte dalla legge 92/2019 e le difficoltà che possono incontrare i docenti di lingue straniere nella sua concreta applicazione, si auspica che le case editrici continuino a raccogliere la sfida imposta dalla novità legislativa, sviluppando anche in ambito linguistico materiali specifici per la nuova disciplina, suddivisi per argomento e livello.

<sup>2</sup> A tal proposito, vedasi il canonico Aufderstraße, Bock, Müller, Müller (1993), Kursbuch 2, Lektion 6.

#### Bibliografia

- ALTHAUS H.-J. (1999), "Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge", in *Info DaF*, a. 26 n. 1, pp. 25-36.
- AUFDERSTRASSE H., BOCK H., MÜLLER J., MÜLLER H. (1993), *Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*, Kursbuch 2, Hueber, Ismaning.
- BARBUTO E. (2020), *L'insegnamento trasversale di educazione civica. L'introduzione nel curriculum d'istituto e le Linee guida*, EdISES, Napoli.
- BONELLI P., PAVAN R. (2020), *Handelsplatz neu. Deutsch für Beruf und Reisen*, Loescher, Torino.
- CALIGIURI M. (2019), *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ).
- CATANI C., BERTOCCHI M., GREINER H., PEDRELLI E. (2019), *Ganz genau!*, vol. 1, Zanichelli, Bologna.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2021), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Volume complementare (traduzione italiana a cura di Monica Barsi, Edoardo Lugarini e Anna Cardinaletti del CEFR Companion volume), in *Italiano LinguaDue*, a. 13 n. 1, Università degli Studi di Milano, in <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- FAENZA F. (2020), *Educazione civica. Per le Scuole superiori*, Zanichelli, Bologna.

- MONTALI G., MANDELLI D., CZERNOHOUS LINZI N. (2019a), *Perfekt. Corso di lingua e cultura tedesca per la Scuola secondaria di secondo grado*, vol. 2, Loescher, Torino.
- MONTALI G., MANDELLI D., CZERNOHOUS LINZI N. (2019b), *Perfekt. Corso di lingua e cultura tedesca per la Scuola secondaria di secondo grado. Risorse per l'insegnante 1+2*, Loescher, Torino.
- MORIN E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*, trad. it. di M. Corbani, Sperling & Kupfer, Milano.
- MORIN E. (2011), *La sfida della complessità*, a cura di A. Anselmo e G. Gembillo, Le Lettere, Firenze.
- RICCI GAROTTI F. (2006), "Presupposti e finalità in CLIL", in F. Ricci Garotti (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*, IPRASE del Trentino, Trento, pp. 39-50.

#### Riferimenti normativi

- D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1958/06/17/058U0585/sg>
- Legge 20 agosto 2019, n. 92, "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- "Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica", [https://www.istruzione.it/educazione\\_civica/allegati/Linee\\_guida\\_educazione\\_civica\\_dopoCSPI.pdf](https://www.istruzione.it/educazione_civica/allegati/Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf)

# Just what the doctor ordered: la medicina tra linguaggi specialistici e CLIL universitario

*Ruggiero Pergola*

*Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

## Abstract

L'inglese è da anni la lingua franca per lo scambio di ogni tipo di informazione, in particolare scientifica, e ciò vale anche per il campo medico. Ne deriva che futuri medici non anglofoni, oltre a possedere ottime competenze mediche nella L1, dovrebbero anche avere una buona padronanza della lingua inglese. L'intento di questo contributo è promuovere l'integrazione del CLIL con l'inglese nei corsi di laurea di medicina, pratica che rappresenta un'occasione preziosa di crescita a beneficio di un'educazione linguistica di respiro internazionale.

For years, English has been the lingua franca for the exchange of all types of information, especially scientific information, and this is especially true for the medical field. It follows that future non-native-English-speaking doctors, in addition to possessing excellent L1 medical skills, should also have a good command of the English language. The intent of this paper is to promote the integration of CLIL with English in medical degree courses, a practice that represents a valuable opportunity for growth for the benefit of an internationally oriented linguistic education.

## 1. I linguaggi specialistici

Un filone di ricerca da sempre di estremo interesse per la linguistica educativa riguarda i cosiddetti linguaggi specialistici: essi sono noti in ambito italiano come lingue speciali o "microlingue scientifico-professionali" (Balboni 2000), in ambito anglosassone con l'acronimo LSP, *Languages for Special/Specific Purposes*, declinato poi nei vari *English for Specific Purposes*, *English for Academic Purposes* ecc. (Robinson 1980, 1991; Swales 1985).

Tali varietà linguistiche si caratterizzano per la compresenza di tre elementi: il tipo di utente, che deve possedere una competenza approfondita in un determinato

campo, la realtà specifica a cui l'utente si riferisce, di solito rappresentata dai vari settori della scienza, e l'uso specialistico del linguaggio, che si distingue dall'uso comune soprattutto per il lessico terminologizzato (Gotti 1991:179-180). Rispetto alla lingua comune, i linguaggi specialistici

**i futuri medici non anglofoni, oltre a possedere competenze mediche nella L1, devono anche avere una buona padronanza dell'inglese**

presentano peculiarità lessicali, sintattiche e testuali che sono state indagate, soprattutto in area anglo-americana, dagli studi sui registri linguistici. Nel seguito di questo contributo ci soffermeremo sul linguaggio medico che, insieme a quello giuridico, risulta il più noto tra i linguaggi specialistici (Serianni 2005). Lo faremo analizzandolo da una prospettiva linguistica specifica, quella dell'inglese medico.

## 2. Una "neolingua"

Se, come noto, l'inglese è da anni la lingua franca per lo scambio di ogni tipo di informazione, ciò è ancora più vero se si pensa all'inglese come lingua scientifica: essa infatti è richiesta nella maggior



© ICFonline

parte delle professioni a livello globale (Crystal 2003). Appare ormai consolidato il fatto che (Held et al. 1999:346):

it is English that stands at the very centre of the global language system. It has become the lingua franca par excellence and continues to entrench this dominance in a self-reinforcing process.

E ciò vale soprattutto per l'inglese medico. Ne deriva che futuri medici non anglofoni, oltre a possedere ottime competenze mediche nella LI, dovrebbero anche avere una buona padronanza della lingua inglese, e per varie ragioni: da una parte, l'inglese è utilizzato a livello internazionale per la diffusione dei saperi tramite le riviste specialistiche ("Nature", "Science", "New England Journal of Medicine" ecc.); dall'altra, esso è necessario per poter

collaborare in gruppi di ricerca internazionali, per aggiornarsi nei congressi, nonché per interagire nella quotidianità con pazienti non in grado di comunicare nella lingua locale. Se, come sostiene Romich (2001:23), "studying medical terminology is like learning a new language", altre difficoltà si sommano per lo studente di inglese medico non anglofono. Negli ultimi decenni, alle caratteristiche di questo linguaggio specialistico sono stati dedicati numerosi studi, che spaziano dalla *discourse analysis* (Gotti, Salager-Meyer 2006) alla traduzione (Gotti, Šarčević 2006), alla comunicazione medico-paziente (Gotti, Maci, Sala 2015), alla didattica (Gotti, Salager-Meyer 2016). Qui passeremo brevemente in rassegna alcuni dei principali generi testuali che lo caratterizzano.

Nel linguaggio medico inglese i generi orali più indagati sono la comunicazione medico-paziente (Fleischman 2001) e, soprattutto, la comunicazione tra pari, in particolare tra specializzandi. Nel gergo usato tra medici ricorrono, oltre al *black humour* quale forma di difesa dallo stress lavorativo, locuzioni dispregiative tutt'altro che consone alla deontologia ippocratica, che sono riferite ai pazienti o alle loro condizioni di salute, come *gomers* (acronimo di *Get Out of My Emergency Room*, con cui viene definito un paziente problematico e spesso anziano), *turkeys* ("polli"), *crocks* ("rottame/relitto"), *circling the drain* ("sta ruotando nello scarico", che indica un peggioramento improvviso del quadro clinico), o *to box* ("in scatolare" nella bara, "tombare"; Anspach 1988:358-359).

Tra i generi scritti, la letteratura scientifica si è focalizzata principalmente sugli articoli di ricerca, costruiti secondo la struttura *IMRaD: Introduction, Methods, Results and Discussion* (Swales 1990), sui manuali medici e le riviste divulgative, nonché su testi operativi come le *medical/case history* (cartelle cliniche) e i *Patient Information Leaflet* o *PIL* (bugiardini; Gotti, Salager-Meyer 2006). Il più analizzato tra tutti, comunque, è il genere della cartella clinica, che segue un format precisamente codificato e uno specifico uso dei verbi (Anspach 1988:368-372). L'organizzazione delle informazioni, infatti, si conforma rigorosamente al modello *SOAP (Subjective, Objective, Assessment and Plan)*, che è impiegato su larga scala perché permette di ricordare facilmente l'ordine degli elementi da annotare. Anche le dichiarazioni dei pazienti sono riportate con verbi convenzionalmente stabiliti (*state/report/claim/complain of/admit/deny*); lo stesso vale per quelle dei medici (*note/observe/find*). Sul piano retorico, infine, i tratti più evidenti della cartella clinica sono la spersonalizzazione (*the patient, he/she* ecc., mai il nome proprio del paziente), l'uso abbondante del passivo senza il complemento d'agente (*Consecutive patients with sore throat were assessed...*), la tecnologia medica in posizione di soggetto frasale (*The CT scan revealed...; Angiography showed...*), l'utilizzo di predicati non fattivi (*state/report/claim* ecc.).

### 3. CLIL e medicina all'università

Se il CLIL è alquanto popolare nel contesto scolastico, lo stesso non può dirsi per quello universitario. Tuttavia, a livello europeo, alcune università hanno iniziato a implementarlo nei propri corsi di laurea, almeno

nel linguaggio medico inglese i generi orali più indagati sono la comunicazione medico-paziente e la comunicazione tra pari, in particolare tra specializzandi

in determinate discipline, con l'inglese usato principalmente come lingua di insegnamento. Occorre però sottolineare che non tutto è classificabile come CLIL: a fare la differenza sarà infatti il peso dato alla LS e alla disciplina non linguistica (DNL) coinvolta e all'equilibrio che ne deriva. In un complesso e sfaccettato continuum, si può passare dal classico corso microlinguistico (ad esempio l'inglese della chimica), in cui la LS è prioritaria rispetto ai contenuti, all'uso veicolare della LS (LSV) (ad esempio la chimica in inglese), dove la priorità è capovolta; il CLIL si colloca idealmente a metà strada tra questi due poli opposti, attribuendo pari dignità a LS e DNL.

I corsi di laurea in Medicina e chirurgia in Italia sono quasi esclusivamente in italiano e in genere integrano l'inglese nel loro piano di studi come un unico esame di inglese generale o scientifico, spesso sotto forma di idoneità da 3 CFU. Si parla quindi, al massimo, di un corso microlinguistico in ottica *English for Specific Purposes* (ESP), dove la lingua ha la priorità sui contenuti e pertanto il docente non è un medico ma un linguista (Belcher 2009; Belcher, Johns, Paltridge 2011). A questo dato va però affiancato il numero degli atenei italiani che offrono corsi

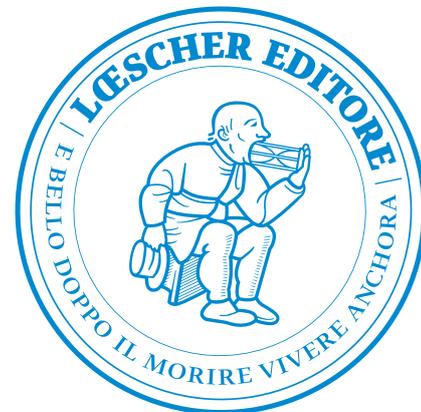
interamente in lingua inglese, in ottica questa volta veicolare (LSV), notevolmente aumentato negli ultimi anni, a cui si accede previo superamento di una prova interamente in lingua inglese, sviluppata dal Ministero dell'Università e della Ricerca in collaborazione con Cambridge Assessment e denominata IMAT (*International Medical Admissions Test*). Allo stato attuale, dopo una rapida ricerca sul portale ministeriale University, tale corso di laurea è attivo in diciannove università, 14 statali (Bari, Bologna, Messina, Milano Bicocca, Milano Statale, Napoli Federico II, Napoli Vanvitelli, Padova, Parma, Pavia, Roma Sapienza, Roma Tor Vergata, Torino, Università Politecnica delle Marche) e 5 private (Milano Humanitas, Milano San Raffaele, Roma Campus Bio-Medico, Roma Cattolica, Roma Unicamillus); per un confronto, quello in lingua italiana è invece offerto da 48 atenei.

La scelta dell'inglese quale principale mezzo della comunicazione accademica ha effetti anche sulla comunicazione scientifica. Ciò può infatti causare difficoltà ai non nativi inglesi durante la scrittura di articoli medici, la preparazione di presentazioni o la comunicazione con i colleghi (Drubin, Kellogg 2012:1399). Pertanto, a causa dell'interconnessione internazionale del settore scientifico in generale, e medico in particolare, i corsi di medicina dovrebbero garantire che gli studenti siano sufficientemente istruiti in inglese; appare altresì urgente garantire standard comuni nelle competenze nella lingua inglese. Poiché l'educazione linguistica dovrebbe far parte dei loro studi, pare ragionevole insegnare contenuti medici e lingua insieme secondo la metodologia CLIL.

# FORMAZIONE LÖESCHER

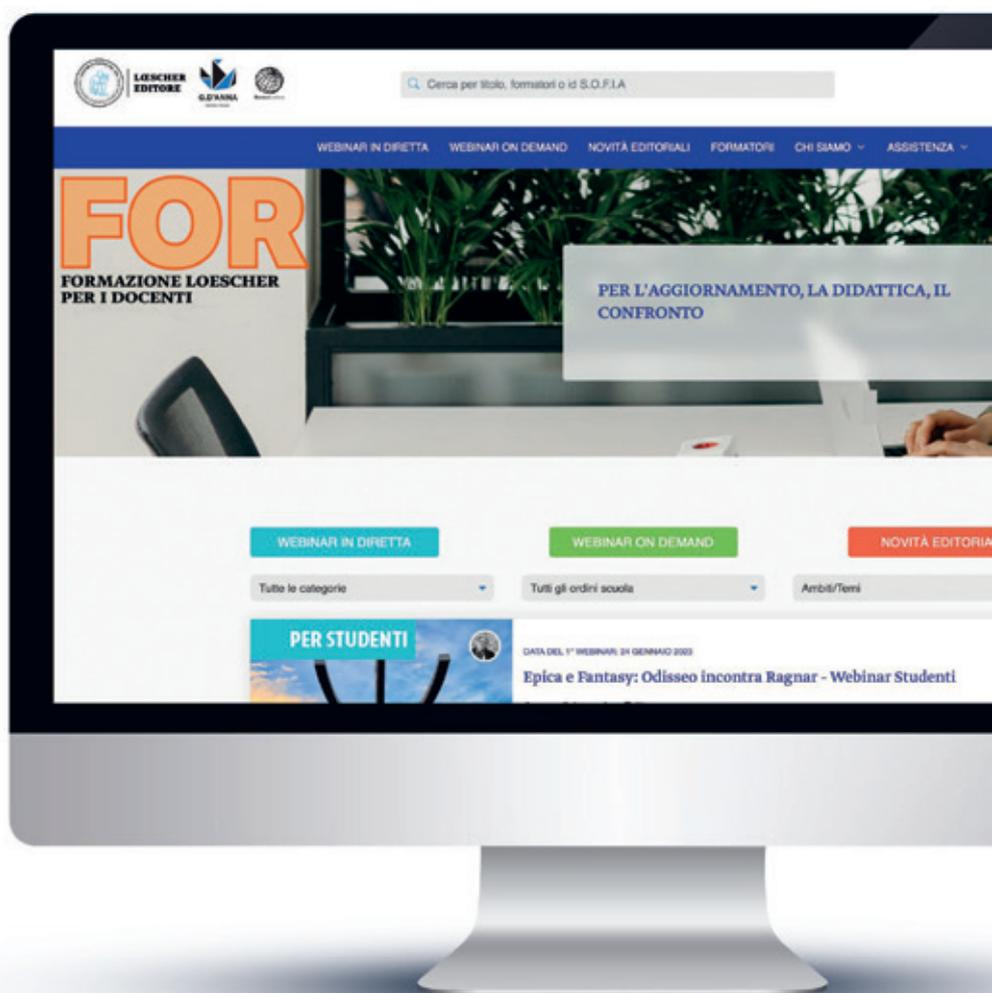
## WEBINAR E SEMINARI SU S.O.F.I.A.

- ▶ **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** via Zoom o in presenza, richiesti dalle scuole per i propri docenti.



### PER GLI STUDENTI

- ▶ **webinar per studenti**: il docente può iscriversi alla diretta su **formazione.loescher.it**, per osservare la propria classe o per ricavarne spunti didattici; 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

Prima di tutto è bene sottolineare l'importanza di un rigoroso test diagnostico del livello di inglese generale posseduto dagli studenti che copra le tre aree di grammatica, lessico e pronuncia, e le quattro abilità produttive e ricettive almeno secondo il livello B2 del QCER. Infatti, un livello linguistico inferiore porterebbe al fallimento dell'implementazione del CLIL a causa dei gravi problemi linguistici. Non sarà superfluo ricordare come la capacità di comprendere e usare il linguaggio accademico (da molta letteratura glottodidattica denominato "lingua dello studio": per l'italiano Grassi et al. 2003; Mezzadri 2011; Balboni, Mezzadri 2014), ovvero la lingua dei testi scolastici e universitari, presupponga una avanzata padronanza linguistica, che deve essere però integrata da

un livello linguistico inferiore al B2 può causare il fallimento di un progetto CLIL a causa di problemi linguistici

una dotazione articolata di competenze cognitive, metatestuali e culturali. In inglese, tuttavia, gli studenti italiani non sempre riescono a raggiungere la *proficiency* nel linguaggio accademico – da Cummins indicata con l'acronimo CALP – che consentirebbe loro di affrontare senza difficoltà lo studio disciplinare. Secondo Cummins (1989), infatti, la CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), il cui apprendimento non avviene per semplice esposizione alla

LS, ma richiede dai 5 ai 7 anni di studio, è una competenza molto più complessa della BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*), ossia l'abilità di base che si acquisisce in modo spontaneo in un paio d'anni. Al contrario della BICS, che consente la comunicazione contestualizzata e intellettualmente poco impegnativa tipica delle interazioni strumentali e informali, la CALP permette quelle operazioni cognitivamente sofisticate di astrazione e argomentazione che sono proprie "of the oral and written academic registers of schooling" (Cummins 2000:67). Tra BICS e CALP, inoltre, non intercorre un rapporto implicazionale, ossia il possesso dell'una non comporta automaticamente la padronanza dell'altra. In generale, i corsi CLIL all'università dovrebbero



concentrarsi sulla terminologia medica e sulla comunicazione, con un' enfasi adeguata sulle abilità scritte (lettura e scrittura). Da una parte, è essenziale saper raccogliere anamnesi e interloquire coi pazienti, dall'altra è necessario sapersi cimentare con disinvoltura in presentazioni, conferenze o anche articoli scientifici. Occorre trovare il giusto equilibrio tra contenuti medici e lingua inglese: prima di affrontare specifici apparati, malattie e sintomi, dovrebbero essere offerti corsi CLIL incentrati sulle basi della medicina che coprono argomenti quali i concetti di salute e malattia, le parti del corpo, funzioni corporee, personale medico e paramedico ecc. Accertato il livello linguistico intermedio posseduto dagli studenti, è

**l'integrazione del CLIL con l'inglese nei corsi di laurea di medicina è possibile e rappresenta un'occasione preziosa di crescita**

possibile quindi consigliare alcuni testi in chiave ESP per un primo approccio (Glendinning, Holmström 2006; Glendinning, Howard 2007; Wright, McCullagh 2008). Gli studenti dovrebbero imparare a usare gradualmente i termini tecnici in lingua in modo appropriato e a formulare affermazioni corrette sia in forma scritta che orale (per esempio somministrazioni

di farmaci, terapie, anamnesi dei pazienti, referti di laboratorio o interventi) e allo stesso tempo migliorare la loro competenza linguistica comunicativa per interagire adeguatamente nella comunità scientifica internazionale. Non va da ultimo dimenticato che dovrebbero essere in grado di comunicare i concetti studiati anche a non professionisti come i pazienti. Questa rapida panoramica avvalorà l'idea che l'integrazione del CLIL con l'inglese nei corsi di laurea di medicina non solo è possibile, ma rappresenta un'occasione preziosa di crescita che non andrebbe trascurata. Piuttosto, il CLIL andrebbe potenziato e implementato maggiormente, a beneficio di un'educazione linguistica di respiro davvero internazionale.

#### Bibliografia

- ANSPACH R. R. (1988), "Notes on the Sociology of Medical Discourse: the Language of Case Presentation", in *Journal of Health and Social Behavior*, 29, pp. 357-375.
- BALBONI P. E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., MEZZADRI M. (a cura di) (2014), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Loescher, Torino.
- BELCHER D. (ed.) (2009), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, University of Michigan Press, Ann Arbor (MI).
- BELCHER D., JOHNS A. M., PALTRIDGE B. (eds.) (2011), *New Directions in English for Specific Purposes Research*, University of Michigan Press, Ann Arbor (MI).
- CRYSTAL D. (2003), *English as a Global Language*, 2<sup>nd</sup> ed., Cambridge University Press, Cambridge.
- CUMMINS J. (1989), *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento (CA).
- CUMMINS J. (2000), *Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- DRUBIN D. G., KELLOGG D. R. (2012), "English as the Universal Language of Science: Opportunities and Challenges", in *Molecular Biology of the Cell*, 23 (8), p. 1399.
- FLEISCHMAN S. (2001), "Language and Medicine", in D. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton (eds), *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell, London, pp. 470-502.
- GLENDINNING E. H., HOLMSTRÖM B. (2006), *English in Medicine: A Course in Communication Skills*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GLENDINNING E. H., HOWARD R. (2007), *Professional English in Use: Medicine*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GOTTI M. (1991), *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*, La Nuova Italia, Firenze.
- GOTTI M., MACI S., SALA M. (eds.) (2015), *Insights into Medical Communication*, Peter Lang, Bern.
- GOTTI M., SALAGER-MEYER F. (eds) (2006), *Advances in Medical Discourse Analysis: Oral and Written Contexts*, Peter Lang, Bern.
- GOTTI M., SALAGER-MEYER F. (eds.) (2016), *Teaching Medical Discourse in Higher Education. Special Issue of Language Learning in Higher Education*, 6, 1.
- GOTTI M., ŠARČEVIĆ S. (eds.) (2006), *Insights into Specialized Translation*, Peter Lang, Bern.
- GRASSI R., VALENTINI A., BOZZONE COSTA R. (a cura di) (2003), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Guerra, Perugia.
- HELD D., MCGREW A., GOLDBLATT D., PERRATON J. (1999), *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*, Stanford University Press, Stanford (CA).
- MEZZADRI M. (2011), *Studiare in italiano: certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano.
- ROBINSON P. (1980), *ESP (English for Specific Purposes): The Present Position*, Pergamon, Oxford.
- ROBINSON P. (1991), *ESP Today: A Practitioner's Guide*, Prentice Hall, New York.
- ROMICH J.A. (2001), "Understanding Basic Medical Terminology", in D.D. Oaks (ed.) *Linguistics at work. A Reader of Applications*, Heinle & Heinle Publishers, Cambridge (MA).
- SERIANNI L. (2005), *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*, Garzanti, Milano.
- SWALES J. M. (1985), *Episodes in ESP: A Source and Reference Book on the Development of English for Science and Technology*, Pergamon, Oxford.
- SWALES J. M. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge University Press, Cambridge.
- WRIGHT R., MCCULLAGH M. (2008), *Good Practice: Communication Skills in English for the Medical Practitioner*, Cambridge University Press, Cambridge.

