



SeLM

Scuola e Lingue Moderne

A cura di ANILS

N° **1** - **3** Anno LXI 2023



Editoriale

Maria Cecilia Luise



Riflessioni metodologiche

*Attilio Galimberti • Tatiana Temporale • Camilla Spaliviero •
Giulia Tardi • Mattia Cavallucci • Daria Coppola*



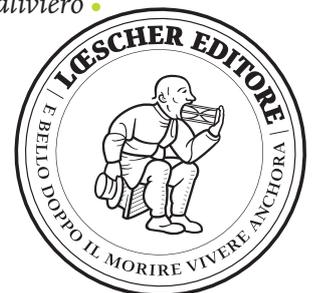
Le buone pratiche

*Stefano Campa • Carmela Giordano •
Katjusa' Casagrande • Paola Celentin • Matteo Mura*

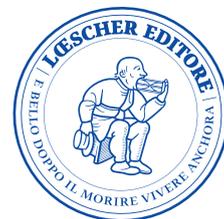


Documentazione

*Valentina Savietto • Sabrina Zanoni •
Anna Maria Crimi • Francesca Usberti • Stefania Chiari •
Massimo Seriacopi • Clara Vella • Valeria Baruzzo*



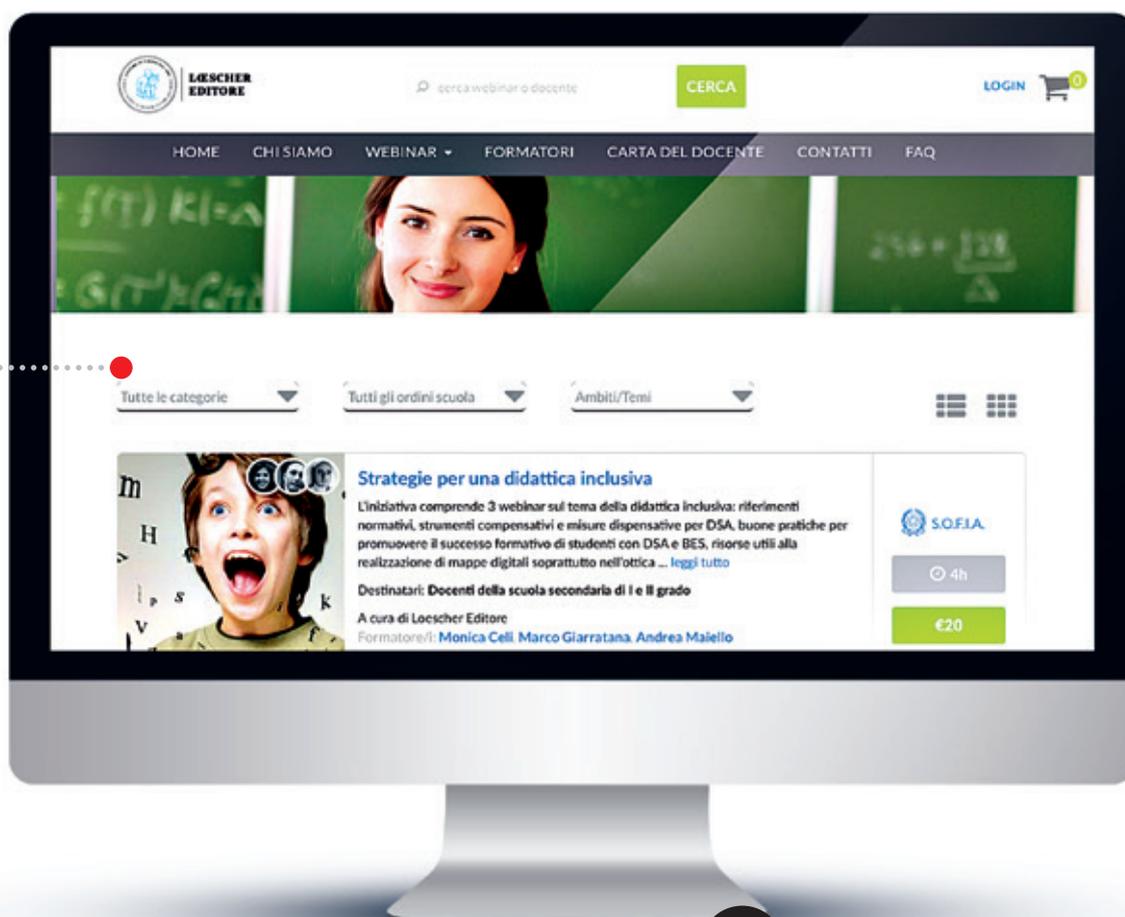
LA FORMAZIONE LÖESCHER



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

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

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



Webinar



www.formazione.loescher.it

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



Scuola e Lingue Moderne

EDITORIALE

- 2** Formazione iniziale e in itinere dei docenti di lingue: il ruolo delle associazioni
di Maria Cecilia Luise



RIFLESSIONI METODOLOGICHE

- 4** I concorsi docenti e le loro criticità: studio di caso
di Attilio Galimberti
- 12** Imparare una lingua straniera in terza età: il progetto *VintAge – English for Seniors*
di Tatiana Temporale
- 19** Da un'indagine sulla didattica della letteratura nella classe di lingua al progetto di una rete per la formazione
di Camilla Spaliviero
- 26** Recensione del libro *La classe di lingue inclusiva. Gli studenti con altissime abilità* di Alberta Novello
Recensione di Giulia Tardi e Mattia Cavallucci
- 28** Recensione del libro *Strategie e dinamiche di comunicazione* di Roberta Ferroni
Recensione di Daria Coppola



LE BUONE PRATICHE

- 30** L'Accessibilità Audiovisiva Integrata per l'Italiano come L2 nella scuola
di Stefano Campa

- 36** La sfida del *translanguaging*
di Carmela Giordano