# La valutazione dialogica

Gianfranco Porcelli

19

## Abstract

Riportiamo di seguito la relazione che abbiamo presentato al Convegno Nazionale ANILS che si è tenuto a Matera nell'ottobre 2023 dal titolo "Oltre il metodo la persona: il benessere dell'insegnante e dello studente di lingue". Uno dei sottotemi proposti era *La valutazione linguistica nell'educazione linguistica positiva*, e sulla valutazione proponiamo una riflessione e la descrizione di un caso reale.

This paper was presented at the National Congress of ANILS held in Matera in October 2023 entitled: "Beyond the method, the person: the well-being of language teachers and learners". One of the subthemes was *Language assessment in positive language education*. The paper includes some reflections and the analysis of a real case.

## 1. Introduzione

Il fatto che il convegno abbia messo a tema il **benessere** dell'insegnante è sintomo di una diffusa situazione di **malessere** e di disagio. Alcune notizie di cronaca ci fanno percepire un problema di ben altra portata ma, cercando di circoscriverlo a ciò che noi possiamo fare nell'attività didattica quotidiana, possiamo vedere se le procedure di valutazione, che da sempre sono potenzialmente fonte di conflitto e di tensioni, possono essere arricchite con buone pratiche che recuperano una dimensione più attenta alle istanze degli studenti e delle famiglie<sup>1</sup>. Cercheremo quindi di definire la *valutazione dialogica* e illustreremo un caso reale in cui è stata adottata.

## 2. Così fan tutte?

All'origine di molti conflitti ci sono i processi di valutazione del profitto e della condotta e quelli di comunicazione degli esiti. Quali strumenti abbiamo? Malgrado le innumerevoli sollecitazioni ad andare oltre, alla base dei rapporti con gli allievi e con le famiglie restano i voti in pagella. Ho passato in rassegna un

la Valutazione  
Dialogica esige  
una collegialità  
a livello avanzato

discreto numero di documenti ministeriali di questo secolo (decreti, ordinanze, circolari e altro) e tutti raccomandano di arricchire la comunicazione dei voti<sup>2</sup> con altre informazioni o suggerimenti atti a chiarire il valore dei giudizi e a offrire eventuali ipotesi di attività di recupero nel caso di problemi. Quando insegnavo alle scuole medie inferiori e superiori, mi capitava molte volte di sentire affermazioni come "Nella mia materia lo studente Prosciuttini<sup>3</sup> merita 4 – e non si discute!", La frase contiene un'affermazione discutibile e un'idiozia grave. L'affermazione discutibile è "la mia materia". È il modo in cui spesso ci riferiamo alla disciplina di cui siamo

1 Ci si consenta di usare questo vocabolo almeno come riferimento generico agli adulti che hanno la responsabilità primaria dell'educazione dei minori a cui insegnano.  
2 Qui per "voti" intendiamo i giudizi comunque espressi – numeri da 1 a 10, aggettivi, o eventuali altri sistemi in vigore nei vari ordini e gradi.  
3 Umberto Eco in un suo scritto menziona "il pittore Prosciuttini, artista concettuale che dipinge triangoli isosceli". In realtà era Luciano Porcelli "Argò" che dipingeva triangoli equilateri come rappresentazione di "Dio nello spazio."



© ICPonline

insegnanti in una data classe, e fin qui tutto bene. Ma in realtà nessuna materia è solo “nostra” e non solo nel senso che a essa possono contribuire, spesso indirettamente, gli altri colleghi. Il discorso fondamentale è che tutte le materie sono dell’allievo, che ha il diritto inderogabile che gli vengano insegnate all’interno di un processo educativo e didattico coerente e coeso. La grande stupidaggine è “non si discute”. La collegialità è uno dei cardini dell’istruzione primaria e secondaria. Il confronto tra colleghi permette tra l’altro di verificare se i miei giudizi sul comportamento e sul profitto dell’allievo collimano con quelli dei colleghi – se la risposta fosse negativa, si imporrebbe una ricerca delle cause delle divergenze. L’insegnante che si ritiene insindacabile proprietario delle

proprie valutazioni può essere un grave elemento di disturbo e quindi una fonte di malessere.

### 3. Che cosa comporta la Valutazione Dialogica?

La Valutazione Dialogica (VD) esige anzitutto una *collegialità* a livello avanzato. Dovendo redigere un testo sotto forma di lettera personale che inizia con “In questo periodo (o bimestre/trimestre...) tu...” e procedere indicando gli aspetti salienti del comportamento e del profitto, occorre raccogliere preliminarmente le valutazioni di tutti gli insegnanti per scegliere quali sono i dati salienti che verranno fatti oggetto della comunicazione. La VD conduce a riflessioni interdisciplinari sugli strumenti di accertamento e sui processi valutativi. Molte esperienze di VD hanno condotto all’impostazione e alla

verifica sul campo di modelli alternativi nella valutazione – con particolare riferimento ai processi di autovalutazione degli allievi – e nella comunicazione degli esiti con gli allievi e con le famiglie.

### 4. Come viene recepita la VD?

Gli studenti imparano a valutare il lavoro in classe giorno dopo giorno, mentre a fine quadrimestre ricevono le lettere personali, attesissime, scritte dai loro insegnanti. Ai genitori si consegna anche la pagella; l’indicazione è però di non mostrarla ai figli, ma di utilizzarla come uno strumento indicativo per eventualmente valutare, insieme agli insegnanti, un’azione mirata di supporto. La VD, infatti, punta a mettere in evidenza le capacità di ciascuno, su cui fare perno per condividere con l’allievo e la sua famiglia una visione

più ampia del suo cammino di crescita e dei suoi progressi. I preadolescenti notano (eccome!) la grande differenza tra gli insegnanti formati e convinti rispetto a quelli che invece “subiscono” il Progetto della VD.

La VD si è rivelata efficace anche nel periodo in cui la pandemia ha costretto alla DaD. È un'opzione da tenere presente nei periodi di grave difficoltà, quando le procedure consuete entrano in crisi. Dice Andreas Schleicher, il Direttore del progetto OCSE-PISA (2020):

In un mondo sempre più meccanizzato e digitale saranno doti come la creatività, la consapevolezza e il senso di responsabilità ad aiutarci a cogliere e sfruttare le opportunità del XXI secolo per costruire un mondo migliore. Il principale compito della scuola sarà perciò quello di aiutare gli studenti a diventare persone autonome e capaci di interagire con gli altri, sia nel lavoro che nella partecipazione alla vita civile.

Concetti non nuovi, se vogliamo, ma in questo caso ribaditi autorevolmente sulla base degli esiti di un'indagine su scala mondiale.

## 5. L'analisi di un caso

Piccola cronistoria di un Progetto

- 2018-2019: elaborazione del Progetto di Valutazione Dialogica e formazione degli insegnanti in una scuola secondaria di primo grado di Vercelli. Presentazione del progetto ai genitori degli studenti delle future classi prime e accettazione da parte loro.
- 2019-2020: avviamento del Progetto di VD, che riscuote un ampio e convinto apprezzamento. A fine anno,

## la Valutazione Dialogica punta a mettere in evidenza le capacità di ciascuno

la Dirigente promotrice del Progetto è trasferita ad altra scuola, per esigenze organizzative a livello provinciale.

- 2020-2021: arrivo nell'istituto della nuova Dirigente, del tutto contraria alla VD, che lei definisce addirittura “illegale”. Forse non sa distinguere tra il “valore legale” di un titolo, che in effetti appartiene solo alle pagelle e ai diplomi, e il valore educativo degli strumenti collaterali che non solo sono perfettamente legittimi ma anzi, come già detto, sono ripetutamente raccomandati da vari tipi di ordinanze. Il Progetto prosegue con gli stessi insegnanti. Osteggiati e demotivati, a fine anno quelli che possono farlo lasciano quella scuola o almeno quelle classi.
- 2021-2022: il Progetto resta in mano ai nuovi insegnanti, privi di qualsiasi formazione specifica relativa alla VD. Non sorretta da una normativa ad hoc, la VD è facile vittima del burocratismo statalista.

E quindi?

Siamo sicuri di poter contrastare il malessere e il disagio crescenti usando solo gli strumenti di valutazione e comunicazione che la tradizione ci ha consegnato, cioè voti e pagelle?

A mio parere, senza innovazioni significative e sistematiche andrà sempre peggio.

## 6. Verso una conclusione

C'è chi vede come possibile alternativa a tutela del benessere dei docenti una svolta decisamente autoritaria nella società tutta, e non solo nella scuola. A mio avviso, questo sarebbe ancora peggio, con risultati iniziali apparentemente buoni ma destinati a rivelarsi illusori. Il recupero di un clima di autorevolezza che porti a una gestione equilibrata della disciplina nella scuola è un processo lungo e difficile – ammesso che sia ancora possibile, ma dobbiamo crederci.

Mentre in aprile 2023 ero rimasto sconcertato in seguito al dialogo con persone altamente qualificate, dalle quali avevo appreso che le iniziative ministeriali di formazioni erano a zero, ora c'è qualche spiraglio per la ripresa della formazione degli insegnanti di lingue – soprattutto, ma non solo, in ambito CLIL.

L'ANILS dovrà, come sempre, parteciparvi con il meglio delle proprie forze. Può e deve anche promuovere iniziative proprie, anche se ci sono colleghi che chiedono per prima cosa: “Quanto costa? Mi dà punteggio?”.

Quindi, senza il ripristino di un sistema capillare, al di fuori di master universitari e percorsi analoghi, a formarsi e aggiornarsi sarebbero solo le persone volenterose e sensibili che però spesso sono quelle già competenti. Come coloro che leggono *Scuola e Lingue Moderne*.

### Bibliografia

– SCHLEICHER A. (2020), *Una scuola di prima classe*, Il Mulino, Bologna.

# Teaching and Learning Languages. Theory and Practice

22

di Anthony Mollica (a cura di), Libreriauniversitaria, Padova, 2023

*Recensione di Maria Cecilia Luise*

Anthony Mollica è una figura di studioso e di glottodidatta eclettica, longeva e instancabile, dai molteplici interessi e talenti, che da decenni si pone come uno dei punti di riferimento della linguistica educativa: padre della ludolinguistica, è il fondatore e il curatore di una delle più prestigiose riviste internazionali di glottodidattica, *Mosaic. The Journal for Language Teachers*, nata nel 1993. La sua ultima fatica editoriale è la curatela di *Teaching and Learning Languages. Theory and Practice*, volume collettaneo che aggiorna e prosegue una nutrita serie di volumi accomunati dalla stessa idea di fondo, tutti curati da Mollica.

Già nel 1997, infatti, su richiesta di due colleghi, venne raccolta in volume una selezione degli articoli usciti su *Mosaic*; il successo dell'iniziativa ha portato a quattro successive edizioni del volume, ogni volta aggiornato e arricchito.

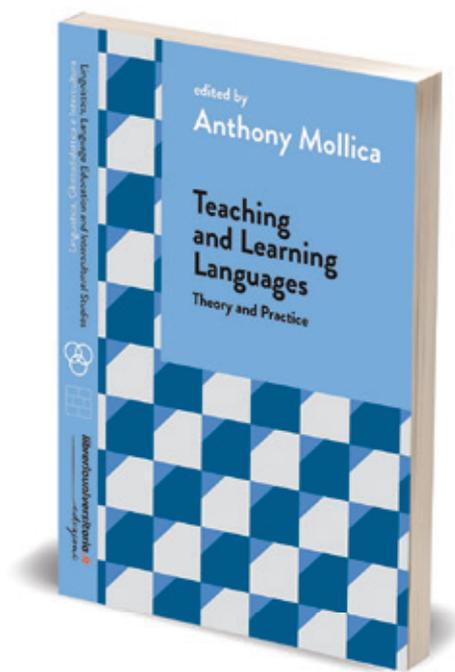
Il libro che qui presentiamo è il quinto volume di quella che si configura ormai come una serie e che contiene, oltre a una selezione di articoli di diversi autori pubblicati su *Mosaic*, anche una sezione di interviste con famosi e prestigiosi studiosi i cui nomi – ricordiamo soltanto Stephen Krashen e Howard Gardner – sono riferimenti imprescindibili per chiunque si accosti alla didattica delle

lingue. Leggere con le loro parole la descrizione di principi, ricerche e metodi che sono alla base della linguistica educativa di oggi permette sia di capire da dove hanno avuto inizio le attuali teorie sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue, sia di vedere la direzione segnata allora ma ancora da finire di esplorare.

Non è possibile descrivere in modo completo i temi, i contenuti, il profilo degli autori dei trenta capitoli del volume; possiamo soltanto rilevare come trovino spazio e approfondimento trasversali, sia sul piano teorico che su quello della pratica didattica, argomenti quali lo sviluppo delle abilità linguistiche, l'insegnamento degli aspetti culturali collegati alla lingua straniera, le tecniche glottodidattiche ludiche.

Tra i temi presenti nei numerosi saggi contenuti nel volume ne sottolineiamo uno che, a nostro parere, è di particolare attualità:

**il buon apprendente  
di lingue è legato  
al buon docente  
di lingue, lo studente  
non può stare bene se  
non sta bene il docente  
e viceversa**



la centralità di motivazione, benessere, gestione dell'ansia nei processi di apprendimento-insegnamento linguistico, elementi che rientrano nel generale profilo del "buon apprendente di lingue".

In questi ultimi tempi, infatti, il tema del benessere degli studenti e delle studentesse – ma anche dei e delle docenti – ha assunto una posizione centrale nel dibattito fuori e dentro la scuola, ed è divenuto particolarmente importante occuparsi delle variabili che possono sostenere lo stare bene nella classe di lingua, visto come un 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, del legame tra sfera emotiva, identità e profilo linguistico della persona.

Ci piace evidenziare in merito a questo tema il titolo di uno dei saggi più consistenti presenti nel volume: "The Good Language Learner and the Good Language Teacher: A Review of the Literature and Classroom Applications" di Anthony Mollica e Frank Nuessel. Il buon apprendente di lingue è legato al buon docente di lingue, lo studente non può stare bene se non sta bene il docente e viceversa. E il benessere del docente passa anche per una solida, definita, sempre

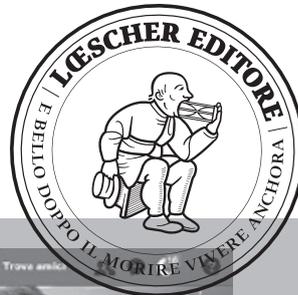
aggiornata professionalità che si crea e si mantiene anche con la lettura di volumi come quello che qui recensiamo.

*Teaching and Learning Languages. Theory and Practice* è un'opera che si distingue per la sua profondità e completezza nell'esplorare le teorie e le pratiche relative all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. Questo libro rappresenta una risorsa importante per gli educatori, gli insegnanti, gli studenti e i professionisti del settore delle lingue, offrendo un'ampia panoramica delle teorie pedagogiche e delle strategie di insegnamento più efficaci. Inoltre, il libro è arricchito da riferimenti bibliografici a ricerche accademiche e da citazioni

di esperti nel campo dell'insegnamento delle lingue che conferiscono al volume un solido fondamento teorico e consentono ai lettori di approfondire ulteriormente gli argomenti trattati. In sintesi, *Teaching and Learning Languages. Theory and Practice* è un libro che, grazie alla combinazione di teoria ben fondata e consigli pratici, costituisce uno strumento prezioso per affrontare le sfide dell'insegnamento linguistico. Mollica ha pubblicato un testo stimolante che può contribuire a migliorare le pratiche di insegnamento delle lingue e di conseguenza a formare apprendenti più competenti e consapevoli delle caratteristiche delle lingue e delle culture ad esse collegate.

Læscher dialoga

## SU FACEBOOK



► **News dall'editore**  
@Loescher.Editore

► **ITS - IT2**  
@LoescherEditore.Italianoperstranieri



Formazione • Webinar • Didattica

► **Iscriviti alla LÆSCHER COMMUNITY**  
Loescher Community



# Apprendere e insegnare le lingue.

## La ricerca nella didattica

di Silvia Gilardoni (a cura di), Editrice Morcelliana, Milano, 2022

*Recensione di Tatiana Temporale*

Il volume *Apprendere e insegnare le lingue. La ricerca nella didattica* curato da Silvia Gilardoni mette al centro l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue considerati come processi comunicativi che in classe si realizzano nell'interazione tra gli studenti e con gli insegnanti. I saggi raccolti nel libro vogliono essere un omaggio a Erika Nardon per la sua prolungata attività di ricerca e per il suo prezioso contributo all'insegnamento della lingua tedesca e alla glottodidattica. Il volume è costituito da venti contributi con introduzione di Silvia Gilardoni, docente di Didattica delle lingue moderne all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Nel chiarire l'intento del volume, viene ribadito il concetto secondo il quale l'attività di insegnamento e apprendimento delle lingue costituisce una pratica comunicativa intrinsecamente formata dalla competenza dei docenti, dall'interazione in corso con gli apprendenti e, in modo imprescindibile, dall'apporto della ricerca.

Il volume affronta la didattica di diverse lingue, tra cui il cinese, il francese, l'inglese, il russo, lo spagnolo, il tedesco e l'italiano L2.

Nell'ambito della didattica della lingua spagnola, viene presentato uno studio di Eva

Casanova Lorenzo concernente le varianti geografiche dello spagnolo, in cui sono delineate proposte pedagogiche mirate. La tele-collaborazione è oggetto di un'indagine sulla didattica del Francese Lingua Straniera (FLE) durante la pandemia sviluppata da Sara Cigada. Sempre riguardo alla lingua francese, Silvia Calvi, Klara Dankova e Maria Teresa Zanola presentano uno studio sull'insegnamento del francese L2 all'università, ponendo in evidenza un divario tra la ricerca teorica sulla didattica delle iterazioni e la sua applicazione in proposte didattiche concrete.

In relazione alla didattica dell'italiano L2, due sono gli studi presentati nel volume: Sara Ferrari e Chiara Pantuso mettono in luce la collaborazione tra università e scuola al fine di agevolare il percorso per il raggiungimento del successo scolastico degli alunni non italofoeni e per

il volume intercetta le esigenze di un'educazione plurilingue e pluriculturale in una grande varietà di contesti di apprendimento



formare il personale docente sulla semplificazione dei testi e della lingua oggetto di studio. Maria Vittoria Lo Presti pone in evidenza l'apporto positivo dato dalla metodologia ludica non solo nella didattica in presenza, ma anche a distanza. Per la lingua russa trova spazio il contributo di Maria Cristina Gatti sugli apporti della riflessione fraseologica russa alla fraseodidattica. La lingua tedesca è oggetto di sei contributi. Alessandra Lombardi parte da una ricognizione degli studi di germanistica dedicati alla comunicazione nel settore del turismo per proporre una riflessione sui requisiti professionali richiesti



© ICPonline

nell'ambito dell'interazione turistica. Federica Missaglia illustra i vantaggi di un approccio contrastivo italiano-tedesco incentrato su fonetica e prosodia in ambiente CLIL. La didattica della lingua e letteratura tedesca è al centro dello studio di Lucia Mor, che mette a fuoco una figura di spicco della germanistica italiana, Carlo Grünanger. Altri studi sulla didattica del tedesco si focalizzano sulle frasi correttive (Sandro Moraldo), sulla teoria dell'apprendimento e sulla semiotica dell'intersoggettività (Savina Raynaud) e sui risvolti didattici della teoria linguistica di Philipp Wegener (Maria Paola Tenchini). Due sono gli studi sulla didattica della lingua cinese: Chiara Piccinini tratta la memorizzazione dei caratteri cinesi nella pratica didattica, mentre Enrica Peracini approfondisce la didattica a studenti italofooni dell'uso predicativo dell'aggettivo in cinese.

Il lettore interessato alla didattica della lingua inglese troverà il contributo di Maria Luisa Maggioni che si concentra sull'importanza di incorporare nell'insegnamento il cambiamento linguistico, in particolare riguardo ai pronomi di seconda e terza persona plurale in inglese, per rendere gli studenti consapevoli della natura in continua evoluzione della lingua. James Rock esplora i collegamenti tra l'uso delle strategie di apprendimento del vocabolario e le convinzioni degli studenti. Guido Milanese offre un approfondimento storico di John Henry Newman, legando la figura del teologo anglicano all'insegnamento del latino. Giovanni Gobber affronta il metodo storico-comparativo, mostrando come l'apprendimento linguistico possa trarre profitto dall'osservazione di differenze sistematiche tra lingue appartenenti a uno stesso gruppo, in particolare tra le lingue slave. La pedagogia della fraseologia è il tema del

contributo di Francesca Poli mentre Silvia Gilardoni presenta uno studio nel territorio lombardo in merito alla metodologia CLIL nella scuola secondaria di secondo grado. In conclusione, il volume intercetta attraverso gli studi e i casi presentati le esigenze di un'educazione plurilingue e pluriculturale e si sofferma su una varietà di contesti di apprendimento, facendo riferimento alla ricerca applicata come atteggiamento che orienta pratiche didattiche di successo. Proprio per l'ampiezza delle riflessioni di natura linguistica, metodologica e pratica, la varietà di contesti di apprendimento presi in considerazione dagli autori (che spaziano dalla tradizionale classe di lingua fino all'ambiente CLIL), le lingue oggetto di studi e proposte didattiche, il volume si pone come uno strumento di grande interesse e sicura utilità sia per i docenti di lingue, sia per studenti e studiosi interessati alla linguistica educativa.

# Insegnamento e apprendimento dell'inglese nella Scuola

## In Ospedale: riflessioni e proposte per la scuola primaria

*Giorgia Fattori*

*Docente di inglese di scuola primaria*

### Abstract

Il contributo presenta l'assetto normativo, pedagogico e didattico della Scuola In Ospedale in Italia, focalizzandosi in particolare sulla didattica dell'inglese a bambini di scuola primaria. Verranno presentate le teorie glottodidattiche che mostrano il ruolo delle emozioni nell'apprendimento delle lingue, in relazione con gli studi sull'azione didattica in corsia. Infine, verranno esposti alcuni lavori progettati e realizzati presso la SIO dell'ospedale "San Bortolo" di Vicenza.

This paper presents the legal, pedagogical and educational framework of the in-hospital schooling system in Italy, focusing in particular on EFL teaching to primary school students. Firstly, it presents the theories which demonstrate the important role of emotions in foreign language learning, in relation to the studies conducted on teaching in in-hospital schools. Secondly, it presents some activities planned and developed in the in-hospital school in San Bortolo hospital in Vicenza.