- 41** Dall'emergenza all'opportunità: un progetto di accoglienza di studentesse ucraine al liceo
di Katjusa' Casagrande, Paola Celentin
- 50** *Project-based learning* e apprendenti adulti e anziani: il progetto *¡Vamos a España!*
di Matteo Mura

INIZIATIVE DI FORMAZIONE ANILS: UNA PANORAMICA



- 59** *Sprache, Kultur, Landeskunde. Eine Reise in die Landschaft des Deutschen als „lingua franca”* – Convegno ANILS Tedesco, 3-4 novembre 2022
di Valentina Savietto, Sabrina Zanoni
- 60** *Le Jour du Prof 2022*
di Anna Maria Crimi, Francesca Usberti
- 61** Ciclo di webinar *Didattica della poesia contemporanea del XX e XXI secolo* ANILS Firenze, febbraio-giugno 2022
di Stefania Chiari, Massimo Seriacopi, Clara Vella
- 62** Le Lingue in Fiera (V edizione)
Le guerre alle porte dell'Europa: il ruolo delle lingue e delle culture nelle aree di conflitto dell'Ucraina e dell'Asia occidentale
di Valeria Baruzzo
- 63** Ciclo di webinar *L'Educazione plurilingue* Ottobre-novembre 2022
ANILS Venezia

Formazione iniziale e in itinere dei docenti di lingue: il ruolo delle associazioni

Maria Cecilia Luise

Direttore di Scuola e Lingue Moderne

Riprendiamo in questo editoriale il tema della formazione dell'insegnante di lingue introdotto nel precedente numero di SeLM.

Questo probabilmente è il primo anno scolastico – dopo tre anni di pandemia – nel quale si percepisce un'aria di “ritorno alla normalità”, di superamento di un'emergenza che ha travolto tutti e tutto e che ha condizionato ogni cosa a scuola.

Uno dei temi che più è urgente riprendere e mettere in primo piano è quello della formazione – sia iniziale sia in servizio – dei docenti, e in particolare dei docenti di lingue.

La formazione iniziale è ormai un Far West fatto di norme, concorsi, progetti non realizzati di percorsi universitari post-laurea che dimostra – prima di tutto, ma non soltanto, a livello politico – la mancanza di una visione chiara e condivisa sia del profilo dei docenti di lingue, sia dei loro bisogni e delle loro aspettative.

La formazione in servizio deve fare i conti con la proliferazione dei centri che la erogano e con una post-indigestione

di webinar e iniziative proposte a distanza che hanno caratterizzato gli ultimi tre anni: tutto questo rende difficile una selezione dell'offerta e una conseguente scelta ponderata da parte dei docenti e richiede un riassetto delle modalità di erogazione della formazione, tra imprescindibile uso dei mezzi tecnologici e l'altrettanto imprescindibile ritorno alla presenza fisica. Ne rendiamo conto in questo numero di SeLM, nel quale abbiamo dato spazio alla voce dei docenti e degli aspiranti docenti di lingue in merito sia alla formazione iniziale sia alla formazione in servizio. Nei due saggi di Attilio Galimberti e di Camilla Spaliviero si sottolinea innanzitutto l'importanza dei processi *bottom-up*, e quindi la necessità non di calare dall'alto proposte e progetti formativi ma di partire da quello che i destinatari pensano e ritengono serva loro; ma non solo: i due autori evidenziano anche il ruolo chiave che hanno associazioni professionali come ANILS nell'accogliere i bisogni dei docenti per dare loro una risposta formativa. Le

iniziative che vengono citate nei due saggi – una di formazione iniziale, corsi e consulenze di preparazione ai concorsi a cattedre; e una di formazione in servizio, cicli di webinar su temi letterari e glottodidattici – vanno proprio in questa direzione.

Questo è un tema che ci interessa particolarmente e che è stato al centro dei lavori svolti al recente Convegno nazionale ANILS di Trieste e del numero di *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education* (<https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2022/3/>) pubblicato in occasione del settantacinquesimo compleanno di ANILS: oggi più di ieri, le associazioni di insegnanti che si occupano di lingue possono avere un ruolo fondamentale nel costituirsi come ponte tra teoria e pratica al servizio della formazione iniziale e in itinere dei docenti di lingue.

Pensiamo però che siano maturi i tempi per una visione sistemica del ruolo e della *mission* delle associazioni professionali di docenti di lingue.



© EtiAmmos/iStockphoto

Balboni e Porcelli, nel saggio nel numero di *EL.LE* appena citato, ricostruiscono il contributo sistematico che le associazioni di insegnanti di lingue, in particolare ANILS, ma non da sola, hanno dato alla storia della politica glottodidattica della scuola italiana dal secondo dopoguerra in poi. Allargando lo sguardo, oggi il comparto delle associazioni e delle organizzazioni linguistiche europee conta 429 realtà; tra queste 244 sono associazioni di insegnanti, 429 organizzazioni che si occupano di formazione degli insegnanti: è un numero considerevole, che è destinato ad aumentare e che fa comprendere il ruolo chiave che questi enti giocano nello sviluppo professionale dei docenti di lingue.

Le associazioni hanno rapporti sistematici con il mondo della ricerca e con quello della didattica e della scuola; sono centri di disseminazione e di divulgazione, che realizzano un sano rapporto circolare tra ricerca teorica e azione pratica. Formazione e aggiornamento dei docenti, diffusione di

buone pratiche, realizzazione di ricerche e sperimentazioni, confronto sui temi generali della politica linguistica e di educazione linguistica, promozione di documenti comuni di proposte da fare alle istituzioni: sono ambiti nei quali l'azione sinergica delle associazioni costituisce un valore aggiunto.

Le associazioni possono dunque potenziare la ricerca metodologica e la sperimentazione glottodidattica e, in particolare, possono dare fondamenta e sostanza a un modello di formazione iniziale e in itinere dei docenti di lingue che parta dal confronto tra università sede della ricerca e scuola sede della pratica didattica per integrare teoria e applicazione allo scopo di portare in classe un "docente di qualità".

Riconoscere e rendere visibile il ruolo delle associazioni nel costruire la formazione dei docenti di lingue e coordinare la loro azione in progetti comuni: è in questa direzione che abbiamo iniziato a lavorare in questi mesi.