### 1. Un nuovo concetto di "salute"

Umanizzare il sistema di cura significa prendersi cura del paziente da un punto di vista olistico (March 2017). Questa affermazione trova le sue radici nella definizione di "salute" che l'Organizzazione Mondiale della Sanità fornisce nel 1946: la salute è uno stato di completo benessere (fisico, psicologico, sociale) e non solo l'assenza di malattia. Da questo cambio di prospettiva si è arrivati allo sviluppo di un concetto di salute più ampio e multidimensionale poiché essa risulta essere determinata da fattori biologici, psicologici e sociali (Schwartzmann

2003; Molina 2020). Per questo motivo, l'obiettivo della guarigione e della cura non è solamente combattere la malattia ma anche lavorare sulla qualità di vita promuovendo il benessere globale del paziente (Aixa 2004).

fare scuola in ospedale  
permette di ridurre  
l'assenteismo scolastico  
e l'impatto negativo  
della malattia

### 2. La Scuola In Ospedale come tassello del processo di cura

Con questo nuovo e più ampio concetto di salute, la Scuola In Ospedale (SIO) assume l'importante funzione di ponte tra l'ospedale e la scuola di appartenenza, garantendo un supporto emotivo, cognitivo e sociale durante la malattia e l'ospedalizzazione dello studente. La SIO nasce a tutela del diritto alla salute e all'istruzione di cui gode ogni bambino (Modenini, Rivoltella 2012) e agisce anche come normalizzatrice del processo di ospedalizzazione, creando un ambiente di apprendimento e socializzazione più familiare

possibile (Axia 2004; Martinez Soto, Bautista Girona 2013). Fare scuola in ospedale permette di ridurre l'assenteismo scolastico (Grau 2013) e l'impatto negativo della malattia, specialmente in riferimento alla sfera emotiva, sul bambino e sulla sua famiglia (De la Huerta et al. 2006; Espada, Grau 2012; Grau, Espada 2012). In aggiunta, Bernales (2019) ha dimostrato che una malattia cronica, insieme alle relative cure (per esempio la chemioterapia), ha un forte impatto cognitivo sul processo di apprendimento che caratterizza il fisiologico sviluppo del bambino. L'autore afferma che, in riferimento al framework teorico del socio-costruttivismo, il docente ospedaliero rappresenta il fondamentale supporto non solo emotivo ma anche cognitivo necessario al processo di apprendimento che durante la malattia viene compromesso.

Il docente in ospedale, infatti, offre esperienze di apprendimento positive che considerano il bambino come tale e non come paziente, partendo da quanto il bambino ha già appreso e promuovendo progressivamente lo sviluppo di nuove competenze. Come afferma Lizasoain (2021), il supporto al benessere fisico ed emotivo che scaturisce aiuta il bambino malato a costruire la resilienza necessaria per combattere la malattia.

### 3. Riferimenti normativi per la Scuola In Ospedale

La SIO è presente sul territorio nazionale da diversi anni ed è tuttora una realtà in costante evoluzione, anche sul piano normativo e organizzativo. Tra le tappe principali del percorso evolutivo della SIO la Circolare Ministeriale (numero 345), risalente al 12 gennaio 1986, disciplina l'esistenza

della scuola in ospedale e ne riconosce il duplice ruolo di "guida a livello scolastico e rassicurazione a livello psicologico". Con la Circolare Ministeriale 353 del 7 agosto 1998 si riconosce la scuola in ospedale non più come realtà "episodica", ma come struttura reale e organizzata per prevenire la dispersione scolastica. Con questa circolare viene anche regolamentata l'iscrizione degli alunni nel plesso ospedaliero, benché questi rimangano ufficialmente alunni della loro scuola di appartenenza. Nel 2000 viene firmato un Protocollo d'intesa tra MIUR e Ministero della Salute. Nella Nota protocollo 7736 del 27 ottobre 2010 si chiarisce che la frequenza della scuola in ospedale è da considerarsi presenza scolastica a pieno titolo. Infine con il D.M. 461 del 6 giugno 2019 vengono pubblicate, sul



portale del Ministero dedicato alla SIO e all'istruzione domiciliare, le *Linee di indirizzo nazionali, scuola in ospedale e istruzione domiciliare*. Queste linee rappresentano un importante tassello di definizione e strutturazione di tale servizio poiché ne evidenziano il carattere di "rete" che lo contraddistinguono sul territorio nazionale e regionale. Per ogni regione, infatti, il Ministero attua una stretta collaborazione con i vari Uffici Scolastici Regionali (USR) attraverso i quali viene istituito un Comitato Tecnico Regionale (CTR), che monitora i bisogni e l'andamento del servizio ospedaliero e di istruzione domiciliare nella regione. Per ogni regione, inoltre, l'USR identifica una Scuola Polo che ha la delicata funzione di coordinamento delle varie sedi SIO, anche a livello di proposte formative per i docenti ospedalieri, e di comunicazione con l'USR e la rete nazionale di scuole in ospedale. Nelle linee di indirizzo, inoltre, vengono ribadite informazioni rispetto a strumenti e metodologie da adottare per lo svolgimento di attività didattiche in corsia e per la valutazione delle competenze, sottolineando la necessaria collaborazione e cooperazione tra la sede SIO e le scuole di appartenenza degli alunni, nella definizione di obiettivi di apprendimento e nel processo di valutazione.

#### **4. Insegnare e apprendere nella Scuola In Ospedale: punti chiave**

Come sopra menzionato, uno degli obiettivi principali della SIO è costruire un ponte tra la scuola di appartenenza, l'ospedale e altre scuole e istituzioni del territorio. Questo può essere realizzato

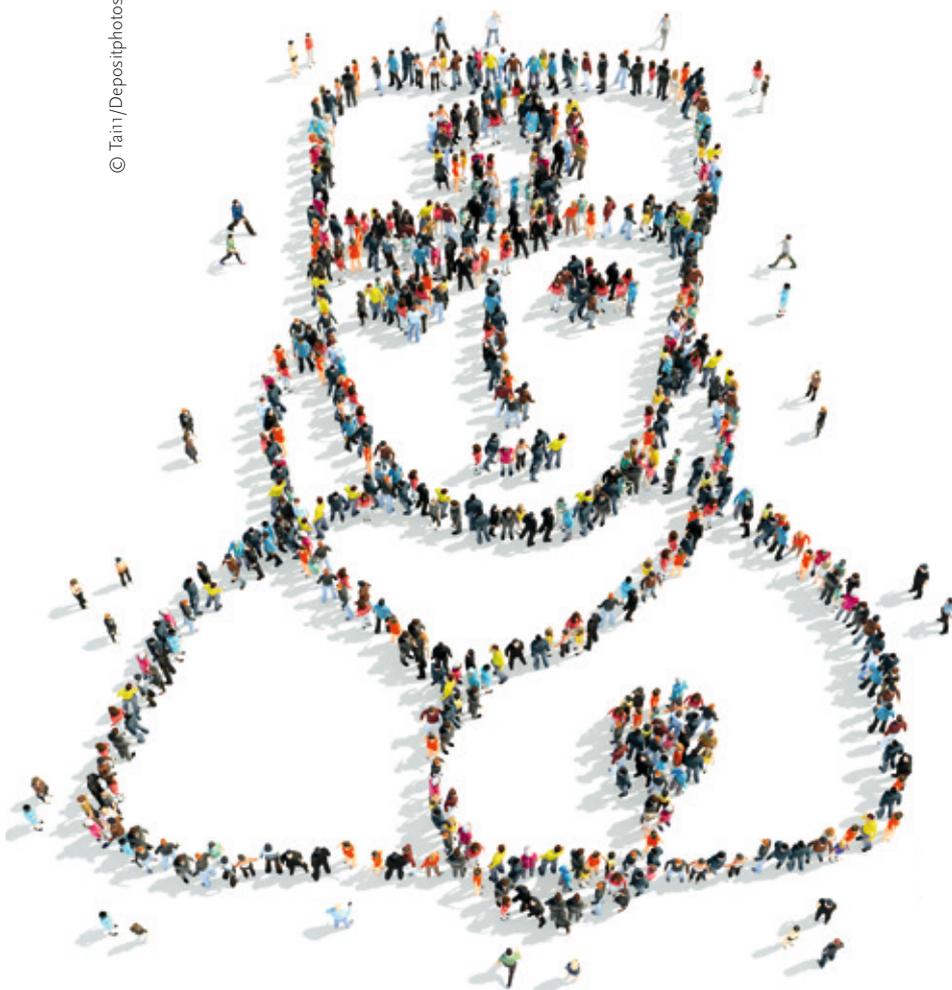
**è importante che i bambini possano lasciare un segno in ospedale attraverso i loro lavori, quali per esempio cartelloni e disegni**

progettando attività didattiche in cui gli studenti creano degli artefatti che possono essere condivisi con i compagni e gli insegnanti in forma di documentazione del percorso scolastico ospedaliero (Capurso 2001). Inoltre, è importante che i bambini possano lasciare un segno in ospedale attraverso i loro lavori (per esempio cartelloni, disegni). Questo può rendere il contesto ospedaliero più familiare e confortevole in caso di una seconda ospedalizzazione o di ospedalizzazioni ricorrenti (Kanizsa, Luciano 2009). Un altro aspetto fondamentale a cui il docente ospedaliero deve prestare attenzione durante la progettazione delle attività è la sfera sociale. Infatti, nel rispetto delle esigenze e delle restrizioni cliniche di ognuno, la scuola può essere un momento di incontro e conoscenza tra bambini (Kanizsa, Luciano 2009). Come accennato in precedenza, è fondamentale partire da ciò che lo studente sa già fare in modo che il bambino sperimenti un livello di autoefficacia positivo che accresca la sua autostima e crei esperienze e ricordi positivi legati all'ospedale (Grau 2013; Calvo 2017). I docenti ospedalieri sono parte del processo di cura e per questo devono cooperare con la rete multiprofessionale che supporta il bambino e la

sua famiglia, come i sanitari e i volontari. Inoltre, devono collaborare con gli altri docenti ospedalieri, la famiglia e gli insegnanti della scuola d'origine affinché, fin dal primo giorno di ospedalizzazione, si lavori verso il rientro in classe del bambino mantenendolo agganciato al gruppo classe durante il processo di ospedalizzazione (Grau 2013; Lizasoain 2021).

Un altro aspetto fondamentale da considerare è la flessibilità. In questa realtà scolastica, infatti, l'inclusione è una necessità (Kanizsa, Luciano 2009) poiché l'attività educativo-didattica deve necessariamente rispondere alle esigenze e alle restrizioni cliniche del bambino: per esempio, ci sono bambini che possono alzarsi e spostarsi dalla loro stanza, altri che devono rimanere in isolamento o stesi a letto. Un'altra variabile importante è il tempo dedicato alla scuola che varia molto in base allo stato di salute del bambino e al tipo di degenza. Per questo è necessario progettare attività *flessibili* che si adeguino a situazioni, contesti e tempi diversi, talvolta anche imprevedibili. Nella progettazione delle attività ci sono altri aspetti da tenere in considerazione: interessi, abilità del bambino, bisogni psico-affettivi e sociali. Da un punto di vista metodologico questo può essere favorito da un approccio laboratoriale e ludico, utilizzando metodologie che garantiscono flessibilità nel modo in cui lo studente accede ai materiali (coinvolgimento di canali di comunicazione e stili di apprendimento diversi) e permettendo allo studente di mostrare ciò che conosce e sa fare e ciò che desidera apprendere (Capurso 2001).

© Taim/Depositphotos



## 5. L'insegnamento delle lingue straniere nella Scuola In Ospedale: alcune riflessioni teoriche

Questi aspetti metodologici generali dell'insegnamento in ospedale trovano dei punti di incontro con gli aspetti metodologici, definiti nel più specifico ambito della glottodidattica, che valorizzano il ruolo dei fattori psico-sociali nell'apprendimento e acquisizione linguistica, e adottano una prospettiva inclusiva e flessibile nell'accostamento alla LS. Il *Natural Approach* di Krashen e Terrell (1983) rientra in questa prospettiva umanistica dell'insegnamento e apprendimento delle

lingue, in particolare nella sua introduzione del concetto di *input comprensibile*, al fine di non bloccare il processo di acquisizione attraverso l'attivazione del *filtro affettivo*. Rispetto al più recente periodo del *post-metodo* in glottodidattica, invece, si può far riferimento ad alcuni *macroapprocci* che Torresan (2022) individua a completamento e ridefinizione dell'*approccio comunicativo*. Tra questi, quelli che presentano dei tratti in linea con le necessità metodologiche della didattica in corsia, sono:

- l'*Approccio di Brown*, che sottolinea l'importanza di evitare l'insorgenza di situazioni ansigene praticando attività ludiche;

- la *Didattica per macrostrategie*, che sottolinea l'importanza di sollecitare curiosità e interesse verso la lingua contestualizzando l'input linguistico;
- l'*Approccio globale*, che valorizza un apprendimento multisensoriale e variato;
- il *Dogme approach*, che sottolinea il ruolo dell'insegnante come facilitatore linguistico attraverso lo *scaffolding* e l'allestimento di compiti significative;
- il *Principled communicative approach* e il *Neurolinguistic approach*, che valorizzano la progettazione di compiti personalizzati e la contestualizzazione dell'output linguistico.

Anche nell'ambito specifico della glottodidattica rivolta ai bambini vi sono alcuni riferimenti teorici significativi per la didattica delle lingue in corsia considerata la loro attenzione alla dimensione motivazionale e affettiva dell'acquisizione linguistica. Si ricorda il concetto di "Glottodidattica Esperienziale" di Daloiso (2009) in cui, in linea con altri autori (Balboni, Coonan, Ricci Garotti 2001), viene valorizzato il concetto di "fare esperienza con la lingua", anche attraverso attività di routine, e viene sottolineata l'importanza di rispettare il "periodo silenzioso" sul piano della produzione in LS. In aggiunta, Masoni (2016) valorizza la dimensione di significatività, ripetitività e abbondanza dell'input linguistico, in riferimento in particolare alla tecnica dello *storytelling* in LS. Infine, significativo è anche il contributo di Freddi (1990) rispetto al concetto di glottodidattica ludica.

## 6. Dalla teoria alla pratica per un insegnamento flessibile della lingua inglese: l'esperienza della scuola primaria in ospedale di Vicenza

Questo articolo nasce da un'esperienza didattica presso la SIO (sezione primaria) con sede nell'ospedale "San Bortolo" di Vicenza, svolta durante l'anno scolastico 2021/2022. L'area pediatrica di questo ospedale include i reparti di pediatria, chirurgia pediatrica e day-hospital pediatrico. Le ospedalizzazioni duravano in media dai tre ai dieci giorni e vi erano diversi bambini che frequentavano in modo ricorrente il day-hospital. Il tempo scuola era concentrato al mattino e in due pomeriggi settimanali. L'attività scolastica iniziava con un giro di ricognizione in reparto per raccogliere le presenze. Le insegnanti di infanzia e primaria si riunivano poi in un breve momento di condivisione per organizzare le attività della mattinata e scambiarsi informazioni sugli alunni. A seguito delle restrizioni sanitarie per il contenimento del Coronavirus, la sede della scuola presente in reparto è stata spostata in un'altra ala dell'ospedale. Per questo, una volta concluso il momento di condivisione, ogni insegnante preparava la propria valigia

le attività didattiche devono essere facilmente adattabili a diverse età e devono poter essere svolte in gruppo o singolarmente

carica di materiali didattici da portare in corsia, scelti a seconda dei bambini con cui avrebbe lavorato quel giorno. Sempre per ragioni sanitarie, la didattica era per lo più individuale o includeva bambini di età mista che condividevano la stanza.

Il momento scuola iniziava sempre con l'accoglienza del bambino e del genitore che lo accompagnava. In questa delicata ma essenziale fase, l'insegnante si presentava e presentava la scuola. Seguiva poi un momento di dialogo mediato dallo svolgimento di un gioco, al fine di far sentire a proprio agio il bambino e nel contempo conoscerlo, entrare in relazione con lui, conoscerne le preferenze e osservare eventuali suoi bisogni medici e livelli di apprendimento. Questa fase di analisi del contesto e conoscenza è fondamentale per orientare le successive scelte didattiche in termini di attività, che variano anche a seconda

del tipo di degenza. In caso di degenze brevi si proponevano spesso giochi didattici, letture ad alta voce e attività manuali brevi e circoscritte. In caso di degenze lunghe o ricorrenti si progettava un percorso più strutturato, legato ad alcune discipline, in accordo con la scuola di appartenenze con la quale si prendeva contatto per avvicinare il bambino al contesto classe e orientare le scelte progettuali. Quando possibile, si proponevano alcune attività specifiche legate alla programmazione SIO che facevano riferimento ai diritti del bambino in ospedale, alla conoscenza dell'ospedale e alla gestione delle emozioni. Visto l'alto grado di variabilità, anche l'insegnamento di lingua straniera necessitava una progettazione altamente flessibile. Per rispondere a questa necessità, come docente di inglese, avevo progettato una serie di attività, che variavano in termini di contenuto, difficoltà e strategie, a partire da materiali autentici tra cui giochi (digitali e non), albi illustrati e attività manuali con i quali il bambino potesse fare esperienza di lingua in un contesto motivante ed emotivamente protetto. Le attività erano facilmente adattabili a diverse età della scuola primaria e potevano essere svolte in gruppo o singolarmente a seconda delle

## TROVIAMO RISORSE EXTRA AFFIDABILI!

Portali dedicati a ogni disciplina con risorse liberamente scaricabili.

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



[www.loescher.it/portali](http://www.loescher.it/portali)





© 2-279@mail.ru/Depositphotos

31

situazioni. Questo era un aspetto fondamentale poiché spesso non si poteva sapere con anticipo con quali bambini si sarebbe lavorato e in che situazioni.

Tutte le attività facevano riferimento a obiettivi linguistici specifici e circoscritti, risultando quindi significative anche se prese singolarmente. Allo stesso tempo, in caso di degenze più lunghe o ricorrenti, potevano essere proposte in maniera progressiva e sequenziale all'interno di un *module plan* più lungo e strutturato che ruotava attorno a un *topic* vicino alla realtà dei bambini (per esempio *colors, animals, food, football*). A seconda del bambino, venivano selezionate e presentate alcune di queste attività all'interno di una "English magic box", lasciando libertà di scelta al bambino stesso. Spesso era anche necessario accompagnare il bambino all'avvicinamento alla LS poiché non sempre questa veniva accolta positivamente, a seconda

delle sue esperienze pregresse. Per fare ciò, quando possibile, si utilizzava come mediatore un cagnolino pupazzo di nome Spotty che parlava solo inglese, in modo da rendere l'utilizzo della lingua significativo ed emotivamente stimolante. Vista l'attenzione che era necessario prestare alla sfera emotiva, il gioco aveva un ruolo fondamentale nell'accostamento linguistico: si proponevano infatti giochi da tavolo in lingua inglese già conosciuti come *Bingo, Domino, Memory, Guess Who, Battleship*. Agli studenti venivano date delle tabelle sul lessico e le strutture linguistiche necessarie per il gioco, al fine di supportare la produzione e interazione in lingua inglese (*scaffolding*). Per esempio, era previsto l'utilizzo di dizionari visuali riguardanti la descrizione fisica per giocare a *Guess Who*. Anche l'uso delle risorse digitali risultava fondamentale per un avvicinamento significativo e inclusivo alla LS. Per esempio si proponevano lavori di riflessione

linguistica e traduzione delle canzoni che piacevano ai bambini o la visione di video in lingua che si legavano ai loro interessi e hobby, in modo da lavorare sul lessico relativo. Per ampliare il tempo e lo spazio della lingua inglese, inoltre, venivano raccolte le diverse attività e materiali utilizzati nella piattaforma "Padlet" che, una volta condivisa con i genitori, permetteva ai bambini di giocare con la LS anche in momenti diversi al tempo scuola. Questo ha assunto un valore aggiunto soprattutto a seguito delle restrizioni sanitarie che, rendendo il lavoro didattico per lo più individuale, ha accorciato i tempi di lavoro con ciascun bambino. Per alcuni bambini, specialmente quelli che avevano delle degenze lunghe e rimanevano in isolamento, l'inglese veniva utilizzato anche per scandire il passare del tempo durante l'ospedalizzazione. Veniva proposta, infatti, la creazione di un calendario in



© iakovenko123/Depositphotos

lingua inglese che servisse per esercitarsi in alcune strutture linguistiche e lessico legati alla routine giornaliera (giorni, mesi, stagioni, data, orologio).

Lo *storytelling* attraverso gli albi illustrati in LS era un altro tassello importante per dare vita all'inglese in corsia, specialmente con gli studenti più piccoli. Lo *storytelling* in LS veniva progettato e proposto seguendo il *framework* metodologico "Plan-Do-Review model" di Ellis e Brewster (2014). Secondo questo modello, l'attività di lettura della storia veniva sempre preceduta da una o più attività, in questo caso giocose, per presentare i personaggi al bambino e farlo familiarizzare con il lessico di riferimento. La lettura, che quando possibile veniva svolta con Spotty o i personaggi della storia, prevedeva un alto grado di interazione, incoraggiando la partecipazione del bambino

attraverso la ripetizione delle parole o ponendogli semplici domande. Al termine della lettura venivano proposte delle attività correlate che permettevano di riutilizzare in modo significativo e diversificato il lessico e le strutture linguistiche della storia. Le attività potevano includere la costruzione o lo svolgimento di giochi da tavolo (come Memory, Bingo), canzoni, giochi digitali o attività manuali. Queste attività artistiche venivano proposte in LS ed erano molto gradite dai bambini. Permettevano, inoltre, di creare artefatti da lasciare in stanza, in modo da abbellirla e renderla più confortevole. Questi artefatti potevano essere anche condivisi con il gruppo classe di riferimento. Come accennato precedentemente, questa condivisione ha un significato importante. Essa aiuta a rafforzare il legame tra scuola e ospedale, permette al

bambino di rimanere connesso al suo gruppo classe e viceversa, alimentando positivamente l'autostima e il senso di autoefficacia del bambino in un'ottica di cura e benessere globale.

Un esempio di albo illustrato di qualità e adatto all'attività in LS che veniva spesso utilizzato è *The very hungry caterpillar* di Eric Carle. Questo albo poteva essere utilizzato per parlare di cibo, numeri e giorni della settimana. Prima della lettura l'insegnante presentava il personaggio del piccolo bruco e con il suo aiuto raccontava la sua storia incoraggiando il bambino a partecipare verbalmente e non. La storia, infatti, poteva essere letta anche con l'ausilio di una tavola sulla quale venivano scanditi visivamente i giorni della settimana e sulla quale il bambino poteva attaccare i cibi che il bruco mangia ogni giorno, in modo da

incoraggiare la produzione in lingua inglese del lessico e delle strutture linguistiche presentate e supportare la comprensione. Altre attività legate a questa storia potevano essere la costruzione e il gioco del Memory o del Bingo del cibo, ascoltare e cantare la canzone sul cibo e i numeri, creare un piccolo libro a forma di bruco seguendo la trama del racconto e giocare ad alcuni giochi digitali su queste tematiche. Altri albi illustrati che si prestano particolarmente all'attività in LS sono *Mix It Up* di Hervé Tullet e *Little green*

*peas, a big book of colors* di Keith Baker per parlare di colori, *Brown Bear, Brown Bear, what do you see?* di Eric Carle per parlare di animali e colori, *We're going on a bear hunt* di Michael Rosen e Helen Oxenbury per presentare alcuni ambienti e azioni.

## 7. Conclusioni

L'esperienza dell'insegnamento della lingua inglese a bambini in età di scuola primaria in ospedale presuppone un coinvolgimento emotivo significativo e richiede specifiche competenze.