In questo numero, oltre ai due

articoli già citati pubblichiamo due saggi che rendono conto di esperienze – sia teoriche e di ricerca sia pratiche e didattiche – di insegnamento delle lingue straniere a uno dei pubblici che più in questi anni sta diventando significativo nel panorama della glottodidattica: gli anziani. Tatiana Temporale descrive una parte di un ampio progetto di ricerca svolto nell'ambito del Gruppo Interdisciplinare e Interdipartimentale *Active Ageing* sull'invecchiamento attivo dell'Università di Udine, Matteo Mura invece riporta un'esperienza didattica *task-based* con una classe di spagnolo di una Università della Terza Età. Sempre strettamente legato all'attualità è il saggio di Casagrande e Celentin che riferisce di un progetto di accoglienza destinato a due studentesse ucraine neoarrivate in un liceo italiano; chiudono il numero un contributo sull'utilizzo di risorse audiovisive accessibili con studenti non italofoeni nella scuola e un saggio sulle pratiche di *translanguaging* utilizzate da studenti adulti plurilingui.

I concorsi docenti e le loro criticità: studio di caso

4

Attilio Galimberti

Abstract

L'articolo vuol essere una riflessione sui complessi meccanismi concorsuali che consentono a centinaia di docenti di insegnare a tempo indeterminato nelle scuole di Stato italiane. Un sondaggio svolto tra un campione di 200 candidati partecipanti agli ultimi concorsi evidenzia la complessità della burocrazia italiana, stimola il dibattito e solleva il problema mai risolto di una formazione iniziale degli insegnanti qualificata, equa ed efficace.

This paper aims to reflect upon the complex ministerial procedures that standardise the hiring practices for Italian public teaching posts. A survey carried out among a sample of 200 candidates who took part in the latest general ranking exams highlights the complexity of Italian bureaucracy, stimulates debate, and raises the still unsolved problem of qualified, equitable and effective initial teacher training.

1. Le modalità di accesso alla professione insegnante

In tempi recenti, per diventare insegnanti lo Stato italiano aveva istituito le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), che in Lombardia si chiamavano Scuole interuniversitarie lombarde di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SILSIS). Chi, dopo la laurea, desiderava intraprendere la carriera di docente di scuola di Stato, doveva frequentare un corso biennale la cui offerta formativa prevedeva corsi universitari specifici nell'ambito psico-pedagogico, ma anche laboratori didattici affidati a docenti esperti provenienti dalla scuola. Inoltre, i corsisti dovevano svolgere un periodo di tirocinio nelle aule scolastiche, accolti e coadiuvati da docenti tutor. Questi percorsi, che prevedevano anche una selezione in entrata e un costo

considerevole, si concludevano con l'esame di abilitazione svolto in Università. Occorreva poi superare un concorso ordinario per "vincere la cattedra" ed essere assunti a tempo indeterminato.

Le SISS-SILSIS sono durate una decina d'anni, dal 1999 al 2009, per essere abolite negli anni accademici 2012-2013. Nell'anno accademico 2014-2015 furono sostituite con i percorsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA), sempre gestiti dalle Università con la collaborazione di docenti esperti della scuola. In pratica si trattava di una versione ridotta delle SISS di un anno scarso invece che due; tali percorsi avevano comunque mantenuto un elemento fondamentale per chi desiderava diventare insegnante: il tirocinio in classe, in cui si attuavano processi di *peer observation* tra docente accogliente e docente tutor, ma soprattutto si osservavano le dinamiche di

classe che poi si analizzavano nei laboratori didattici in Università, spesso in modalità di ricerca-azione, con i tutor coordinatori, docenti esperti proveniente dalla scuola con semiesonero dall'insegnamento. Anche questi percorsi per la scuola secondaria di primo e secondo grado vennero soppressi dopo quei due unici cicli, e attualmente sono mantenuti solo per la scuola primaria e il sostegno. Si sarebbero dovuti sostituire con i percorsi FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio), in realtà mai partiti. I FIT vennero poi aboliti e si stabilì che concorsi periodici avrebbero fatto conseguire l'abilitazione all'insegnamento.

2. I concorsi per docenti

L'organizzazione dei concorsi per docenti è sempre stata molto macchinosa in Italia. Parecchi sono gli aspetti critici: il tempo che intercorre



© PongWoj/Depositphotos

dalla pubblicazione del bando all'inizio del concorso stesso; la difficoltà nel reperire e costituire le Commissioni d'esame e la retribuzione prevista per i componenti, spesso inadeguata rispetto alla mole di lavoro richiesta; le frequenti modifiche nella tipologia delle prove concorsuali.

2.1. Il format concorsuale

Un ulteriore problema riguarda la tipologia delle prove concorsuali. Da molti anni i concorsi statali per docenti sono di due categorie: i concorsi ordinari (o "concorsi a cattedra") e i concorsi straordinari (o concorsi riservati, percorsi abilitanti speciali ecc.). Nel tempo, le differenze sostanziali tra i due sono sempre state:

- un valore aggiunto a chi supera un concorso ordinario, consistente in 12 punti in più che i docenti avranno poi nelle graduatorie d'Istituto;
- una (talvolta apparente)

semplificazione delle prove concorsuali per i concorsi straordinari.

Una terza differenza sostanziale riguarda quante e quali prove i candidati devono sostenere. Nella maggior parte dei concorsi vi è una prima prova scritta. Negli anni, però, tale prova è cambiata continuamente, modificata talvolta da prove con domande a risposte aperte, in cui rientrava anche la didattica disciplinare, fino a prove scritte consistenti in domande con risposta a scelta multipla, con correzione automatica informatizzata.

Le due tipologie (domande a risposta aperta o quesiti a scelta multipla) presentano per i candidati vantaggi e svantaggi. Nella prima, se da un lato il candidato ha più possibilità di dimostrare la propria competenza contenutistica e didattico-metodologica, dall'altro risentirà

della soggettività con cui le Commissioni valuteranno gli elaborati, pur dovendosi attenere a una griglia di valutazione ministeriale. La seconda tipologia, invece, da un lato presenta la massima oggettività di valutazione, ma dall'altro evidenzia talvolta il difetto della scelta multipla, cioè alternative nelle risposte non sempre chiare o, addirittura, errate nella formulazione del quesito stesso o di alcune opzioni. Un'altra problematica è, talora, l'accavallamento di più concorsi e le disparità che si creano tra regione e regione. Nel 2022, in tutta Italia si sono svolti contemporaneamente sia il concorso ordinario sia quello straordinario. In alcune regioni italiane, poche a dire il vero, il concorso ordinario è terminato prima della scadenza per iscriversi al concorso straordinario, in altre, invece, le prove orali del concorso ordinario si sono protratte anche

nei primi mesi del 2023. Infine, va sottolineato un altro elemento di differenziazione tra concorso ordinario e concorso straordinario, fonte di possibili problemi. Nell'ordinario si avevano, come ormai da qualche anno, 24 ore di tempo per preparare la presentazione da esporre alla Commissione secondo la traccia estratta, mentre nello straordinario il candidato estraeva la traccia e contestualmente doveva "improvvisare" una lezione. Alcune Commissioni d'esame hanno preparato tracce "insolite", chiedendo di sviluppare argomenti poco attinenti a quanto si fa solitamente in classe, anche per evitare i continui "adattamenti" di unità didattiche fatte da altri e verificare se, in presenza di tutto il materiale condiviso che si può trovare online, il candidato fosse in grado di preparare e presentare una lezione ben organizzata dal punto di vista didattico; ma, nel concorso straordinario estrarre un argomento "insolito" – come, per fare solo qualche esempio, lo shillelagh, i tatuaggi, il titolo di una serie televisiva su Netflix, il governo della Nuova Zelanda, argomenti di microlingua molto specifici – da trattare immediatamente nei contenuti e nell'esposizione didattico-metodologica di un lesson plan non si configura come una modalità adatta a valutare in pochissimo tempo le competenze di candidati con anni di esperienza alle spalle. Da docenti di lingue, risulta difficile se non impossibile spiegare procedimenti concorsuali così macchinosi a colleghi di altri Paesi europei, in una lingua diversa dall'italiano, in cui è difficile trovare persino i termini che corrispondono a concetti burocratici del nostro sistema scolastico nazionale.