Dalla letteratura in merito e dall'esperienza fatta e documentata sopra, possiamo sottolineare come il punto centrale di una didattica delle lingue in contesto ospedaliero richieda l'utilizzo di una grande varietà di attività, strategie e materiali, che permettano ai bambini di avvicinarsi alla LS in modi diversi a seconda dei loro interessi, stili di apprendimento ed esigenze mediche, in una prospettiva che deve essere – se possibile ancora più che in un contesto scolastico esterno all'ospedale – inclusiva e flessibile.

### Bibliografia

- AXIA G. (2004), *Elementi di psico-oncologia pediatrica*, Carocci, Roma.
  - BALBONI P. E., COONAN C. M., RICCI GAROTTI F. (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Guerra, Perugia.
  - BERNALES C. (2019), “El aprendizaje de los niños hospitalizados con cancer”, in *Revista de educación*, (24), pp. 1-5.
  - CALVO I. (2017), “La pedagogía hospitalaria: clave en la atención al niño enfermo y hospitalizado y su derecho a la educación”, in *Ediciones Universidad de Salamanca*, 23, pp. 33-47.
  - CAPURSO M. (a cura di) (2001), *Gioco e studio in ospedale: creare e gestire un servizio ludico-educativo in un reparto pediatrico*, Erickson, Trento.
  - DALOISO M. (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: fondamenti di glottodidattica*, UTET, Torino.
  - DE LA HUERTA R., CORONA J., MÉNDEZ J. (2006), “Evaluación de los estilos de afrontamiento en cuidadores primarios de niños con cancer”, in *Revista de neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 39(1), pp. 46-51.
  - ELLIS G., BREWSTER J. (2014), *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*, British Council, Londra.
  - ESPADA M.C., GRAU C. (2012), “Estrategias de afrontamiento en padres de niños con cancer”, in *Psicooncología*, 9(1), pp. 25-40.
  - FREDDI G. (1990), *Azione, gioco, lingua: fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Liviana, Padova.
  - GRAU C., ESPADA M. C. (2012), “Percepciones de los padres de niños enfermos de cáncer sobre los cambios en las relaciones familiares”, in *Psicooncología*, 9 (1), pp. 125-136.
  - GRAU C. (2013), “Fomentar la resiliencia en las familias con enfermedades crónicas pediátricas”, in *Revista Española de Discapacidad*. 1(1), pp. 195-212.
  - KANIZSA S., LUCIANO E. (2009), *La scuola in ospedale*, Carocci, Roma.
  - KRASHEN S. D., TERRELL T. D. (1983), *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Pergamon Press, Oxford.
  - LIZASOAIN O. (2021), “De qué hablamos cuando hablamos de pedagogía hospitalaria”, in *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (77), pp. 5-16.
  - MARCH J. C. (2017), “Humanizar la sanidad para mejorar la calidad de sus servicios”, in *Revista de calidad asistencial*, vol. 32 (5).
  - MARTINEZ SOTO A., BAUTISTA GIRONA A. B. (2013), *Vivir aprendiendo. Protocolo de actuación para alumnos con cancer*, Asociación de Familias de Niños con Cáncer de Castilla-La Mancha (AFANION).
  - MASONI L. (2016), “Inglese lingua utile: language users nella scuola dell'infanzia”, in *Infanzia*, (6), pp. 385-388.
  - MODENINI M., RIVOLTELLA P. C. (a cura di) (2012), *La lavagna sul comodino: scuola in ospedale e istruzione domiciliare nel sistema lombardo*, Vita e Pensiero, Milano.
  - MOLINA M. C. (2020), *Pedagogía hospitalaria. Claves teóricas y enfoques para la práctica*. Octaedro, Barcelona.
  - ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ (1946), *Predámulo de la Constitución de la Asamblea Mundial de la Salud* [sesión de conferencia]. Conferencia Sanitaria Internacional, New York.
  - SCHWARTZMANN L. (2003), “Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales”, in *Ciencia y enfermería*, IX (2), pp. 9-21.
  - TORRESAN P. (2022), *Un alfabeto di 73 lettere. Strategie per la didattica linguistica*, Pearson, Milano.
- Testi per l'attività didattica di Storytelling in LS**
- BAKER K. (2014), *Little Green Peas: A Big Book of Colors*. Simon & Schuster, New York.
  - CARLE E. (2002), *The Very Hungry Caterpillar*, Puffin books, London.
  - Carle E. (2020), *Brown Bear, Brown Bear, What do you See?*, Puffin books, London.
  - ROSEN M., OXENBURY H. (2003), *We're Going on a Bear Hunt*, Aladdin Paperbacks, New York.
  - TULLET H. (2014), *Mix it up!*, Chronicle Books, San Francisco (CA).
- Riferimenti normativi**
- C.M. 12 gennaio 1986, n. 345, in materia di “Scuole elementari statali funzionanti presso i presidi sanitari”.
  - C.M. 7 agosto 1998, n. 353, in materia di “Servizio scolastico nelle strutture ospedaliere”.
  - D.M. 6 giugno 2019, n. 461, in materia di “Linee di indirizzo nazionali, scuola in ospedale e istruzione domiciliare”.
  - Nota prot. 27 ottobre 2010, n. 7736, in materia di “chiarimenti sulla validità dell'anno scolastico, ai sensi dell'articolo 14, comma 7 DPR n. 122/2009”.
  - Protocollo d'intesa MIUR e Ministero della Sanità e della Solidarietà sociale, 2000.

# Insegnare e apprendere l'italiano online: uno studio su discenti adulti ispanofoni

Anna Mantovani

Università di Padova

## Abstract

Questo articolo illustra i miglioramenti che possono essere apportati all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano come LS a discenti adulti ispanofoni e le strategie didattiche che i docenti possono attuare per l'insegnamento del passato prossimo e il suo utilizzo nella comunicazione quotidiana, attraverso la proposta di una UdA online. Vengono poi stilate alcune direzioni per le future ricerche volte a sviluppare l'apprendimento e l'insegnamento online dell'italiano LS.

This article presents some improvements that can be made in the teaching and learning of Italian as a Foreign Language for adult Spanish speakers and the strategies that teachers can employ to teach the Italian "passato prossimo" tense, and its application in everyday communication, through the proposal of an online learning unit. In addition, some ideas are outlined for future research aimed at developing online learning and the teaching of Italian as a foreign language.

## 1. Introduzione

In un mondo in continuo e repentino cambiamento, l'offerta didattica è stata protagonista di un cambiamento dovuto ai canali di comunicazione che coinvolgono l'utilizzo di device tecnologici per veicolare nuove strategie e metodologie didattiche. Sebbene i computer e gli altri *medium* tecnologici non siano – intrinsecamente parlando – tecnologie didattiche, essi lo possono diventare nel momento in cui vengono integrati nell'apprendimento di una lingua. In tal caso, si può parlare di glottotecnologie didattiche (Porcelli 1994:58), o di *Learning Technology* (LT), termini con cui si indica l'uso di software, applicazioni e programmi mediati dal web che contribuiscono allo sviluppo e alla realizzazione del

processo di apprendimento e insegnamento delle lingue. Il fine di questo contributo è esplorare la didattica dell'italiano LS online, avanzando proposte metodologiche mirate a un tipo di comunicazione linguistica interattiva e a un approccio critico e consapevole nell'utilizzo delle risorse tecnologiche, in sintonia con quanto promosso nel *Companion Volume* (Consiglio d'Europa 2020).

la percezione comune ritiene che l'apprendimento dell'italiano sia più agevole per gli ispanofoni, grazie alla reciproca comprensibilità

La sezione operativa, che prevede la stesura di un *lesson plan* online, nasce dall'esperienza di insegnamento a studenti ispanofoni adulti (Mantovani 2021), dall'analisi delle loro caratteristiche di acquisizione e dei principali fenomeni di interlingua nel discorso spontaneo, ampiamente attestati in situazioni di contatto linguistico fra lingue affini come l'italiano e lo spagnolo (Calvi 1995).

## 2. Analisi di costi e benefici nella didattica online ad adulti

L'adozione delle Tecnologie della Comunicazione e dell'Informazione (TIC) nell'ambito dell'istruzione ha apportato numerosi benefici, ma anche alcune sfide meritevoli di attenzione. Innanzitutto, va notato che anche l'esecuzione



© ICPonline

dell'attività più semplice può richiedere maggior tempo all'adulto quando viene effettuata con l'ausilio di strumenti tecnologici (Bharathi, Rajeshwari 2021). Invece di facilitare l'apprendimento linguistico, l'attenzione si sposta sull'apprendimento delle tecnologie stesse, rischiando di creare disparità tra gli adulti tecnologicamente competenti e quelli che hanno meno familiarità con il digitale (Calvani, Menichetti 2013). Ciò evidenzia l'importanza per insegnanti e studenti di sviluppare e mantenere competenze digitali aggiornate, poiché le condizioni di apprendimento e la loro complessità sono fattori estrinseci in grado di modulare l'apprendimento della LS, specialmente in età adulta (Rivera et al., 2022). In secondo luogo, l'*e-learning* ha alterato notevolmente gli aspetti spaziali e comunicativi dell'apprendimento. L'ambiente virtuale della classe in rete ha cambiato la gerarchia tradizionale presente nelle

lezioni in aula in un modello d'insegnamento *student-centered* (Xu 2014:5) che apre la strada a un apprendimento partecipativo e orientato a obiettivi comuni del gruppo-squadra, che considera i bisogni di autogestione e di collaborazione tra pari insiti nell'adulto (Baran, Cosgrove, Jones, 2019). Per fare ciò, una delle sfide principali dell'*e-learning* riguarda l'infrastruttura tecnica, che deve essere in grado di garantire lezioni di alta qualità, cercando di replicare l'aspetto umano dell'istruzione in presenza. Kumar e Skyrocki (2023) offrono una serie di suggerimenti per rendere più umana e meno automatica l'interazione utenti-tutor, tra cui la promozione di un ambiente amichevole e rilassato per le attività di *distance learning* e la proposta di attività *icebreaking* per stabilire le basi di un'interazione sociale. Queste attività possono includere la richiesta agli adulti di fornire e condividere informazioni personali nei propri profili, mediante brevi biografie o in

spazi di discussione sincroni e asincroni, come i *classblog* personalizzabili (per esempio *Blogger*, *Weebly*, *Fa.school*), adibiti alla pubblicazione di lavori di gruppo e di condivisione in rete. In questi contesti, lo studente adulto è considerato un co-sviluppatore dello spazio interattivo ipertestuale, poiché contribuisce con il proprio pensiero e la sua creatività al successo delle lezioni online.

### **3. Lo studente adulto hispanohablante**

La percezione comune che l'apprendimento dell'italiano sia più agevole per gli ispanofoni, grazie alla reciproca comprensibilità e alla presunta facilità nell'apprendere lingue affini, è ancor oggi oggetto di discussione (Calvi 1995; Tomaselli 2008; Della Putta 2011). Da un lato, si ritiene che gli ispanofoni sarebbero facilitati nell'acquisizione dell'italiano, almeno nelle fasi iniziali dell'interlingua, poiché l'influsso della L1 sulla LS è sicuramente maggiore dal momento che italiano e

spagnolo appartengono alla stessa famiglia linguistica (Calvi et al. 2010:198). A causa della scarsa differenza percettiva di regole tra italiano e spagnolo, l'adulto *hispanohablante* adotterebbe infatti, durante l'apprendimento iniziale dell'italiano, strategie cognitive che vedono il continuo ricorso alla L1, con la semplificazione e la schematizzazione di quegli aspetti linguistici che gli provocano maggiori difficoltà. D'altro canto, formulare ipotesi sul funzionamento della LS italiana fondate solamente sulla percezione di affinità linguistica con lo spagnolo condurrebbe l'adulto a fattori di disturbo di lungo termine come transfer, permeabilità, fossilizzazione, regressione, dovuti al fatto che le regole della L1 entrano nel sistema dell'interlingua producendo calchi e iper-generalizzazioni delle regole stesse, soprattutto a livello morfo-sintattico (De Benedetti 2006). Gli effetti che scaturirebbero dalla sovrapposizione dei due idiomi sono dunque interferenze, o *transfer* cross-linguistici, positivi e/o negativi (Odlin 1989:134). In base ai primi, l'adulto si interfaccia con strutture morfo-sintattiche simili a quelle della L1, rinforzando le ipotesi formulate, come accade per esempio con l'uso della "a" accusativa nell'Italia del Sud. Tra i transfer negativi, dati dalla mancata coincidenza di struttura delle due lingue, si segnalano invece:

- iper-generalizzazioni nei verbi irregolari (\*loro andano);
- regolarizzazioni nei suffissi derivativi (\*macell-ero; \*salv-azione);
- calchi strutturali come la reduplicazione pronominale (\*A me mi piaceva) o la posizione degli averbi (\*Ascolto musica sempre).

Elemento centrale della progettazione didattica sarà favorire l'intercomprensione linguistica tra le due lingue, sfruttando gli aspetti positivi del transfer non solamente a scopo predittivo, ma per incoraggiare riflessioni metalinguistiche e per offrire interventi didattici guidati e mirati a mettere in evidenza limiti e rischi della sovrapposizione dei due sistemi linguistici.

#### 4. L'esperienza

La ricerca si è svolta nel contesto di una piattaforma *e-learning* specializzata nell'insegnamento della lingua italiana, "Dante in Linea". Promossa e riconosciuta dall'Università per Stranieri di Siena, la piattaforma offre corsi virtuali per tutti i livelli del QCER, mettendo a disposizione degli studenti ottocento attività interattive. All'interno di corsi di livello A2, 33 studenti ispanofoni di età tra i 23 e i 65 anni hanno preso parte a lezioni di italiano LS, suddivisi in gruppi costituiti da quattro a nove partecipanti. Gli studenti provenivano principalmente da paesi dell'America latina (87,8%) e in misura minore dalla Spagna (12,2%). Ventiquattro di loro hanno preso parte al corso con lo scopo di trasferirsi in Italia per studio, lavoro o con la speranza di trovare una qualità di vita migliore, mentre la restante parte perché considerava l'italiano lingua di cultura. Tramite l'opzione di registrazione disponibile nella piattaforma Moodle, sono state registrate e trascritte 40 lezioni di 75 minuti ciascuna. Gli utenti non erano tenuti ad avere con loro manuali in lingua, traduttori istantanei o altri mezzi di facilitazione che potessero andare a influenzare la loro produzione spontanea e, al di fuori delle ore di lezione online,

non avevano la possibilità di interagire nella lingua-target. I 1043 errori ricavati dalle trascrizioni delle produzioni sono stati poi analizzati secondo apposite tabelle Pivot (Excel) e suddivisi con appositi tags in macro e micro-categorie (per esempio passato prossimo: concordanza; scelta ausiliare; coniugazione ausiliare), con il fine di segnalare le diverse tipologie di errori linguistici. La ricerca si è avvalsa di un *mixed method*, una metodologia di tipo quantitativo-sperimentale che ha combinato momenti di studio di casi reali con osservazioni qualitative nelle classi, in relazione agli errori analizzati. Lo scopo è stato quello di creare una Unità d'Acquisizione costruita ad hoc per il target di riferimento, unitamente alla stesura di attività didattiche volte ad arginare i fenomeni di permeabilità linguistica.

#### 5. Un esempio di UdA online: "Le vacanze e il passato prossimo"

L'analisi delle produzioni ha rilevato tra i principali errori linguistici la morfosintassi dell'indicativo passato prossimo. Nello specifico, sono emersi errori nella struttura ausiliare + participio passato, suddivisi nei seguenti tipi:

- inversione tra gli ausiliari essere/avere (42%);
- concordanza tra soggetto e/o oggetto e participio passato (32%);
- ipergeneralizzazioni (17%);
- coniugazione degli ausiliari (9%).

Sulla base di questi dati quantitativi, è stata ideata una UdA online per rinforzare tale struttura. Si riporta la stesura del *lesson plan* (v. TAB I) utilizzato per progettare una lezione di italiano in *e-learning* di 75 minuti.

TABELLA 1 – LESSON PLAN

Fasi e tempi	Procedura	Interazioni
<b>Motivazione e warming-up</b> (5 min)	<i>I</i> accoglie gli Ss con una slide intitolata “Le vacanze e il passato prossimo” e legge tre domande-stimolo: “Quali località turistiche italiane conosci? Quali hai già visitato? Preferisci il mare, la montagna o la città?”	<b>I↔Ss</b> <i>I</i> monitora la discussione; non corregge gli Ss.
<b>Focus sul lessico</b> (3 min)	<i>I</i> disegna sulla <i>whiteboard</i> uno <i>spidergram</i> con al centro il titolo “Le vacanze”; con l’aiuto degli Ss scrive il lessico che emerge dalla discussione (vocaboli già incontrati e nuovo lessico).	<b>I↔Ss</b> <i>I</i> chiarisce all’occorrenza la pronuncia.
<b>Globalità – Comprensione del testo</b> (12 min)	<i>I</i> condivide 4 brevi testi relativi al tema “Le città e i monumenti”, omettendo il nome specifico di ognuno. Divisi in gruppi di 3 nelle <i>breakout-rooms</i> , gli Ss hanno tre compiti. <b>Task 1:</b> leggere i testi, scambiarsi opinioni e indovinare città e monumenti presentati. <b>Task 2:</b> completare una scelta multipla con un quiz online (6 <i>items</i> /4 opzioni). <b>Task 3:</b> completare un abbinamento lessico-immagini (per esempio agenzia di viaggi; scalo).	<b>I↔Ss</b> <b>S↔S↔S</b> <i>I</i> passa di stanza in stanza per monitorare il lavoro; interviene solo in caso di necessità.
<b>Feedback</b> (5 min)	Correzione degli esercizi in plenaria: <i>I</i> invita gli Ss a condividere ciò di cui hanno discusso. Pone loro le domande: “In quale di queste città siete già stati? Quali non avete ancora visitato?”.	<b>I↔Ss</b> <i>I</i> chiarisce all’occorrenza significati e pronunce.
<b>Riflessione su un aspetto grammaticale</b> (5 min)	<i>I</i> chiede: “Cosa leggiamo nel primo testo? L’arena è nata”. Disegna sulla <i>whiteboard</i> una linea del tempo e chiede agli Ss di collocare i primi tre tempi verbali citati nel testo. Poi, sottolinea “è nata” e “ha ospitato” e domanda: “Che differenza notate tra i due verbi? Come si rendono in spagnolo?”	<b>I↔Ss</b> <i>I</i> elicit le risposte degli Ss e chiarisce eventuali dubbi.
<b>Analisi</b> (5 min)	Agli Ss viene chiesto di sottolineare tutti i tempi al passato prossimo, dividendoli secondo l’ausiliare e scrivendo l’infinito del verbo (per esempio “è nata–nascere”). Segue una correzione in plenaria.	<b>Ss↔Ss</b> Ss lavorano <i>in plenum</i> ; <i>I</i> rimane a disposizione.
<b>Discussione su un aspetto grammaticale</b> (5 min)	<i>I</i> chiede agli Ss di rispondere a tre domande: “Quando usiamo il passato prossimo in italiano? Quando si usa essere e quando si usa avere? Perché la vocale finale a volte cambia?”. Risposte elicitate. <i>I</i> e Ss ripassano la regola di costruzione del passato prossimo con un <i>cloze</i> (per esempio “Il participio passato dei verbi con l’ausiliare ___ si accorda con il numero e il genere del soggetto”).	<b>I↔Ss</b> La regola è indotta, alternata da spiegazioni esplicite e analisi contrastive con la L1.
<b>Istruzioni ed esercizi</b> (7 min)	Viene proposto un esercizio di completamento (9 <i>items</i> ) sul passato prossimo con verbi suggeriti (per esempio “Anna, ___ mai ___ [tu/essere] negli Stati Uniti?”) da svolgere <i>in plenum</i> con <i>feedback</i> immediato. Se necessario, <i>I</i> propone un breve ripasso sulla morfologia dei verbi risultati di difficile coniugazione.	<b>I↔Ss</b> <i>I</i> rimane a disposizione per chiarimenti e/o suggerimenti.
<b>Fissazione</b> (8 min)	Si svolgono ora due attività: 1) un cruciverba sui principali verbi irregolari coniugati al passato prossimo (9 <i>items</i> ); 2) una lista di vocaboli: <i>I</i> chiede agli Ss che cosa mettono in valigia per i loro viaggi e che cosa non può mai mancare, proponendo loro di stilare una lista in plenaria nelle note condivise.	<b>Ss↔Ss</b> <i>I</i> non partecipa, ma è disponibile per suggerimenti.
<b>Sintesi con discussione</b> (12 min)	Si propone una discussione di gruppo: “Quale tra le località che hai visitato consigli ai tuoi compagni? Perché? Racconta la tua esperienza. Aiutati con i verbi che hai imparato”. <i>I</i> condivide una slide con l’infinito dei verbi regolari e irregolari incontrati negli esercizi precedenti.	<b>I↔Ss</b> <i>I</i> non corregge gli Ss; condivide esperienze e prende appunti.
<b>Feedback</b> (5 min)	<i>I</i> riporta nelle note condivise l’infinito dei verbi per cui gli Ss hanno avuto difficoltà di coniugazione nella discussione; fornisce ulteriori esempi, senza ripetere le frasi prodotte dagli Ss.	<b>I↔Ss</b> <i>I</i> si focalizza sulla morfologia dei verbi.
<b>Compiti e saluti</b> (3 min)	“Scrivi un breve testo (7/8 righe) sull’ultimo viaggio che hai organizzato. Aiutati con i verbi che hai imparato e con quelli suggeriti”. Gli Ss condivideranno i loro testi nel <i>classblog</i> per un feedback dei compagni.	<b>I↔Ss</b> <i>I</i> aiuta gli Ss a impostare la produzione scritta.

**Età e livello**

9 studenti ispanofoni adulti (23–65 anni) di livello A2+.

**Obiettivi**

- Strutturali: rinforzare la morfologia del passato prossimo, comprenderne il contesto d'uso, selezionare correttamente gli ausiliari.
- Comunicativi: raccontare esperienze e vacanze passate.
- Lessicali: rinforzare il lessico delle vacanze e del tempo libero.
- Culturali: approfondire la conoscenza di città, monumenti e mete turistiche.
- Relazionali: comunicare efficacemente con gli altri in modo opportuno e creativo, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali.

**Materiali**

Video-conferenza, lavagna interattiva, note condivise, quiz *online*.

**Abbreviazioni**

I—insegnante; S—studente; Ss—studenti.

**6. Riflessioni e feedback**

Le riflessioni emerse dall'esperienza sono esposte in conformità con gli obiettivi specificati nel *lesson plan*.

**6.1. Obiettivi strutturali: insegnare la grammatica solo quando lo studente adulto è pronto**

Dall'esperienza emerge che un approccio comunicativo integrato con l'insegnamento della grammatica, sia implicito che esplicito (quando richiesto dall'adulto), può accelerare il processo di apprendimento linguistico. Tuttavia, ciò avviene in presenza di due condizioni: quando l'adulto sente la necessità di risolvere un problema comunicativo spendibile, come il bisogno di raccontare un'esperienza personale passata; quando

lo studente adulto è pronto ad apprendere strutture linguistiche leggermente più complesse di quelle che già padroneggia. Da qui si evince l'importanza di una pianificazione didattica che si concentri sugli aspetti che possono essere imparati, poiché un insegnamento prematuro può comportare una regressione nell'apprendimento. In tale contesto, il ruolo dell'insegnante è cruciale: per velocizzare e interiorizzare gli elementi morfosintattici, il tutor, prestando particolare attenzione al fattore età, dovrebbe analizzare quegli aspetti che possono venire ancora appresi in forma implicita e quelli che invece possono o devono essere portati sotto il controllo esplicito, richiedendo un'elevata conoscenza metalinguistica (Ellis 2005).

**6.2. Obiettivi comunicativi: implementare le attività cooperative tra pari**

Dalla ricerca emerge che l'implementazione di *task* cooperativi e l'adozione di strategie incentrate sullo studente facilitano il coinvolgimento attivo, abbassano il filtro affettivo e promuovono la creazione di un ambiente online positivo. Tramite un apprendimento cooperativo (Johnson, Johnson 2004) o in gruppo di pari, è possibile monitorare con efficacia le attività degli studenti adulti, che acquisiscono e strutturano informazioni utilizzando strumenti digitali e multimediali per realizzare prodotti creativi e sviluppare le competenze linguistico-comunicative. Tra i più efficaci strumenti si riportano: forum e chat-room (asincroni), chat (sincrona), quiz, mappe concettuali simultanee, wiki ipertestuali e *document mode*,

con i quali i discenti collaborano e ottengono informazioni su ciò che gli altri studenti stanno facendo; inoltre, tramite diversi tipi di *plugin* (*Adobe Flash Player*, *VLC* ecc.) è possibile didattizzare video e giochi. Infine, attraverso software come Google moduli, *HotPotatoes*, *JCloze*, *Edmodo*, *Kahoot*, una vasta gamma di esercizi interattivi può diversificare l'istruzione e il modo di trattare il materiale didattico tradizionale.

**6.3. Obiettivi relazionali: promuovere l'apprendimento permanente**

Per rispondere alle esigenze educative degli adulti sono state organizzate attività didattiche che prevedevano principalmente interazioni tra gli utenti. Gli studenti nella fascia d'età 23-40 hanno dimostrato una maggior competenza nell'uso delle piattaforme digitali rispetto alla fascia d'età 40-65. Si sono quindi dovute affrontare una serie di sfide per facilitare l'interazione in rete, a causa della mancanza di un'adeguata formazione digitale. Lo studio suggerisce, in sintonia con le indicazioni delle Nazioni Unite (2020), l'importanza dello sviluppo per docenti e studenti della *digital competence*. Diventa dunque fondamentale organizzare e promuovere uno spazio virtuale di apprendimento *user-friendly* che permetta il successo dell'attività dell'utente adulto mediante il minor numero possibile di passi. L'usabilità e l'accessibilità dei contenuti assumono una connotazione ancora più importante nell'ambito dell'educazione linguistica, in quanto considerano le abilità linguistico-comunicative nel loro insieme. L'obiettivo principale della formazione in

rete deve essere quello di porre lo studente al centro del proprio itinerario formativo, nell'ottica di una formazione orientata al *lifelong learning*.

## 7. Conclusioni

Questo lavoro è centrato sull'insegnamento di un elemento grammaticale a discenti ispanofoni; pertanto può essere implementato per verificare analogie e contrasti strutturali tra le due lingue. Tuttavia, dalla sezione operativa si possono ricavare alcune indicazioni per la creazione di UdA online che si avvalgano della mediazione tra metodi induttivi e deduttivi. Poiché non tutte le regole possono essere sempre indotte (perché difficili da trovare, per mancanza di tempo, o perché necessitano di competenze specifiche), il ricorso a un'analisi comparativa con la L1 può essere un valido supporto per

l'adozione di strategie incentrate sullo studente promuove la creazione di un ambiente online positivo

lo studente. Tenendo conto di ciò, è consigliabile adottare un metodo eclettico capace di coniugare, soprattutto nel caso di lingue affini, un approccio contrastivo che abbia come punto di partenza e obiettivo la LS, promuovendo al contempo ricerche di elementi e strutture simili alla L1, fonte di preziose riflessioni linguistiche e metalinguistiche, non di inganni. Questo tipo di approccio può trarre grandi benefici dalle metodologie a mediazione sociale, con le

quali l'adulto non acquisisce solo conoscenza personale, ma costruisce e condivide le sue competenze teorico-pratiche relative alle tecnologie e alla LS in quanto membro di una comunità, favorendo così un "costruzionismo di rete" (Impara 2020:8). La nuova sfida, incentivata anche dalla Commissione Europea (2022), consiste nel creare ambienti di apprendimento autentici, in grado di riflettere il modo in cui la conoscenza è spesa nella vita reale.

A partire da queste riflessioni, si auspica che i futuri processi di ricerca possano implementare le ricerche longitudinali, di esperienze di apprendimento online a studenti adulti di lingue affini all'italiano, approfondendo l'utilizzo di strategie e tecnologie quali strumenti in grado di potenziare la comunicazione interpersonale degli apprendenti adulti.

## Bibliografia

- BARAN M. L., COSGROVE P.B., JONES J.E. (2019), *Outcome-Based Strategies for Adult Learning*, IGI Global, Hershey (PA).
- BHARATHI S. R., RAJESHWARI M. (2021), "Online Language Teaching: Methods and Strategies, Possibilities and Opportunities", in *IJMTS*, vol. 6, n. 1, pp. 128-141.
- CALVANI A., MENICHELLI L. (2013), "La competenza digitale: per un modello pedagogicamente Significativo", in *TD Tecnologie Didattiche*, vol. 21, n. 3, pp. 132-140.
- CALVI M.V. (1995), *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*, Guerini scientifica, Milano.
- COMMISSIONE EUROPEA (2022), *The Digital Economy and Society Index (DESI)*, in <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi>
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti, in *Italiano LinguaDue*, vol. 12, n. 2.
- DE BENEDETTI A. (2006), "Liscio come l'aceite. Errori di interferenza (e non) nell'apprendimento dell'italiano L2 in parlanti ispanofoni", in F. Bosc, C. Marello, S. Mosca (eds.), *Saperi per insegnare*, Loescher, Torino.
- DELLA PUTTA P. (2011), "Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso. Proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni", in *Italiano LinguaDue*, vol. 2, n. 2, pp. 79-93.
- ELLIS R. (2005), "Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: a Psychometric Study", in *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 27, n. 2, pp. 141-172.
- IMPARA L. (2020), *Percorsi formativi per un rinnovamento educativo e pedagogico*, Armando Editore, Roma.
- JOHNSON D. W., JOHNSON R. T. (2004), "Cooperation and the Use of Technology", in D. H. Jonassen (ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ), pp. 785-811.
- KUMAR P., SKYROCKI M. (2023), "Ensuring Student Success in Online Courses", in <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/onlinecourse-design-and-preparation/ensuring-student-success-online-courses/>
- MANTOVANI A. (2021), *E-Learning e italiano LS. Uno studio sulla didattica a distanza ad adulti ispanofoni*, Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Padova, Padova, in <https://hdl.handle.net/20.500.12608/4057>
- NAZIONI UNITE (2020), *Online Learning Framework. Guidance for the Development of Online Learning Solutions at the United Nations*, in [https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/OLF\\_2020\\_v1.2\\_o.pdf](https://hr.un.org/sites/hr.un.org/files/OLF_2020_v1.2_o.pdf)
- ODLIN T. (1989), *Language Transfer*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PORCELLI G. (1994), *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.
- RIVERA M., PAOLIERI D., INIESTA A., BAJO T. (2022), "Cognitive and Contextual Factors Modulating Grammar Learning at Older Ages", in *Frontiers in Aging Neuroscience*, vol. 14, pp. 1-12.
- TOMASELLI D. (2008), "Italiano y español: dos lenguas diferentes", in A. Moreno Sandoval (a cura di), *Actas del VIII Congreso de Lingüística*, Madrid.
- XU Z. (2014), "Online Teaching and Learning: When Technology Meets Language and Culture", in *ELT Research Journal*, vol. 3, n. 1, pp. 4-25.

# RUSSIAN on-line:

## una risorsa in rete per lo sviluppo della competenza morfosintattica

*Claudio Macagno*

*Università degli Studi di Milano*

### Abstract

Partendo dal presupposto del valore aggiunto derivante dall'impiego delle tecnologie informatiche nell'insegnamento linguistico, si intende presentare alcuni siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo che possono essere impiegati per lo sviluppo della competenza morfosintattica. In particolare, di una risorsa (RUSSIAN on-line) se ne analizza in dettaglio i contenuti affinché il fruitore sia messo nella condizione di scegliere consapevolmente e in sicurezza supporti funzionali ai propri obiettivi didattici.

Starting from the assumption that the use of information technology in language teaching yields added value, this paper presents a number of websites and online resources for learning/teaching Russian that can be employed to develop morphosyntactic competence. In particular, one resource (RUSSIAN on-line) is analysed in detail so that the user (learner or teacher) can consciously and safely choose supports that are functional to his/her learning goals.

### 1. Introduzione

La didattica delle lingue straniere si appoggia sempre più spesso in modo massiccio sulle nuove tecnologie. In alcuni lavori precedenti (Macagno 2017a; 2017b; 2017c) ci siamo soffermati sui vantaggi e sugli svantaggi dell'uso delle tecnologie in ambito glottodidattico e abbiamo passato in rassegna alcune risorse online gratuite per l'apprendimento/insegnamento del russo (livelli A1 e A2). Internet, com'è noto, è una fonte inesauribile di materiale adatto all'apprendimento linguistico e ha grandi potenzialità ai fini di un apprendimento attivo e significativo, proprio grazie alle possibilità di immersione e di interazione caratteristiche di questo mezzo. Per quanto riguarda la didattica del

russo, diversi sono i siti che propongono corsi online. Molte sono le risorse che possono essere utilizzate come supporto a quanto appreso in aula, come materiale aggiuntivo per ripassare, approfondire o consolidare quanto già studiato. Svariati siti, inoltre, propongono giochi interattivi e quiz. Obiettivo di questo lavoro è presentare e descrivere sinteticamente alcune risorse

online per l'apprendimento/insegnamento del russo particolarmente utili, a nostro avviso, per lo sviluppo della competenza morfosintattica.

### 2. La competenza morfosintattica nell'apprendimento delle lingue

Prima di procedere è opportuno richiamare l'attenzione sulla dimensione morfosintattica e ribadire il giusto peso che ad essa va attribuito nella pratica didattica. Sviluppare la competenza morfosintattica equivale, nel linguaggio comune, semplicemente a insegnare la grammatica di una lingua, nel senso più tradizionale del termine. In realtà, un insegnamento efficace e proficuo della grammatica deve seguire un percorso naturale, come

la grammatica non deve essere insegnata ex cathedra, ma scoperta autonomamente come risposta a esigenze comunicative

## Russian keyboard layout stickers



© ICPonline

avviene per l'acquisizione della lingua materna. Ciò significa, come sottolinea Cristina Bosisio, "che la grammatica, ovvero le regole che governano il funzionamento della lingua, non deve essere insegnata *ex cathedra*, quindi imposta e presentata fuori contesto, quanto piuttosto scoperta autonomamente come risposta a esigenze comunicative" (Chini, Bosisio 2014:226). Si tratta, in effetti, di riflettere sulla lingua, scoprendone e sistematizzandone le regole. Trattandosi di un ambito fondamentale della lingua, ci sembra utile fare alcune considerazioni al riguardo, giacché, secondo un'impostazione didattica tradizionale, che potrebbe non discostarsi molto dalla consueta pratica didattica, l'insegnamento della grammatica coincide con la semplice memorizzazione delle regole, quando, in realtà, la questione è ben più complessa. Mentre per il lessico, infatti, non c'è limite al numero di parole che si possono imparare fin dall'inizio, per quanto riguarda la grammatica, invece, si devono rispettare le tappe dell'apprendimento naturale. Di conseguenza, tenendo conto dell'obbligatorietà dei passaggi dello sviluppo di molte strutture

grammaticali ci pare utile disporre di risorse online atte allo scopo, dal momento che la grammatica è l'"ossessione degli apprendenti vittime dell'insegnamento" (Bettoni 2001:13).

### 3. Un repertorio di risorse online per lo studio del russo

E dunque, a partire dalla necessità di usufruire di materiale didattico adatto alle proprie esigenze, già visionato, selezionato, analizzato e catalogato e, altresì, di poterlo reperire in maniera rapida, ha avuto l'avvio il progetto di costruire un repertorio ragionato di siti e risorse online per apprendenti di diversi livelli di competenza linguistica da mettere a disposizione sia di chi voglia avvicinarsi allo studio della lingua russa, sia degli insegnanti che desiderino avvalersi di risorse online durante le lezioni o che, comunque, intendano proporle come materiale integrativo, a supporto di quanto trattato in aula.

Dal repertorio, in continua evoluzione mediante un costante lavoro di aggiornamento e di spoglio di siti e risorse online, sono state tratte le sette risorse di seguito descritte. Di ognuna

sono indicate le seguenti caratteristiche (v. TAB 1-7):

- nome;
- indirizzo Internet;
- livello di competenza linguistica dei destinatari, facendo riferimento, anche laddove non espressamente indicato nel sito/risorsa, ai livelli del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento);
- parole chiave;
- contenuti;
- punti di forza e di debolezza;

In alcuni casi, inoltre, quando necessario sono indicate anche annotazioni che forniscono ulteriori informazioni sui siti. I siti sono stati individuati seguendo i criteri di affidabilità, ricchezza e varietà dei contenuti, interattività, navigabilità, gradevolezza della grafica, originalità e semplicità d'uso. Esula dall'ambito di questo lavoro fornire indicazioni su come utilizzare il materiale contenuto nelle risorse selezionate, dal momento che si preferisce lasciare l'utente (discente o docente) libero di scegliere in base alle proprie necessità e ai propri obiettivi. Per questa ragione, per ognuna delle risorse qui proposte, vengono date solo semplici e sintetiche indicazioni.

Ricordiamo, inoltre, che queste possono essere utilizzate sia autonomamente dall'apprendente, fungendo, dunque, da supporto nel percorso di apprendimento del russo, sia singolarmente, con la guida dell'insegnante,

oppure anche tra loro opportunamente combinate e integrate, in funzione degli specifici obiettivi didattici. Per lo sviluppo della competenza morfosintattica, tra le altre, in particolare, si segnalano:

1. RUSSIAN on-line;

2. Revita;
3. Russian Language Lessons – Learn Russian For Free;
4. Lezioni di Russo;
5. Beginning Russian Grammar;
6. Russian for Everyone – Learn Russian Online;
7. Study Russian Online.

TABELLA 1 – RUSSIAN ON-LINE

Indirizzo Internet	<a href="http://www.rus-on-line.ru/index.html">http://www.rus-on-line.ru/index.html</a>
Livello	A1, A2
Parole chiave	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ morfosintassi;</li> <li>■ fonetica.</li> </ul>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ numerose e dettagliate schede grammaticali con relativi esercizi interattivi e file audio.</li> </ul>
Punti di forza e di debolezza	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ spiegazioni chiare ed essenziali, tabelle riepilogative su morfologia nominale e verbale, presenza di file audio a supporto dei contenuti proposti;</li> <li>■ le varie sezioni propongono un lessico ampio;</li> <li>■ sezione dedicata alla morfosintassi ricca e ben organizzata, con spiegazioni chiare ed esaustive che costituiscono un ottimo strumento per svolgere attività di consolidamento su argomenti già trattati in aula;</li> <li>■ i contenuti di questa risorsa, disponibili in inglese e in francese, vengono regolarmente aggiornati e migliorati.</li> </ul>

TABELLA 2 – REVITA

Indirizzo Internet	<a href="https://revita.cs.helsinki.fi/welcome">https://revita.cs.helsinki.fi/welcome</a>
Livello	da A1+, C1+
Parole chiave	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 33%;">■ morfosintassi;</li> <li style="width: 33%;">■ lessico;</li> <li style="width: 33%;">■ test;</li> <li style="width: 33%;">■ fonetica;</li> <li style="width: 33%;">■ comprensione del testo;</li> <li style="width: 33%;">■ cruciverba.</li> </ul>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> <li style="width: 33%;">■ testi;</li> <li style="width: 33%;">■ flashcard;</li> <li style="width: 33%;">■ una piattaforma in grado di creare attività ed esercizi a partire dai testi in essa presenti e/o inseriti dagli utenti.</li> <li style="width: 33%;">■ esercizi;</li> <li style="width: 33%;">■ cruciverba;</li> <li style="width: 33%;">■ test;</li> <li style="width: 33%;">■ quiz;</li> </ul>
Punti di forza e di debolezza	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ il sito risulta estremamente facile da usare e <ul style="list-style-type: none"> <li>– favorisce un apprendimento personalizzato della lingua, presentando allo studente esercizi di difficoltà calibrata;</li> <li>– consente il tracciamento dei progressi e l'analisi dei risultati mostrati nella sezione "Statistiche avanzate";</li> <li>– favorisce la possibilità di esercitare la grammatica attivamente, basandosi su testi autentici e non artificiali;</li> <li>– presenta esercizi di morfosintassi a riempimento e completamento, esercizi lessicali a scelta multipla;</li> <li>– garantisce la possibilità di effettuare test generati automaticamente dalla piattaforma in cui gli <i>item</i> proposti vengono generati a partire dalla risposta data dallo studente all'<i>item</i> precedente (test adattivi) per stabilire il livello di competenza linguistica in entrata;</li> <li>– permette di sviluppare la competenza fonologica, lessicale, morfosintattica e testuale;</li> <li>– indica, per ogni testo o esercizio, l'elenco degli argomenti sui quali ci si esercita;</li> </ul> </li> <li>■ il sito inoltre presenta: <ul style="list-style-type: none"> <li>– una batteria di testi e test organizzati a seconda del livello di difficoltà;</li> <li>– attività di comprensione del testo;</li> <li>– flashcard per lo sviluppo della competenza lessicale;</li> <li>– cruciverba generati automaticamente dalla risorsa con le parole nuove per l'utente;</li> <li>– un'interfaccia della piattaforma plurilingue (finlandese, russo, inglese, italiano, svedese);</li> </ul> </li> <li>■ il sito non è fruibile da parte di apprendenti principianti assoluti.</li> </ul>
Annotazioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ la piattaforma è stata sviluppata presso il Language Learning Lab dell'Università di Helsinki;</li> <li>■ sistema computazionale in continuo aggiornamento.</li> </ul>

TABELLA 3 – RUSSIAN LANGUAGE LESSONS – LEARN RUSSIAN FOR FREE

Indirizzo Internet	<a href="http://www.russianlessons.net/">http://www.russianlessons.net/</a>
Livello	A1, A2
Parole chiave	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ morfosintassi;</li> <li>■ lessico;</li> <li>■ frasario;</li> <li>■ turismo.</li> </ul>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ numerose e dettagliate schede grammaticali con esercizi e file audio, vocabolario.</li> </ul>
Punti di forza e di debolezza	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ la sezione dedicata alla lettura propone il testo <i>Delitto e Castigo</i> con traduzione a fronte in inglese;</li> <li>■ la sezione <i>Audio Articles</i> è molto ben curata e contiene molti articoli, spesso accompagnati da file audio, molto utili per la fonetica, di diversa difficoltà che trattano argomenti di sicuro interesse per l'apprendente (sport, cucina, usi e costumi, globalizzazione ecc.);</li> <li>■ la sezione dedicata ai tool online (Dizionario Inglese-Russo, tastiera russa virtuale e un programma per la traslitterazione) risulta estremamente utile.</li> </ul>
Annotazioni	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ possibilità di commentare gli articoli presenti nella risorsa utilizzando il forum di discussione;</li> <li>■ il sito è in lingua inglese.</li> </ul>

TABELLA 4 – LEZIONI DI RUSSO

Indirizzo Internet	<a href="http://www.nassaro.com/index.php/lezioni-di-russo">http://www.nassaro.com/index.php/lezioni-di-russo</a>
Livello	A1, A2.
Parole chiave	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ morfosintassi;</li> <li>■ comparativi;</li> <li>■ superlativi;</li> <li>■ aggettivi;</li> <li>■ aspetto imperfettivo e perfettivo;</li> <li>■ preposizioni.</li> </ul>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ schede grammaticali.</li> </ul>
Punti di forza e di debolezza	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ il corso è in lingua italiana;</li> <li>■ risulta molto utile la sezione sui comparativi e superlativi;</li> <li>■ i gerundi e i participi sono trattati in modo esaustivo.</li> </ul>

TABELLA 5 – BEGINNING RUSSIAN GRAMMAR

Indirizzo Internet	<a href="http://russian.cornell.edu/grammar/">http://russian.cornell.edu/grammar/</a>
Livello	A1, A2.
Parole chiave	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ morfosintassi;</li> <li>■ russo/inglese;</li> <li>■ verbi;</li> <li>■ casi;</li> <li>■ preposizioni.</li> </ul>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ schede grammaticali.</li> </ul>
Punti di forza e di debolezza	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ completezza della grammatica e analisi dettagliata di argomenti che spesso risultano difficili per gli apprendenti;</li> <li>■ i temi trattati sono suddivisi in base al livello di difficoltà.</li> </ul>
Annotazioni	il sito è in lingua inglese.

#### 4. RUSSIAN on-line

Di seguito ci soffermeremo sulla prima delle risorse sopra segnalate, RUSSIAN on-line, reperibile all'indirizzo <http://www.rus-on-line.ru/index.html>. Questa risorsa, che permette di lavorare in modo sistematico sulla morfologia nominale e verbale è, a nostro avviso, particolarmente utile sia per la ricchezza del materiale, sia per la chiarezza delle consegne. Essa permette, infatti, di proporre e di far svolgere agli apprendenti in maniera graduale, mirata e progressiva attività per lo studio, il rinforzo e il consolidamento di tutti gli elementi di morfologia nominale e verbale (livelli A1 e A2). Numerosi sono gli esercizi dedicati alla flessione di sostantivi e aggettivi che consentono di ricostruire la forma morfologica corretta, completando le frasi proposte. Ciò, indubbiamente, rappresenta una notevole difficoltà per gli studenti in fase iniziale di apprendimento della lingua russa, sia a livello scolastico sia universitario. In modo sistematico vengono passati in rassegna tutti i casi, che vengono proposti nella seguente successione, ossia Prepositivo, Accusativo, Genitivo, Dativo e Strumentale, dapprima dei sostantivi, successivamente degli aggettivi, prima al singolare poi al plurale. La medesima risorsa, presentando una specifica sezione dedicata alla fonetica (*Corso introduttivo di fonetica*) può essere altresì utilmente impiegata per lo sviluppo della competenza fonologica. L'analisi che segue servirà a capire meglio la struttura di questa risorsa e l'organizzazione del materiale in essa contenuto. Questo sito,

TABELLA 6 – RUSSIAN FOR EVERYONE – LEARN RUSSIAN ONLINE

Indirizzo Internet	<a href="http://www.russianforeveryone.com/">http://www.russianforeveryone.com/</a>
Livello	A1, A2
Parole chiave	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ morfosintassi;</li> <li>■ fonetica;</li> <li>■ lessico;</li> <li>■ test di livello;</li> <li>■ giochi.</li> </ul>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ schede grammaticali con esercizi, test di livello, giochi interattivi.</li> </ul>
Punti di forza e di debolezza	<p>il sito presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ numerosi esempi, sempre supportati da un file audio e, occasionalmente, da immagini;</li> <li>■ esercizi e test per osservare i progressi fatti dall'apprendente;</li> <li>■ un forum in cui chiarire eventuali dubbi;</li> <li>■ una sezione interamente dedicata a tabelle riepilogative che possono essere usate per ripassare i vari argomenti;</li> <li>■ idee e suggerimenti per incoraggiare la produzione scritta individuale (nella sezione <i>Phrasebook</i>);</li> <li>■ numerosi giochi.</li> </ul>

realizzato da Sergey Fadeev<sup>1</sup> grazie al supporto economico della Fondazione *Russkij Mir* mette a disposizione degli apprendenti, gratuitamente, abbondante materiale, ben organizzato, per lavorare sulla morfosintassi. La risorsa è indirizzata a coloro che iniziano a studiare il russo, quindi per i livelli A1-A2, tuttavia, dal momento che è presente anche una sezione dedicata all'alfabeto russo, è adatta anche a principianti assoluti. Dalla home page è possibile accedere direttamente alle cinque macrosezioni della risorsa, rispettivamente denominate *Bookshop*, *Elementary*, *Basic*, *Exercises*, *Holidays*.

La macrosezione *Bookshop* è suddivisa in tre sottosezioni, *Russian dictionaries*, *Russian language text-books*, *Russian language software*, nelle quali è possibile ordinare e acquistare le pubblicazioni dell'autore. Vista la ricchezza dei contenuti e l'importanza del tema, si segnala che da questa pagina è anche possibile accedere, tramite apposito link, ai materiali della conferenza *Russkij jazyk kak inostrannyj: sovremennye podchody i tehnologii v prepodavanii* (11/09/2020). La macrosezione *Elementary* (A1) rimanda alle seguenti sottosezioni: *Vvodno-fonetičeskij kurs russkogo jazyka*, *Vvodno-fonetičeskij kurs russkogo jazyka dlja v'etnamcev*, *Russkij alfavit*, *Russkie čislitel'nye*, *Russkaja grammatika*, mentre quella denominata *Basic* (A2) rimanda, a sua volta, a: *Russkaja grammatika* e *Pogovorim po-russki!* La sezione *Pogovorim po-russki!*, realizzata per esercitare

TABELLA 7 – STUDY RUSSIAN ONLINE

Indirizzo Internet	<a href="http://www.study-languages-online.com/index.html">http://www.study-languages-online.com/index.html</a>
Livello	A1, A2
Parole chiave	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ morfosintassi;</li> <li>■ fonetica;</li> <li>■ testi per la lettura</li> <li>■ lessico;</li> <li>■ esercizi interattivi;</li> <li>■ test;</li> <li>■ giochi;</li> <li>■ lessico;</li> <li>■ turismo.</li> </ul>
Contenuti	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ dettagliate schede grammaticali;</li> <li>■ svariati esercizi e test di livello;</li> <li>■ testi di lettura su alcune città russe e sulla cucina russa;</li> <li>■ numerosi dialoghi e abbondante materiale relativo a varie situazioni di vita quotidiana (all'aeroporto, al ristorante, in albergo ecc.).</li> </ul>
Punti di forza e di debolezza	<p>il sito presenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 10 lezioni (<i>In the airport</i>, <i>Transport</i>, <i>At the hotel</i>, <i>In the street</i>, <i>Sightseeing</i>, <i>Shopping</i>, <i>At the restaurant</i>, <i>At the drugstore</i>, <i>Currency exchange</i>, <i>Internet &amp; Phone</i>) con dialoghi relativi a situazioni tipiche all'interno di ristoranti, hotel negozi ecc.; ogni lezione contiene supporti audio, utili per la pronuncia e per la fonetica;</li> <li>■ esercizi interattivi;</li> <li>■ test di livello per controllare i progressi fatti;</li> <li>■ lessico ampio;</li> <li>■ giochi che rendono più piacevole il primo impatto con la lingua.</li> </ul>

<sup>1</sup> Nel 2014 Fadeev ha ottenuto il premio come "Best creator of e-learning courses".



la comprensione e l'ascolto, è suddivisa in 24 sezioni, incentrate su temi quali saluti e presentazioni, ringraziamenti e scuse, richieste, inviti, consensi e rifiuti, unità ed espressioni di tempo (date, giorni della settimana, l'ora, l'età, tempo atmosferico) ecc. Una volta cliccata la sezione di proprio interesse (per esempio, quella relativa alle espressioni impiegate per manifestare sorpresa e dubbi), è possibile procedere con l'ascolto, successivamente con la lettura, quindi con la ripetizione dell'ascolto ai fini di una più agevole memorizzazione dei contenuti. Segnaliamo, inoltre, che, grazie a un contatto e-mail, è possibile porre domande, chiedere chiarimenti, indicare suggerimenti o segnalare refusi ai responsabili del sito. La macrosezione *Exercises*, per quel che riguarda il livello elementare (*Elementary level*), rimanda alle sottosezioni prima menzionate, ossia *Vvodno-*

*fonetičeskij kurs russkogo jazyka*, *Russkaja grammatika* e *Russkie čislitel'nye*; invece, per quel che riguarda il livello base (*Basic level*), alla rispettiva sottosezione *Russkaja grammatika*. Dalla sezione dedicata agli esercizi si può tornare direttamente alla pagina iniziale. Infine, l'ultima macrosezione, denominata *Holidays*, propone tre differenti sottosezioni (*Roždestvo*, *Maslenica*, *Pascha*) che rimandano a dettagliate schede in lingua inglese che riportano informazioni su queste feste e sulle relative

tradizioni, oltre alle più consuete formule di auguri da utilizzare in occasione di queste festività.

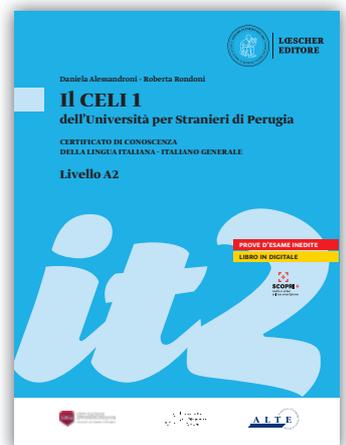
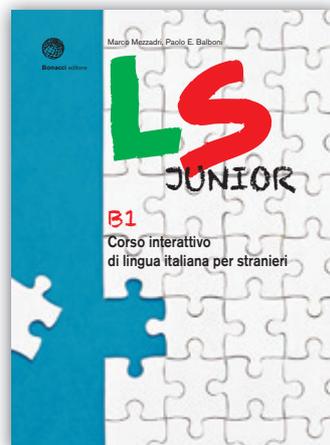
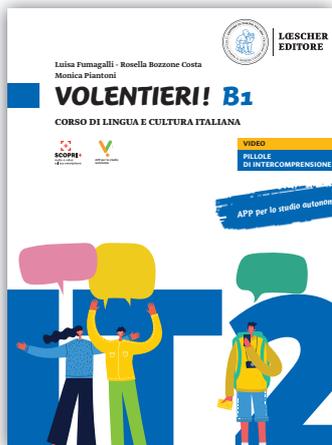
### 5. La morfosintassi in RUSSIAN on-line

Descritta la risorsa dal punto di vista generale, ci soffermeremo ora sull'organizzazione del materiale contenuto nelle sezioni espressamente dedicate alla morfosintassi. In particolare, per lo sviluppo della competenza morfosintattica, per il livello A1, la sezione *Russkaja grammatika* propone 44 schede, ognuna dedicata a uno specifico argomento di morfologia nominale (quali genere dei sostantivi, pronomi personali, interrogativi, possessivi, plurale dei sostantivi, aggettivi al nominativo singolare e plurale ecc.) e di morfologia verbale (quali presente dei verbi di prima e di seconda coniugazione, passato e futuro dei verbi, verbi transitivi e intransitivi, concetto dell'aspetto

RUSSIAN on-line  
permette di lavorare  
in modo sistematico  
sulla morfologia  
nominale e verbale

# LOESCHER, LA LINEA EDU E BONACCI EDITORI

*Insieme  
con passione  
per insegnare  
l'italiano*



## PORTALI



[italianoperstranieri.loescher.it](http://italianoperstranieri.loescher.it)



[bonacci.loescher.it](http://bonacci.loescher.it)

## FACEBOOK



[LoescherEditore.ItalianoPerStranieri](https://www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri)



Bonacci editore



verbale, verbi di moto ecc). In questa sezione, inoltre, vengono passati in rassegna tutti i casi del sostantivo al singolare, nell'ordine: prepositivo, accusativo, genitivo, dativo e strumentale. Diversamente, per quel che riguarda il livello A2, la sezione propone 24 schede, dedicate alla declinazione dell'aggettivo al singolare, alla declinazione dei sostantivi e degli aggettivi al prepositivo, accusativo, genitivo, dativo e strumentale plurale, alla declinazione dei pronomi possessivi e dimostrativi, al singolare e al plurale, all'uso di *kotoryj* nelle subordinate relative e di *čtoby* nelle finali, ai verbi di moto con prefissi e al discorso diretto e indiretto.

Per ognuna delle schede viene indicato l'argomento trattato, in inglese e in russo, quindi seguono spiegazioni chiare e sintetiche, sono riportati in tabelle vari esempi d'uso e vengono dati schemi riepilogativi dei vari elementi della flessione nominale e verbale. Per una maggiore visibilità del materiale presentato e per favorire la memorizzazione delle desinenze vengono utilizzati colori diversi. Alla fine di ogni scheda sono inseriti due pulsanti grazie ai quali si ha la possibilità di tornare alla pagina iniziale oppure di eseguire gli esercizi relativi al tema appena trattato.

Gli esercizi riportano la consegna in inglese e spesso sono corredati da disegni o foto.

è importante indirizzare discenti e docenti verso un uso consapevole, critico, mirato ed efficace delle risorse online

Per ogni argomento trattato gli esercizi propongono un significativo numero di item; si tratta, di norma, di attività in cui si richiede di inserire la forma morfologica corretta della parola, ed è possibile visualizzare le risposte corrette e quelle sbagliate. In caso di risposta errata, viene indicata quella corretta, corredata dalla relativa spiegazione. Ciò risulta particolarmente utile e funzionale quando si utilizza la risorsa per attività di rinforzo e consolidamento, sia in gruppo sia individualmente, sia sotto la guida del docente che in autoapprendimento.

## 6. Conclusioni

Sebbene nel ricco e diversificato ventaglio di strumenti online oggi disponibili ve ne siano molti inadatti, a pagamento, o poco affidabili, o che presentano errori e problemi tecnici, nondimeno se ne possono trovare molti di valore e pregio. Ci siamo voluti soffermare sulla struttura di RUSSIAN on-line, sui contenuti delle singole schede e sull'organizzazione

del materiale per dare un'idea complessiva di questa risorsa e suggerire possibili impieghi della stessa. Soprattutto per una lingua flessiva come il russo, un lavoro sulla dimensione morfosintattica è fondamentale, poiché per l'apprendente italofono la complessità morfologica e il numero elevato di casi rendono decisamente difficile l'apprendimento della lingua, almeno nelle prime fasi. Il materiale, abbondante, ben organizzato e adeguatamente distribuito che viene messo a disposizione da questa risorsa permette di svolgere attività mirate, utili allo sviluppo graduale e sistematico della competenza morfosintattica, che, soprattutto per una lingua come il russo, è di primaria importanza. La presenza di spiegazioni chiare ed essenziali, la chiarezza delle consegne degli esercizi, la gradevolezza della grafica e la semplicità d'uso di questa risorsa sono, indubbiamente, alcuni dei suoi punti di forza.

In generale, l'intento del presente lavoro, che va ad ampliare il repertorio di siti e risorse online per l'apprendimento/insegnamento del russo avviato in precedenti studi, è far conoscere le risorse gratuite che la rete mette a disposizione, dando visibilità a quanto è già stato realizzato e indirizzando discenti e docenti verso un uso consapevole, critico, mirato ed efficace di quanto è disponibile online.

## Bibliografia

- BETTONI C. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*, Laterza, Roma-Bari.
- CHINI M., BOSISIO C. (a cura di) (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- MACAGNO C. (2017a), "Risorse online per la didattica del russo (A1 e A2). Nuove tecnologie, nuove opportunità", in *Nuova Secondaria*, 34 (7), pp. 91-4.
- MACAGNO C. (2017b), "Risorse in rete per l'apprendimento della lingua russa", in *LEND Lingua e Nuova Didattica*, 46 (2), pp. 25-34.
- MACAGNO C. (2017c), "Alfabeto Russo e risorse in rete", in *Nuova Secondaria*, 35 (2), pp. 84-8.

# Strategie di lettura profonda: i simboli in narrativa. Non dare un pesce, ma insegnare a pescare

Stefania Leondini

Liceo Classico Statale "Scipione Maffei" Verona

## Abstract

Questo contributo presenta un breve percorso didattico sull'analisi dei simboli nei testi narrativi; la metodologia didattica, ispirata al Writing and Reading Workshop (WRW), è centrata sulla finalità di promuovere scrittori e lettori critici e appassionati per tutta la vita; utilizza procedimenti di lettura profonda e di analisi e produzione di testi scritti. Il percorso è pensato per una classe di secondaria di secondo grado.

This paper presents a teaching unit on symbols in narrative texts. The teaching methodology, inspired by Writing and Reading Workshop (WRW), focuses on the goal of fostering lifelong, passionate and critic writers and readers by using techniques of close reading and text analysis and production. The teaching unit is designed for a secondary school class.

## 1. Introduzione

Leggere non è un'abilità innata nella mente umana, ma deve essere insegnata esplicitamente e coltivata, altrimenti il cervello rischia di smarrirne la pratica (Wolf 2007); per questo, insegnare la comprensione del testo a studenti di ogni età è oggi una sfida più ardua che in passato, in quanto occorre coinvolgerli e motivarli a una lettura impegnativa, non sempre immediatamente spendibile nella vita quotidiana, che si trova a dover competere con modalità di lettura facili e veloci quali quelle dei testi digitali e telematici, in cui la sintassi risulta sovente ipersemplicata, il lessico è limitato e ripetitivo, la struttura testuale talora banale (Wolf 2018).

## 2. Perché insegnare i simboli in letteratura

La lettura e comprensione dei testi narrativi letterari in lingua

materna, seconda e straniera nella scuola secondaria di secondo grado rappresenta una sfida, in quanto i giovani studenti sono solitamente impazienti di arrivare in fondo alla storia e concludere la lettura, e sono attratti spesso dai livelli più appariscenti e di superficie (trama, personaggi, luoghi). I testi letterari sono assai più complessi e stratificati di quanto possano apparire, richiedono una comprensione profonda, necessaria per sviluppare e consolidare la capacità di elaborare commenti e analisi – abilità accademica di alto livello – richiesta dalla scuola superiore.

L'interpretazione dei testi – di cui la lettura simbolica è solo una delle molteplici componenti – è un processo in cui occorre evitare i due opposti estremi: da una parte, ritenere lecita una sola interpretazione (di fatto quella del docente, o del

manuale); dall'altra, accettare qualsiasi interpretazione senza definire criteri di validità né di accettabilità. Gli studenti devono essere condotti alla consapevolezza che sono lecite più interpretazioni, a condizione che poggino su evidenze del testo; occorre dunque insegnare a formulare interpretazioni e a ricercare e valutare tali evidenze. Sin dalle favole infantili i simboli sono presenti nella narrativa, quindi dagli adolescenti sarebbe lecito aspettarsi una consapevolezza già sviluppata, a cui basterebbe poco per diventare piena; al contrario, il simbolismo richiede capacità di osservare, argomentare, adottare prospettive multiple, formulare e motivare le proprie ipotesi, negoziare significati, cosa a cui i ragazzi non sono abituati, mentre, proprio perché spesso ardua, tale capacità riveste



una funzione formativa in senso democratico e inclusivo: insegnare esplicitamente strategie di lettura profonda (*close reading*) può contribuire a ripianare differenze sociali, linguistiche, psico-cognitive che influiscono sulle capacità – innate o apprese implicitamente – di osservare, leggere, comprendere e produrre testi complessi.

### 3. Non insegnare un testo, ma una strategia

Nell'insegnamento di ogni disciplina gli studenti sono portati a dare rilievo e quindi acquisire quelle abilità che il docente presenta loro come fondamentali, sulle quali insiste e che infine richiede nella verifica: se insegniamo la storia come un insieme di date, nomi, luoghi e battaglie, otterremo che gli studenti considereranno la storia come una serie di dati da memorizzare, trascurando documenti, opinioni e interpretazioni. Analogamente, nella lettura dei testi, se i ragazzi (Chambers 2015:140):

sanno che le loro risposte potranno essere liquidate come “sbagliate”, “irrilevanti”, “sciocche”, “infantili”, impareranno ben presto a tenere per sé i propri pensieri. Sminuire quello che realmente pensano porta alla disaffezione, da parte loro, per la lettura praticata a scuola. O, peggio ancora, li induce a cercare di indovinare il pensiero dell'insegnante, per formulare quel tipo di risposta che ci si aspetta da loro. [...] Il risultato è che gli alunni impareranno a diffidare delle loro idee e a dire cose che non pensano, soffocando in questo modo il proprio pensiero critico.

Secondo Hattie (2009), i dati di fatto e le *basic skills* spesso vengono insegnati attraverso la “teacher-directed instruction”: il problema inizia tuttavia quando la lezione frontale monologica è l'unica modalità di insegnamento e quando negli esercizi e nella verifica ci si ferma al solo *retelling*, al riassunto del libro/passaggio, alle domande di comprensione la cui risposta è già implicita nel testo. Non è utile né corretto eliminare o demonizzare il

*retelling*, quanto piuttosto evitare di ritenere che l'unico modo per insegnare sia partire dalle *basic skills* e continuare a insistere sempre e solo sulle medesime sino a che lo studente non giunga alla piena padronanza (Gee 2004:9).

È bensì fondamentale insegnare agli studenti tecniche e strategie applicabili a testi diversi in lingue diverse e trasferibili da un testo all'altro, prevedendo lo sviluppo di tutti i tipi di conoscenze: dichiarative (conoscenze disciplinari specifiche: il *che cosa*); procedurali (abilità/capacità: il *come* applicare le conoscenze); condizionali (il *quando* e il *perché* applicare conoscenze e abilità).

### 4. Dal metodo tradizionale al Writing and Reading Workshop (WRW)

Sulla scorta di tali considerazioni, abbiamo sperimentato un percorso di educazione linguistica in lingua materna – ma generalizzabile in tutte le lingue del curriculum scolastico – finalizzato

all'insegnamento di lettura e interpretazione dei simboli, in una classe di secondo anno (Liceo), scegliendo di seguire una metodologia ispirata ai principi del Writing and Reading Workshop.

Le difficoltà principali sono state due: adattare alla scuola secondaria di secondo grado una metodologia di origine statunitense ancora poco sperimentata in Italia (a oggi nessun manuale didattico originale risulta tradotto), e utilizzata soprattutto nella scuola secondaria di primo grado o nella primaria; applicare tale metodologia a una classe che, proprio perché costituita da adolescenti con nove anni di scolarità alle spalle, ha già acquisito e consolidato abitudini e prassi di lavoro tradizionali, che rendono più arduo applicare una modalità innovativa.

Gli studenti liceali – anche nelle ore di discipline linguistico-letterarie – sono tradizionalmente abituati a seguire lunghe lezioni frontali monologiche e monodirezionali, sovente dispersive, in cui viene loro richiesto di essere ascoltatori passivi che prendono appunti; sono poi poco propensi a

esternare emozioni e sentimenti personali, e talora vengono apertamente scoraggiati dal farlo. In definitiva, sono abituati ad apprendere in modo prevalentemente individualistico, mnemonico e nozionistico e a privilegiare il *retelling*; timorosi di “andare fuori tema”, faticano a elaborare, a esprimere e a condividere un pensiero originale, una propria reazione al testo letto.

Invece, la funzione della sfida è fondamentale. Ma la sfida troppo alta è frustrante, quella troppo bassa è demotivante (Vygotsky 1978): in base alla nozione di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), occorre individuare il compito giusto un poco al di sopra di quanto lo studente è in grado di fare da solo. Di fatto, tuttavia, poiché le ZSP degli studenti di una classe non possono essere allineate e coincidenti – essendo ogni classe ad abilità differenziate (Caon 2016) – ogni studente deve trovare nell'attività proposta la sfida adatta a lui. Questo comporta superare la visione di un curriculum *one-size-fits-all*, in modo da permettere a ciascuno di personalizzare la sua sfida e il suo progetto<sup>1</sup>.

## 5. Le fasi del percorso didattico

La metodologia scelta non prevede l'abolizione della lezione frontale, ma la focalizza in *MiniLesson* o *FocusLesson* di circa 15-20 minuti, così da ridurla nell'estensione temporale a quanto lo *span* di attenzione può sostenere; vengono poi variate le attività e liberato tempo per il lavoro di riflessione e scrittura in classe in forma di laboratorio, con ampi spazi di condivisione in plenaria e in gruppi, in cui la classe, trasformata in comunità ermeneutica, condivide la propria ricezione del testo e negozia significati; anziché la trasmissione di contenuti viene privilegiata la sperimentazione di tecniche e strategie di lettura e scrittura. Presentiamo di seguito le fasi del percorso.

### Fase 1: Video e domande (“leggere da lettori”)

È stata proposta come attività individuale per casa la visione di un video<sup>2</sup>, e la risposta ad alcune domande, con la duplice funzione di *pre-assessment* e di coinvolgimento emotivo. Le domande sono state ispirate al protocollo *Tell me (Dimmi)* proposto da Chambers (2015),

<sup>1</sup> In questo modo è possibile superare la semplice applicazione di misure speciali per studenti con BES a un curriculum tradizionale, e creare piuttosto le condizioni per un contesto inclusivo, come indicato dalla Nota MIUR 1143 17/5/2018, secondo la prospettiva bio-psico-sociale.

<sup>2</sup> Il cortometraggio di animazione *Umbrella* (2019), scritto, diretto e prodotto da Mario Pece e Helena Hilario, al link: <https://www.youtube.com/watch?v=Bh1FOkPfy2Q>.

# LA RICERCA

Da oltre 160 anni Læschler Editore promuove la ricerca didattica.

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



 Su Facebook:  
[La ricerca](#)

 Su Twitter:  
[@LaRicercaOnline](#)

 [laricerca.loeschler.it](http://laricerca.loeschler.it)

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



© ICPonline

formulate in modo da non prevedere una sola risposta giusta, bensì tali da aprire al *senso della possibilità*, ovvero all'esplorazione di interpretazioni impreviste e inattese, al di fuori dei consueti percorsi di pensiero (un esempio di domanda posta è: "elenca tre diversi sentimenti che hai provato durante la visione").

### Fase 2: Condivisione a partire dalla ricezione individuale

Volutamente siamo partiti dalla valutazione personale, l'aspetto più trascurato nell'analisi di testo scolastica (nonostante proprio nella prima prova di Esame la consegna delle tipologie B e C faccia esplicito riferimento a conoscenze acquisite, letture e esperienze personali del candidato<sup>3</sup>), ma più coinvolgente. Le emozioni individuali suscitate dalla visione del video sono state condivise in plenaria: quelle prevalenti sono state malinconia, tristezza, commozione. Gli studenti hanno poi condiviso a coppie

le risposte alle altre domande, tra le quali:

- elenca tre oggetti simbolici apparsi nel video;
- pensi che uno o più colori siano simbolici?
- perché a un certo punto tutti i personaggi salgono le scale e vanno al piano superiore?
- in quale stagione si svolge la storia?
- in quale città/quale paese pensi che potrebbe essere ambientata la storia?

Infine sono passati ad analizzare il video, attraverso le risposte già condivise a coppie: l'interpretazione del testo viene dunque proposta sia come atto individuale sia come risultato di una co-costruzione del significato che dialetticamente include visioni diverse.

### Fase 3: Nota e annota

È stato quindi introdotto il concetto di simbolo e le sue possibili declinazioni nei testi letterari, soprattutto narrativi. Gli studenti hanno da subito

osservato che i simboli appaiono più volte nel video, e sono collegati ai temi e al significato che l'autore ha dato alla storia. Nel video sono state rinvenute varie categorie di elementi simbolici (oggetti, colori, luoghi, stagioni, tempo atmosferico), poi analizzati, catalogati, e infine collegati ai personaggi e ai temi del video, conducendo così a una prima interpretazione.

### Fase 4: Digging Deeper

Abbiamo quindi introdotto una procedura nuova per gli studenti: dopo avere, nella fase precedente, rinvenuto e spiegato i simboli (*Generating Ideas*), si è fatto loro notare che le prime impressioni rischiano di essere generiche e che occorre approfondirle, formulando più di una ipotesi sul significato e il ruolo di tali simboli nel testo; occorre ipotizzare quale possa essere stato l'intento dell'autore nel proporre ciascun simbolo, e l'effetto da lui previsto sul lettore (*Experimenting*). Per poter scegliere in modo

<sup>3</sup> Sul sito del Ministero sono presenti i testi delle prove di Esame, con le relative consegne ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)).



© ICPonline

appropriato l'ipotesi più plausibile, è stato infine chiesto loro di valutare la significatività delle evidenze a supporto delle ipotesi, scegliendo quella col *ranking* più alto, che non coincide necessariamente con la prima formulata (*Rethinking*).

#### **Fase 5: Esporta nella scuola e nella vita ("leggere da scrittori")**

Abbiamo infine applicato la strategia a vari passi di un altro testo letterario, i *Promessi sposi*, in modo da adattarla a un nuovo contesto, e i ragazzi hanno scritto brevi testi di analisi dei simboli rinvenuti nei passi letti. Allargando ulteriormente la prospettiva, hanno poi preso in esame altri libri letti da ciascuno in modo individuale e indipendente: gli studenti si sono appassionati alla lettura simbolica dei testi narrativi, dimostrando interesse e disposizione a esportare quanto appreso verso testi che stavano leggendo.

Questo era l'obiettivo finale che ci eravamo proposti: l'idea dell'intero percorso – adattato

nei contenuti e parzialmente nei tempi e metodi – è stata ripresa da quanto proposto da Cherry-Paul e Johansen (2014) e l'obiettivo della lezione era "come costruire interpretazioni riguardo al *perché* l'autore ha utilizzato dei simboli"; lo scopo non era quindi insegnare a leggere uno specifico video o una pagina di narrativa. Partendo da singoli testi, il *focus* era lo sviluppo di una strategia generale: imparare ad applicare la lettura simbolica a qualsiasi testo.

#### **6. Elementi didattici innovativi**

Si è rivelata vincente la scelta di partire non da un testo scritto bensì da un breve video, di valore estetico comprovato e immediatamente accessibile a qualsiasi studente, compresi i non madrelingua e gli studenti con DSA, dato che non è parlato ma fondato su immagini, suoni e sguardi.

Dal punto di vista metodologico, abbiamo evitato la prevalenza della lezione frontale e creato piuttosto le condizioni perché

gli studenti, opportunamente guidati, giungessero a individuare e definire i passaggi importanti del percorso. Abbiamo quindi impostato una discussione fondata sui dati del testo, coinvolgente, di ampio respiro, che desse a ciascuno la possibilità di esprimersi. È risultato fondamentale che, prima che il docente chiedesse loro di esporsi a parlare in pubblico, i ragazzi avessero l'opportunità di un tempo per la riflessione e la scrittura individuali e poi, lavorando a coppie, potessero avere a disposizione non solo le loro personali risposte, ma anche quelle nate dalla condivisione e mediazione, circostanza che li ha fatti sentire più sicuri, potendo contare sull'appoggio di almeno un compagno; inoltre, condividere idee e pensieri con la classe è il modo privilegiato per imparare: ascoltare le esperienze degli altri apre alle prospettive multiple e alla negoziazione dei significati. I ragazzi hanno potuto scegliere di leggere a alta voce oppure

riassumere quanto scritto; è risultato fondamentale quindi anche collegare la didattica della lettura e quella della scrittura, sovente considerate e trattate in modo separato nella prassi scolastica: scrivere brevi annotazioni su quanto si sta leggendo è fondamentale per dare forma al proprio pensiero e per poter ritrovare, anche a distanza di tempo, le proprie osservazioni; al termine del percorso, e anche successivamente, tali annotazioni possono essere rilette, riconsiderate e utilizzate per redigere testi diversi.

### 7. Un metodo americano, ma molto europeo

La metodologia del WRW ha i suoi punti di forza nell'integrare didattica della lettura con didattica della scrittura; nel fondarsi sulle competenze applicate direttamente e quindi su insegnabilità e trasferibilità; nel valorizzare il processo e non solo il prodotto; nel privilegiare strategie di pensiero e metacognizione. Può essere validamente applicata nella scuola secondaria di secondo grado, a condizione di saper adattare tempi e modalità del lavoro, per privilegiare l'insegnamento di strategie applicabili all'analisi dei testi di letteratura inclusi nel canone scolastico.

Il metodo è nato negli Stati Uniti grazie all'opera di due giornalisti, pedagogisti e scrittori, Donald Graves e Donald Murray; le applicazioni più note sono di Lucy Calkins, fondatrice e guida del Teachers College Reading and Writing Project at Columbia University, e di Nancie Atwell, fondatrice del Center for Teaching and Learning a Edgemont, Maine, e vincitrice del Global Teacher Prize 2015. Numerosi sono i docenti statunitensi che, seguendo le loro riflessioni e indicazioni, hanno applicato il metodo in diversi gradi di istruzione, contribuendo a definirne capisaldi, prassi, e *routine*, con la pubblicazione di manuali didattici ricchi di suggestioni e idee<sup>4</sup>. Questo metodo ha forti consonanze con un indirizzo di critica letteraria di matrice europea: l'estetica della ricezione nata in seno alla Scuola di Costanza, con particolare riguardo per l'opera di Iser (1987), per cui, in prospettiva didattica, viene postulata la classe come comunità ermeneutica e vengono prese in considerazione tutte e tre le *intentiones: auctoris, operis e lectoris* (Spaliviero 2020:37), mentre nella didattica tradizionale viene considerata solo la prima (nel metodo storicistico) o solo la seconda (secondo formalismo e strutturalismo), o al più solo le

prime due. Invece, “con l'*intentio lectoris* avviene il superamento del rapporto subalterno del lettore/studente rispetto all'opera (tipico della semiotica interpretativa) a favore di una relazione più paritaria, in cui il fruitore è coinvolto attivamente” (Spaliviero 2020:39). Ciò consente, senza rinunciare né alla lettura diretta delle opere, né al quadro di riferimento storico-culturale, di promuovere negli studenti il coinvolgimento attivo e la motivazione. Proprio per questo, il WRW rappresenta una preziosa opportunità di rinnovamento della didattica delle lingue materne, straniere, seconde, in prospettiva pedagogica e formativa e soprattutto inclusiva, in quanto, evitando di forzare i naturali ritmi dell'apprendimento e di costringere il docente a dover predisporre innumerevoli lezioni e materiali diversificati, si fonda sul presupposto della personalizzazione dei percorsi di apprendimento e della verifica/valutazione: in questo modo, le misure compensative e dispensative restano sostanzialmente invisibili agli altri studenti, e nel contempo il docente trova facilitato il dialogo con l'intera classe e con ogni singolo studente sulla base di effettivi bisogni linguistici e formativi.

4 È impossibile qui dare conto di una bibliografia, che oltretutto è in continua espansione. In italiano esiste un sito che riunisce molti docenti e esperienze (prevalentemente di media e primaria), dotato anche di una apposita sezione bibliografica: [www.italianwritingteachers.it](http://www.italianwritingteachers.it).

#### Bibliografia

- CAON F. (2016), *Educazione linguistica nella Classe a Abilità Differenziate*, Bonacci, Torino.
- CHAMBERS A. (2015), *Il lettore infinito*, Equilibri, Modena.
- CHERRY-PAUL S., JOHANSEN D. (2014), *Teaching Interpretation Using Text-Based Evidence to Construct Meaning*, Heinemann, Portsmouth (NH).
- GEE J. P. (2014), *Situated Language and Learning. A critique of Traditional Schooling*, Routledge, New York-London.
- HATTIE J. (2009), *Visible Learning: A synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, New York.
- ISER W. (1987), *L'atto di lettura. Una teoria della risposta estetica*, Il Mulino, Bologna.
- SPALIVIERO C. (2020), *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia.
- VYGOTSKY L. S. (1978), *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- WOLF M. (2007), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano.
- WOLF M. (2018), *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano.

# La fiaba, la favola e la novella nella scuola: i progetti “Fiabe favole nel mondo” e “Perrault e gli altri”

Stefania Chiari

ANILS Firenze Istituto Russell-Newton – Scandicci (FI)

## Abstract

Fiabe, favole e novelle in diverse lingue sono state il filo conduttore di una serie di progetti didattici che, nell’arco di cinque anni, hanno coinvolto gli studenti della scuola superiore di secondo grado Russell-Newton di Scandicci. Nel saggio si riporta in modo sintetico l’esperienza, rimandando alle pagine web della scuola per la consultazione dei prodotti realizzati.

Fairy tales, fables and short stories in different languages were the leitmotif of a series of educational projects involving the students of the Russell-Newton secondary school in Scandicci over a period of five years. This paper summarises the experience, and provides access to the final projects produced by the students, which can be viewed on the school website.

## 1. Valore glottodidattico della fiaba

Fiabe, favole e novelle fanno parte della vita di tutti fin dall’infanzia: non sono però soltanto un momento di divertimento, ma anche un utile strumento didattico.

Studiare divertendosi è uno dei pilastri dell’apprendimento: purtroppo, se nella scuola dell’infanzia e in quella primaria il gioco è ufficialmente presente, negli ordini di scuola superiori lo studio viene visto come qualcosa che costa fatica e impegno, non come attività che può divertire (Caon 2022). In realtà, nel momento in cui un adolescente oppure un adulto si diverte, l’apprendimento è facilitato.

Fiabe, favole e novelle sono da un lato fonte di divertimento, piacere, gioco, dall’altro sono, in modalità diverse, strumento di conoscenza e accesso al

patrimonio culturale di un popolo; ancora, costituiscono uno dei nuclei tematici per dare una prospettiva globale all’insegnamento (Mariani 2023) e per realizzare progetti trasversali e interdisciplinari, interculturali.

## 2. Il ruolo delle fiabe nella scuola

Analizzando il ruolo della fiaba nei diversi ordini di scuola emerge che:

- nella *scuola dell’infanzia* e in quella *primaria* il racconto non è solo uno stimolo per la lettura, ma, attraverso l’immaginazione, favorisce la creazione letteraria. Il bambino può dar vita a nuovi personaggi, può identificarsi con essi, con le situazioni fiabesche (Russo 2008) attraverso diverse attività come lettura/ascolto della fiaba, inserimento di nuovi

personaggi, modificazione o creazione di dialoghi, creazione di finali alternativi<sup>1</sup>;

- nella *scuola secondaria di primo grado* la fiaba, la favola e la novella possono essere affrontate in versione originale all’interno del percorso di letteratura italiana, ed è già possibile effettuare una prima analisi dei temi fiabeschi. Per quanto riguarda invece la lingua straniera, è probabile che sia ancora necessaria una facilitazione del testo, di norma scritto in una lingua non direttamente accessibile per i ragazzi tra gli 11 e 14 anni; le attività proposte possono essere la drammatizzazione del testo,

<sup>1</sup> In questo ordine di scuola si possono usare strumenti quali l’Inventafavole di Claudi Pallottini <https://ilbarbagiannieditore.it/prodotto/linventafavole/>



© ICPonline

l'invenzione di dialoghi in lingua straniera e la descrizione dei personaggi;

- nella scuola secondaria di secondo grado si possono affrontare fiabe, favole e novelle a tutto tondo. Negli aspetti psicologico e psicoanalitico – ampia e interessante la letteratura in proposito (tra tutti, Bettelheim 2013) – religioso, simbolico, sociale, storico e filosofico. In questo ordine di scuola, gli studenti possono affrontare la sfida della lettura dei testi in lingua straniera originale, apprezzandone così le peculiarità. Le attività collegate alla lettura possono essere di tipo squisitamente letterario (confronto tra testi, analisi delle tematiche e delle peculiarità linguistiche) oppure di tipo multidisciplinare (analisi degli aspetti storici, filosofici, psicologici, simbolici, religiosi) in relazione all'indirizzo

nel quale viene affrontato lo studio di questi testi.

### 3. I progetti “Fiabe favole nel mondo” e “Perrault e gli altri”

Fiabe, favole e novelle in diverse lingue straniere sono state il filo conduttore di una serie di progetti didattici che hanno coinvolto nell'arco di cinque anni gli studenti della scuola superiore di secondo grado Russell-Newton di Scandicci. I progetti sono stati svolti in convenzione con ANILS, hanno negli anni coinvolto altri enti e istituzioni, sono stati periodicamente rendicontati sul sito e sulla rivista di ANILS. Di seguito riportiamo le principali tappe dei progetti, gli obiettivi e i materiali utilizzati, rimandando al sito dell'istituto Russell-Newton per la consultazione dei prodotti realizzati. Uno dei punti forti dell'esperienza infatti, oltre alla sua trasversalità

e alla durata, è proprio l'aspetto della documentazione, sia attraverso il sito della scuola, sia con articoli, resoconti, testimonianze riportate dalla stampa locale e specializzata. Nel 2019 ANILS di Firenze ha organizzato un seminario di formazione dal titolo “L'adolescente, il bambino e l'animale nella fiaba”. Nella prima parte i docenti hanno analizzato fiabe provenienti da diverse culture (italiana, inglese, francese, tedesca, spagnola, greco-latina, egiziana antica); nel secondo incontro invece protagonisti sono stati gli studenti della IV F del Russell-Newton che hanno presentato il lavoro, svolto in classe con la professoressa Chiari, di confronto tra le fiabe di Perrault e le fiabe delle culture di origine di alcuni di loro. Questa prima esperienza ha avuto un riscontro molto positivo sia in termini di

formazione dei docenti, sia rispetto alle competenze acquisite dagli studenti; ciò ha portato nell'a.s. 2019-2020 a inserire il tema in un progetto PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) dal titolo *Le fiabe e le favole nel mondo*. Sono stati coinvolti circa 20 studenti e studentesse, che hanno assistito a un ciclo di lezioni tenute da docenti della scuola secondaria di secondo grado e dell'università. A chiusura del progetto, nel mese di maggio, gli studenti e le studentesse hanno tenuto due seminari ricoprendo la funzione di relatori. Gli studenti hanno presentato l'uso della fiaba come strumento didattico nei vari ordini di scuola, immedesimandosi nei

sono state selezionate fiabe, favole e novelle degli autori più importanti di cinque letterature europee

ruoli di docente e di futuro studente universitario; hanno poi presentato alcune fiabe approfondendone le tematiche principali e facendo confronti intertestuali. I docenti presenti hanno posto loro domande per stimolare la riflessione e chiesto di giustificare scelte e interpretazioni. L'evento è stato testimoniato da alcuni articoli online.

Nell'edizione del 2020-2021 sono state apportate alcune modifiche:

- è stato coinvolto anche l'Istituto Francese di Firenze, che ha dato il suo patrocinio;
- sono state aumentate le ore dedicate al progetto;
- è stata inserita la figura del tutor: alunni ed alunne delle quinta classe hanno supportato i compagni delle classi terze nella comprensione dei testi in lingue straniere e nell'elaborazione della presentazione finale;
- sono state proposte agli studenti alcune ore opzionali di informatica per approfondire l'uso e la conoscenza degli strumenti tecnologici;
- il numero di studenti e studentesse coinvolti è aumentato fino a 150;

Isabelle Alessandrini

# TABLE RONDE

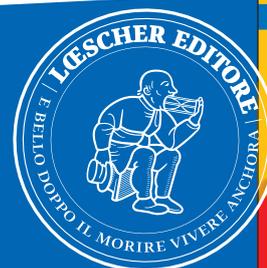
## À la découverte de la langue française

Un corso di lingua e civiltà francese disponibili in due versioni, in tre volumi e in volume unico, compatto.

Comunicazione, lessico e grammatica attivi, fonetica, sviluppo delle competenze, percorsi a misura delle classi e dei singoli alunni, preparazione agli esami.

A queste caratteristiche generali si aggiungono importanti novità: focus sulla mediazione, educazione civica e digitale, attenzione all'orientamento, percorsi dedicati alle competenze socio-emotive giochi linguistici su Kahoot e una ampia gamma di video, dialoghi e civiltà, ma anche animazioni di grammatica ed esempi video di lingua reale.

- ✓ ABILITÀ, COMPETENZE E MEDIAZIONE
- ✓ CULTURA, CITTADINANZA, EDUCAZIONE DIGITALE
- ✓ STRATEGIE DI APPRENDIMENTO
- ✓ COMPETENZA EMOTIVA
- ✓ DELF E INTERDISCIPLINARITÀ
- ✓ VIDEO DI FINZIONE, GRAMMATICA, CULTURA E VIDEO DI LINGUA VIVA
- ✓ KAHOOT!



Anche in questo caso l'evento è stato testimoniato da alcuni articoli online. Anche l'edizione del 2022-2023 ha visto alcune modifiche rispetto alle precedenti versioni. In particolare, è stato realizzato l'evento "Perrault e gli altri" ospitato dalla biblioteca di Rifredi, organizzato dall'Associazione Amici dell'Istituto Francese di Firenze e patrocinato da ANILS. In un primo momento, gli alunni coinvolti hanno presentato in classe, in lingua francese, il risultato del lavoro fatto sulle fiabe, poi lo hanno rielaborato in italiano e, guidati da un docente, hanno lavorato alla stesura definitiva delle presentazioni in PowerPoint utilizzate nell'evento finale in biblioteca. Il percorso è stato documentato anche da numerose fotografie.

#### 4. Descrizione del progetto: obiettivi, materiali, contenuti, modalità di lavoro

Il progetto *Fiabe e favole nel mondo* ha come obiettivi generali:

- valorizzare il patrimonio linguistico delle classi;
- lavorare in funzione dello sviluppo delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento<sup>2</sup>, rispettivamente:

- valorizzare le diverse culture (competenza n. 8)
- imparare a svolgere attività di ricerca utilizzando le risorse informatiche (competenze n. 4 e 5)
- esporre davanti a un pubblico il proprio lavoro in modo chiaro e preciso (competenza n. 1)
- sviluppare competenze linguistiche in lingua straniera per poter fruire di materiale autentico (competenza n. 2).

I materiali utilizzati sono stati i testi di fiabe, favole e novelle in lingua originale: italiano, inglese, francese, tedesco, spagnolo e altre lingue; in particolare, gli studenti e le studentesse hanno utilizzato tutte le risorse linguistiche a loro disposizione, reperendo anche testi nelle lingue e nei dialetti delle loro famiglie di origine. Per il reperimento e la selezione dei testi, ci siamo avvalsi di diversi siti di raccolte e cataloghi online<sup>3</sup> e per la loro organizzazione abbiamo utilizzato Zotero<sup>4</sup>, uno strumento per creare bibliografie. I testi sono stati analizzati seguendo il sistema Aarne-Thompson-Uther o ATU<sup>5</sup>, basato su un "indice dei tipi", ovvero su un catalogo numerato

che raccoglie tutte le trame standard delle fiabe.

Nella seconda parte del progetto, sono state selezionate fiabe, favole e novelle degli autori più importanti delle cinque letterature europee:

- italiana (Boccaccio, Basile, Straparola, Calvino, Comparetti, Nerucci, Pitre e altri);
- francese (Perrault, Jeanne-Marie Leprince de Beaumont e altri);
- inglese (Jacobs e altri);
- tedesca (Grimm e altri);
- spagnola (Almodovar, Espinosa, José Martí e altri).

Gli alunni sono partiti dai testi degli autori scelti, hanno individuato le tematiche ATU e preso visione delle diverse versioni disponibili della stessa fiaba. Quindi, dopo aver letto in lingua originale i testi, hanno effettuato un confronto delle diverse trame. Infine hanno approfondito un aspetto scegliendo tra diversi ambiti: storico, filosofico, psicologico, simbolico, religioso.

I prodotti del lavoro svolto sono stati presentati a un pubblico di docenti attraverso l'ausilio di presentazioni Powerpoint e sono oggi consultabili sul sito della scuola all'indirizzo <https://www.russell-newton.edu.it/pagine/i-progetti-delle-classi>.

<sup>2</sup> [https://asnor.it/it-schede-15-le-competenza\\_chiave\\_europee](https://asnor.it/it-schede-15-le-competenza_chiave_europee)

<sup>3</sup> Tra i principali: [https://guides.library.harvard.edu/folk\\_and\\_myth/indices](https://guides.library.harvard.edu/folk_and_myth/indices); <http://www.mftd.org/index.php?action=home>; <https://fairytalez.com/>; <https://www.talesunlimited.com/about-us>; <http://bibliorecit.com/>

<sup>4</sup> <https://www.zotero.org/>

<sup>5</sup> [https://www.labirintoermetico.com/o3Fiabe/classificazione\\_fiabe\\_secondo\\_indice\\_aarne\\_thompson.htm](https://www.labirintoermetico.com/o3Fiabe/classificazione_fiabe_secondo_indice_aarne_thompson.htm)

#### Bibliografia

- BETTELHEIM B. (2013), *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano.
- MARIANI C. (2023), *Learning to become. Un curriculum per innovare la scuola*, Torino, UTET.
- CAON F. (2022), *Edulinguistica ludica, Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Collana SAIL n. 24, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.
- RUSSO A. (2008), "La letteratura fantastica e l'importanza per la formazione integrale del bambino", in *Studi di Glottodidattica*, 2, Università di Bari.

# Don Milani e

# la didattica delle lingue

58

Riflessioni dal Seminario su don Lorenzo Milani, Borgo San Lorenzo, 21/01/2023

Anna Maria Aiazzi

ANILS Firenze

Il seminario ha evidenziato l'approccio innovativo del priore di Barbiana nei confronti dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere, in netta contrapposizione ai metodi grammaticali e traduttivi perpetrati nelle scuole italiane negli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso, ed è stato occasione per analizzare alcuni aspetti della pedagogia milaniana alla luce delle condizioni politico-storico-sociali dell'epoca e le sue applicazioni nella moderna pratica glottodidattica.

Di seguito riassumiamo le principali riflessioni dei diversi relatori che si sono avvicendati nel corso del seminario. Mileno Fabbiani, che è stato un allievo di don Milani a Barbiana, ha rilevato che cosa abbia significato aver ritrovato la parola ed essere riuscito a comunicare in tre lingue straniere. Le istituzioni scolastiche, infatti, lo avevano escluso e umiliato reputandolo inadatto allo studio ma a Barbiana è riuscito ad acquisire competenze linguistiche e, attraverso queste, valori quali la non violenza e il rifiuto della guerra.

Emanuela Agasisti ha analizzato la diffusione del pensiero di don Milani in Oriente – poiché *Lettera a una professoressa* è stato tradotto in cinese, giapponese e in altre lingue asiatiche – rilevando quanto siano a noi lontani sia l'organizzazione sociale che il sistema scolastico educativo in Estremo Oriente e quali siano state, perciò, le difficoltà di ricezione del pensiero del priore. Le difficoltà di integrazione delle pratiche milanesi nel sistema educativo di molti paesi dell'Estremo Oriente rispecchiano quelle denunciate dal priore nei confronti di un'educazione nozionistica e trasmissiva che favorisce chi proviene da un ambiente agiato.

Anna Maria Aiazzi ha posto l'accento sulle doti profetiche di don Milani, antesignano di molti aspetti metodologici glottodidattici: ricordiamo il tutoraggio tra pari; la scrittura cooperativa; la didattica laboratoriale; i viaggi e i soggiorni all'estero, che gli allievi di don Milani erano spinti a intraprendere per imparare non solo la lingua, ma anche per esperire la cultura del paese straniero, in un connubio di lingua e cultura che è oggi giorno

imprescindibile, e che ci ricorda gli odierni scambi internazionali dei progetti *Erasmus* e *Etwinning*; la disponibilità a ospitare giovani stranieri con i quali fare interagire i suoi ragazzi; l'uso dei dischi e dei nastri audio.

*Lettera a una professoressa* contiene molti riferimenti a un metodo glottodidattico innovativo e avveniristico, ancorato all'esperienza della realtà quotidiana in un determinato contesto sociale, contrapposto alle metodologie della scuola pubblica, incentrate su virtuosismi e regole morfosintattici e lessicali.

La differenza tra i due metodi glottodidattici non poteva essere più distante: da un lato, lo studio mnemonico e nozionistico della lingua fine a se stesso, che porta l'allievo a non essere in grado di usarla a scopo comunicativo; dall'altro, l'acquisizione di una lingua straniera che avviene in modo analogo all'acquisizione della lingua materna, tramite un processo inconscio che sfrutta la percezione globale e quella analitica del cervello. Tramite il metodo dell'acquisizione naturale, l'allievo è spinto a proseguire nell'apprendimento delle lingue straniere poiché il successo rafforza la propria

autostima e la visione positiva di sé in quanto apprendente. Secondo don Milani, la padronanza di una lingua straniera a scopo comunicativo e non come mero esercizio grammaticale e lessicale costituiva l'essenza dell'apprendimento e, in una prospettiva futura, avrebbe contribuito al formarsi di una cittadinanza attiva non solo italiana, ma anche europea, per cui il microcosmo Italia sarebbe stato lo specchio del macrocosmo Europa. In questa visione profetica, don Milani aveva già colto le implicazioni che sottendono a un'Europa unita che condivide lingue e culture diverse e abbatte frontiere fisiche e mentali. La versione inglese di *Lettera a una professoressa* venne pubblicata nel 1970 e ristampata nel 1972. Nella prefazione i due traduttori mettono in evidenza caratteristiche quali la scrittura cooperativa a più mani e il tutoraggio tra pari, ed evidenziano lo stile con cui il testo è stato scritto dai ragazzi di Barbiana, il cui il fascino deriva anche dallo stile diretto, che rifugge dall'ipotassi esacerbata dell'italiano per allinearsi alla brevità e alla concisione dell'inglese. In una nuova traduzione in inglese della *Lettera* del 2013 infine si mettono in evidenza la stretta relazione tra uso della lingua e potere politico, e l'urgenza da parte degli oppressi di padroneggiare il linguaggio della classe dominante a scopi emancipatori. Bruno Becchi ha sottolineato la centralità che la parola ha, da un lato, nell'insegnamento delle lingue e, dall'altro, nel magistero religioso e pedagogico del priore di Barbiana. Uno degli elementi che ha consentito al messaggio milaniano di travalicare i confini del tempo e dello spazio è il



Don Lorenzo Milani legge in compagnia di alcuni adolescenti, anni '60 a Barbiana. (Wikimedia Commons/Public Domain).

principio di coerenza, secondo il quale la vita deve essere condotta in sintonia con le idee ad essa sottese, e in cui la distanza tra *verba et exempla* è annullata fino alla loro identificazione. Infatti, a Barbiana la ricerca di una linea di continuità tra concetti e comportamenti fu accompagnata sempre da un lavoro costante, approfondito e comparato, svolto sulla parola. Grazie a questo lavoro di scavo e di ricerca dell'essenza dello strumento linguistico vengono a intersecarsi, fino a sovrapporsi, le tre sfere prioritarie del pensiero e dell'azione di don Milani: quella spirituale, quella educativa e quella civile. A Barbiana l'educazione civile e l'educazione religiosa andavano di pari passo: uno dei prodigi della parola nostra, la lingua italiana, e delle parole degli altri, le lingue straniere, è che l'io e il tu diventano un noi: quando si è in grado di comunicare con tutti, negli altri non vediamo più un estraneo ma un simile a noi, e quindi la differenza non fa paura ma arricchisce. Gli ultimi due relatori sono stati Arrighetta Casini, che ha ripercorso la biografia e l'azione di don Milani attraverso alcune tappe significative della sua vita e della società italiana, in

un periodo storico e politico di grande fermento lacerato da cambiamenti repentini e drammatici per le classi sociali più basse e disagiate, e Antonio Mainolfi, che ha messo in evidenza come la scuola di don Milani cercasse di tenere insieme pratica e teoria. Ispirata alla didattica di don Milani, Mainolfi ha proposto un'unità didattica in lingua straniera con la metodologia CLIL nella quale gli studenti vengono incoraggiati a parlare, ascoltare e apprendere una lingua straniera e che promuove il lavoro di gruppo per la realizzazione di un progetto o di uno specifico compito assegnato. L'esempio proposto di applicazione del CLIL e della didattica laboratoriale è stato un modulo intitolato *Marketing & Sostenibilità (Packaging & Comunicazione)*: Le conclusioni di Clara Vella hanno evidenziato come il messaggio di don Milani, quanto mai attuale nella società e nella scuola di questi decenni, debba essere tramandato alle giovani generazioni di studenti affinché possano realizzare quelle condizioni di uguaglianza sostanziale che sono il caposaldo della pedagogia del priore di Barbiana.

# Mensch und Maschine beim Deutschlehren und -lernen –

60

## La Conferenza Internazionale dei Delegati dell'IDV 2023 a Winterthur (CH)

Valentina Savietto

Rete ANILS Tedesco

L'edizione 2023 dell'Internationale Deleiertenkonferenz (IDK), organizzata da Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV), si è tenuta in Svizzera, a Winterthur, dal 14 al 17 agosto, in collaborazione con l'Università di Friburgo, e si è incentrata su un tema di assoluta attualità, ovvero le interrelazioni tra Uomo e Macchina nell'insegnamento e apprendimento del tedesco. Hanno partecipato al congresso oltre 130 tra esperti, docenti, ricercatori e funzionari provenienti dai Ministeri dell'Istruzione tedesco, austriaco, svizzero, accanto al direttivo e ai soci di IDV, rappresentata per l'Italia da una delegata della Rete ANILS Tedesco. Il programma del convegno ha visto *lectiones magistrales*, workshop, seminari e tavole rotonde, si è concluso con l'incontro di tutti i membri dell'associazione ed è stato affiancato da una serie di eventi culturali correlati – incontri di letteratura contemporanea, concerti, visite guidate alle città di Winterthur e di Zurigo, sino a ricevimenti serali, che hanno permesso ai docenti presenti di scambiare idee, opinioni, riflessioni.

Lo scopo principale del congresso è stato fornire stimoli di natura teorica, pragmatica, didattica, pedagogica, etica, mediatica e politica rispetto agli sviluppi recenti del mondo digitale e dell'intelligenza artificiale, tra cui una riflessione comune e co-costruita circa l'impiego e le potenzialità per la Deutsch als Fremdsprache/ Deutsch als Zweitsprache (DaF/ DaZ) dei nuovi *tools* presenti sul mercato dei *digital media*, in particolar modo ChatGPT e il "Metaverso".

Il convegno ha preso avvio con Daniel Perrin, secondo il quale la componente umana, e quindi docenti e discenti, si distingue dall' Artificial Intelligence (AI) per *consapevolezza, particolarità ed individualità*, che divengono valori insostituibili. Tuttavia, l'utilizzo dell'AI nell'apprendimento delle lingue straniere non può essere né misconosciuto, né taciuto, bensì dovrebbe fungere da volano per un ripensamento del processo di acquisizione linguistica e di valutazione. Esempio è il caso del settore scientifico della mediazione linguistica, della traduzione e dell'interpretariato, che nel 2017 si è sentito minacciato dall'avvento di *DeepL*, un software di traduzione particolarmente accurato, basato

su un sistema neuronale di traduzione automatica dove l'algoritmo situa il singolo lemma nel contesto appropriato. Come si sono difese le Scienze della Mediazione in contesto accademico contro questo "spietato concorrente"? Come ha dimostrato la professoressa Alice Delorme Benites, soprattutto in maniera adattiva, ovvero concentrando l'attenzione degli studenti non tanto su un prodotto finale, che poteva essere eseguito tramite il software, bensì su una valutazione formativa, socialmente situata, sensibile ai progressi *in itinere* e finalizzata alla realizzazione di un portfolio dello studente. La relatrice ha inoltre riportato numerosi studi che evidenziano le differenze tra Uomo e Robot nella competenza produttiva, la cosiddetta *text generation*: il plusvalore che qualifica la scrittura umana rispetto a quella artificiale risiede in tre ambiti: nella ricerca e cura lessicale; nell'equilibrata differenziazione nella lunghezza del periodare; nell'uso variegato della punteggiatura; di contro, invece, la produzione testuale del Bot ha mostrato una certa ridondanza, poca cura nell'uso del lessico e dell'interpunzione. Quali potenzialità, dunque,



# Internationale Delegiertenkonferenz IDK 2023

Mensch und Maschine beim Deutschlehren  
und -lernen: ein Wechselverhältnis

61

riservano l'AI o la VR (Virtual Reality) per insegnanti ed apprendenti di lingue straniere? Nell'analisi di Isabel Hoffmann, l'utilizzo di *tools* afferenti alla realtà virtuale è utile ogniqualvolta si presenti una situazione che rientri nei *DICE Criteria*<sup>1</sup>: il "Metaverso" può sostituire la realtà quando questa presenta fattori di pericolosità (*Dangerous*), impossibilità (*Impossible*), controproduttività (*Counterproductive*) o costi elevati (*Expensive/rare*). Un'ulteriore aspetto da considerare è l'impatto del digitale sulla docimologia e sulla valutazione, perché la tendenza è sviluppare test e format d'esame tramite piattaforme dedicate: Jürg Widrig ha presentato il software *IsTest*, in uso in molte scuole e università svizzere, caratterizzato da modularità, sicurezza e versatilità; si tratta di una piattaforma attraverso cui creare esercizi, esercitazioni, test, quiz ed esami, in una vasta gamma di formati che possono essere

combinati con risorse quali immagini e file multimediali. Infine, nei workshop sono stati presentati i migliori *tools* di AI spendibili nella didattica delle lingue straniere; tra questi *ChatGPT*, ma anche *Google Bard* o la nuova applicazione svizzera *Quazel*, un software di messaggistica scritta, vocale o mista.

Il congresso si è concluso con un seminario a gruppi sul tema della *Sprachpolitik* (politica linguistica) nell'insegnamento del DaF/DaZ; i gruppi di lavoro si sono confrontati su come la lingua tedesca può trovare maggiore risonanza a livello mondiale, in sinergia con una pluralità di attori a tutti i livelli, dai ministeri, ambasciate e consolati fino ai primi fruitori dell'insegnamento, gli studenti. Si conclude che i (futuri) docenti di tedesco dovranno padroneggiare, accanto a competenze didattico-pedagogiche, anche un'adeguata AI literacy, declinata sulla base dei fondamentali della disciplina di competenza,

secondo la metafora del "coltellino svizzero", dove l'impiego di qualsivoglia strumento rientrante nella Extended Reality o AI funziona come un accessorio aggiuntivo e complementare. All'assemblea dei rappresentanti di IDV sono state annunciate le prossime iniziative dell'associazione: la competizione linguistica internazionale Internationale Deutscholympiade dal tema "Wissen schaffen. Zukunft machen" (Göttingen, 15-22 luglio 2024) in collaborazione con il Goethe-Institut; la Internationale Tagung der DeutschlehrerInnen, convegno internazionale degli insegnanti di lingua tedesca a cadenza quadriennale (Lubecca, 28 luglio - 1 agosto 2025); infine, considerato il successo del nuovo formato dei convegni continentali, sperimentato quest'anno sul tema "Afrikatagung", la manifestazione sarà replicata nel 2024 e dedicata all'America Latina.

<sup>1</sup> J. Bailenson, *Experience on Demand: What Virtual Reality Is, How It Works, and What It Can Do*, W.W. Norton, New York 2018, p. 260.

# LOESCHER PER IL TEDESCO



Giorgio Motta

## AKTIV IN DEUTSCH

LEHRWERK FÜR JUNGE LERNENDE

Un corso snello e agile con una metodologia efficace per apprendere velocemente a comunicare. L'uso attivo della lingua e i contenuti varie vicini al mondo degli studenti rendono la lezione dinamica e coinvolgente.

- ✔ Didattica graduale e flessibile
- ✔ Abilità, competenze e mediazione
- ✔ Cultura e cittadinanza
- ✔ Competenza emotiva e digitale
- ✔ Video di comunicazione, grammatica e civiltà
- ✔ Kahoot!



Gabriella Montali, Daniela Mandelli,  
Nadja Czernohous Linzi

## TUTORIAL DEUTSCH

CORSO MULTIMEDIALE DI LINGUA E CULTURA TEDESCA

EDIZIONE IN DUE VOLUMI

Un corso di tedesco in due 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 su misura
- ✔ Percorso flessibile
- ✔ 170 video tutorial
- ✔ Dai video di fiction al voxpop
- ✔ Video di civiltà e cittadinanza
- ✔ Podcast

Gabriella Montali, Daniela Mandelli, Nadja Czernohous Linzi

## SCHULFREI!

ZUR EINÜBUNG UND FESTIGUNG DES SPRACHNIVEAUS A1

Un ripasso leggero e divertente di comunicazione, lessico e grammatica fondamentali. Per il recupero o il lavoro estivo, il percorso sviluppa la creatività e l'uso autonomo della lingua.

- ✔ Impianto narrativo
- ✔ Lessico, comunicazione e grammatica
- ✔ Riepilogo e autovalutazione
- ✔ Creatività e uso autonomo
- ✔ Video di grammatica e tutor
- ✔ Esercizi extra interattivi



# Congresso Nazionale ANILS 2023

## Matera, 30-31 ottobre 2023

**Maria Cecilia Luise**

*Presidente Nazionale ANILS*

In concomitanza con il Convegno Nazionale ANILS, a fine ottobre si è svolto a Matera il Congresso che ogni tre anni elegge le nuove cariche. Il Congresso nella sua riunione del 30 ottobre ha approvato le relazioni della presidente, della vicepresidente e dei responsabili delle segreterie relative al triennio 2020-2023. Dalle relazioni, emerge che l'associazione è riuscita ad attraversare senza grossi contraccolpi negativi il difficile periodo pandemico e post pandemico, riuscendo a integrare nelle sue attività di formazione tradizionalmente in presenza la modalità online, con risultati molto positivi in termini di eventi organizzati e di numero di partecipanti coinvolti. È stato infatti raggiunto e superato il traguardo dei mille iscritti, ed è stata creata una serie di eventi che in questi tre anni sono divenuti, accanto al Convegno Nazionale annuale, un appuntamento costante e ricorrente: ricordiamo tra questi la Settimana delle Lingue, il Festival dell'Innovazione e i Teachinghacks. Un altro elemento di grande soddisfazione del passato triennio è stato il rafforzamento delle relazioni e delle collaborazioni con i partner – in particolare con Intercultura e Trinity – ma anche con gli enti che fanno riferimento alle diverse lingue e con le associazioni italiane di insegnanti di lingue.

Il Congresso ha poi preso visione, discusso e approvato le modifiche secondo le norme del Codice del Terzo Settore dello Statuto dell'Associazione, resesi necessarie dal fatto che si sta traghettando l'associazione verso una nuova configurazione – APS (Associazione di Promozione Sociale) – e verso l'iscrizione al RUNTS (Registro Unico Nazionale del Terzo Settore): ciò permetterà di ampliare il numero e la tipologia di attività formative che si potranno svolgere. Preso atto delle candidature a Presidente, Consiglieri, Sindaci, Probiviri che i soci avevano presentato nelle settimane precedenti, si è passati alle votazioni. Il giorno successivo, la Commissione elettorale ha reso noti gli esiti della votazione: l'organigramma per il triennio 2023-2026 è riportato nella tabella di seguito.

### PRESIDENTE

Maria Cecilia Luise

### CONSIGLIERI

Pierpaolo Bettoni  
Stefano Campa  
Mattia Cavallucci  
Elena Constantin  
Milvia Corso  
Anna Maria Crimi  
Roberto Di Scala  
Attilio Galimberti  
Benedetta Garofolin  
Giovanna Gasparro  
Silvia Gilardoni  
Graziano Serragiotto  
Antonio Tagliatela  
Giulia Tardi  
Tatiana Temporale  
Valeria Tonioli

### SINDACI

Stefania Chiari  
Serena Tortoriello

### PROBIVIRI

Isabella Bonifacio  
Alessandra Cappelli  
Maria Sara Pinna



La presidente nazionale rielezione – visti i tempi stretti della riunione – ha potuto soltanto fare un breve saluto di ringraziamento; riportiamo qui di seguito una parte delle sue parole rivolte al Congresso:

Abbiamo un CN in parte rinnovato con nuovi componenti: voglio ringraziare con riconoscenza e affetto per il contributo dato coloro che ne hanno fatto parte per molti anni e che ne sono

usciti – so che su molti di loro io e ANILS possiamo sempre e comunque contare – e dare il benvenuto ai nuovi arrivati, ai quali dico che questa non è una carica, ma una responsabilità...

Quanto ai progetti per i prossimi tre anni, l'esperienza mi insegna che quello che si immagina, si progetta e poi si realizza insieme, in gruppo, collaborando e supportandosi a vicenda è infinitamente migliore di qualsiasi progetto pensato da soli.

È indispensabile quindi una presidenza appoggiata quotidianamente dai consiglieri, dai collaboratori, dai referenti di sezioni e reti.

**Il Consiglio Nazionale, nella rinnovata composizione, ha deciso di indire entro poche settimane dal Congresso una prima riunione nella quale verranno eletti i referenti per le segreterie nazionali.**



## Scuola e Lingue Moderne

### A cura di ANILS

Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

### Rivista mensile

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

### Anno LX 7-9 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 *Universidad del País Vasco*, Spagna
- 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 Dalloiso *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 Maueri *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 Ca' Foscari*, Italia
- Tatiana Temporale *Università Ca' Foscari - Venezia*, 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 dicembre 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](mailto:cecilia.luise@gmail.com).

Tutti i siti citati in questo numero sono stati consultati l'ultima volta nell'ottobre 2023

Foto di copertina:

© ICPonline

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



# LE LINGUE MODERNE CON LOESCHER



## webTV e webAUDIO

### webTV

video in streaming di **inglese, francese, tedesco e spagnolo** con **sottotitoli e schede attività**: interviste, estratti da film, videolezioni e documentari in lingua

- ▶ Per la **flipped classroom**.
- ▶ Per la **didattica tradizionale**: spunti e approfondimenti **in classe**, ripasso individuale **a casa**.
- ▶ Per la **didattica CLIL** in inglese, francese, tedesco e spagnolo.

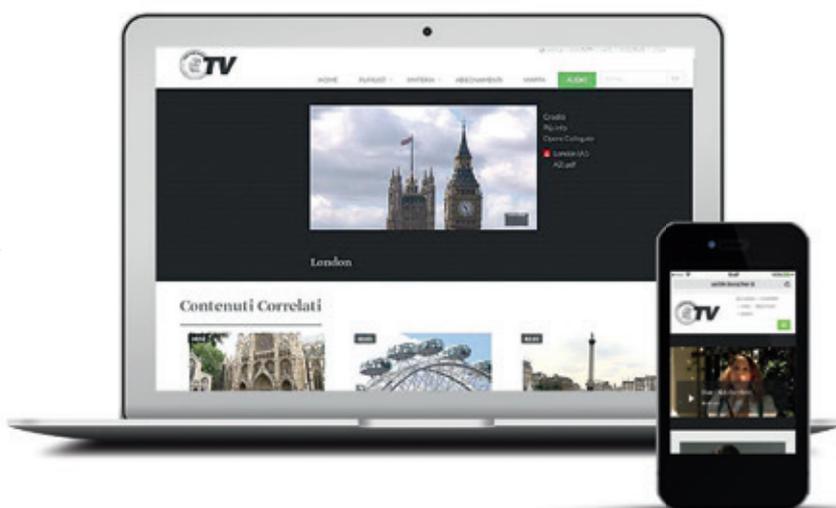


[webtv.loescher.it](http://webtv.loescher.it)

### webAUDIO

▶ **contenuti audio** in streaming: esercizi, audiolibri, interviste, brani musicali

**NOVITÀ** PODCAST



## I PORTALI

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

- |  |   |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> francese               | <input checked="" type="checkbox"/> tedesco             |
| <input checked="" type="checkbox"/> inglese                | <input checked="" type="checkbox"/> clil                |
| <input checked="" type="checkbox"/> italiano per stranieri | <input checked="" type="checkbox"/> competenze          |
| <input checked="" type="checkbox"/> spagnolo               | <input checked="" type="checkbox"/> didattica inclusiva |



[www.loescher.it/portali](http://www.loescher.it/portali)

# L'offerta Loescher per l'Orientamento



LESCHER EDITORE



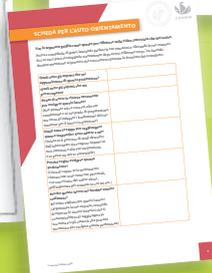
## Il portale dedicato

Sul **Portale Loescher per l'Orientamento** ([orientamento.loescher.it](http://orientamento.loescher.it)) sono disponibili:

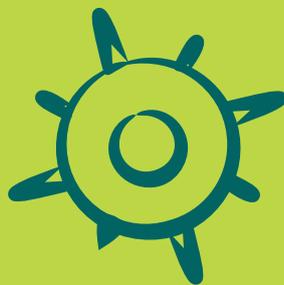
## I corsi

All'interno dei libri, la scheda di lavoro **"Per l'Orientamento. Verso l'e-portfolio"** allena gli studenti e le studentesse alla **compilazione dell'e-portfolio orientativo e personale delle competenze**, di cui ricalca la struttura, i passaggi e le domande.

- **100 videointerviste** a esperti e professionisti, **corredate da questionari di autovalutazione e schede informative.**



- **La Guida all'Orientamento per lo studente:** contiene **esercizi e attività** per lo sviluppo delle competenze orientative.



## La formazione

Sul **Portale Loescher per la Formazione** ([formazione.loescher.it](http://formazione.loescher.it)) sono disponibili:

- **Webinar** per docenti o per studenti, fruibili in diretta ma anche on demand
- **Corsi di formazione** su misura a tema Orientamento e Life Skills.

## Per il docente

La **Guida all'Orientamento per il docente**, scaricabile tramite qr code abbinato a tutte le **Risorse per il docente** Loescher, contiene:

- una mappatura di tutte le risorse messe a disposizione da Loescher per costruire **moduli di didattica orientativa**;
- strumenti metodologici per la **programmazione** dei moduli e la **verifica** degli interventi.