3. La preparazione ai concorsi a cattedre

In un paese così disorientato e disorientante nella formazione in entrata dei docenti, con il vuoto legislativo venutosi a creare dopo l'abolizione di SISS-SILSIS e TFA, è evidente che l'offerta di corsi per prepararsi ai concorsi docenti si sia parcellizzata al punto tale che chi si affaccia al mondo della scuola non sappia talvolta districarsi tra le varie proposte. Come in tutti i settori, ovviamente si trovano corsi di ottima qualità e altri di qualità dubbia. Allo stesso tempo è anche proliferata la produzione di manuali per la preparazione ai concorsi, anche in questo caso di livello qualitativo molto diverso.

Un esempio di questo tipo di corsi è rappresentato dalla proposta messa a punto da ANILS, che nei primi mesi del 2022 ha progettato e poi realizzato un percorso di preparazione alle prove orali dei concorsi per le lingue francese, inglese, spagnolo e tedesco. Il progetto si è concretizzato inizialmente con la produzione di appositi materiali didattici, raccolti e organizzati in una piattaforma Moodle. Rispetto ad altre proposte sul mercato, l'offerta formativa ANILS si è caratterizzata poi nella

ANILS nel 2022 ha progettato e realizzato un percorso di preparazione alle prove orali dei concorsi per le lingue francese, inglese, spagnolo e tedesco

progettazione di consulenze individualizzate, distinte per il concorso ordinario e il concorso straordinario, in cui i formatori delle quattro lingue hanno svolto la funzione di "coach", di allenatori motivazionali che non solo hanno proposto, corretto e valutato lo sviluppo di tracce concorsuali realizzate dai candidati, ma che in appositi incontri personalizzati hanno anche accompagnato al successo i candidati partendo dalle loro competenze già acquisite e aiutandoli a migliorare gli aspetti critici.

4. Educazione informale nella preparazione ai concorsi: i gruppi di auto-aiuto

Fino a qualche anno fa, nei percorsi di formazione iniziale dei docenti e di preparazione ai concorsi prevaleva l'istruzione formale. Oggi invece si assiste a una sempre maggiore presenza di modalità di istruzione informale, e diviene quindi importante approfondirne le dinamiche.

In questo contesto, comunità di apprendenti si formano spontaneamente su gruppi social online frequentati da molti candidati ai concorsi che dovranno sostenere l'esame con la stessa Commissione – spesso nella stessa regione. In molti casi, si tratta di docenti precari nella scuola. Tali gruppi servono per lo scambio di informazioni generali sullo svolgimento dei concorsi, ma soprattutto hanno la funzione di "aiuto tracce": quando un candidato del concorso ordinario estrae la traccia per preparare la lezione da presentare dopo 24 ore, immediatamente condivide tale traccia nel gruppo e chiede la collaborazione degli altri componenti del gruppo. La chat si riempie quindi di consigli, attività didattiche tratte da libri di testo e aiuti di vario genere.

Ovviamente, pur con l'aiuto che si può avere in questi gruppi di "aiuto tracce", toccherà sempre al candidato saper esporre, giustificare e argomentare in lingua le scelte didattico-metodologiche applicate ai contenuti della propria presentazione, come anche saper rispondere ad alcune domande durante o al termine della presentazione.

L'aspetto comunque positivo delle modalità di peer teaching sui social, pur nell'anonimità di un gruppo di persone che non si conoscono, ma che concorrono tutte per un obiettivo comune, è la condivisione di conoscenze e competenze. Lo scambio avviene tra chi ha una certa esperienza in un ordine di scuola secondaria di primo grado e necessita consigli da chi, invece, si trova in un indirizzo liceale o tecnico di secondaria di secondo grado, e viceversa.

Solo in pochissimi casi si nota su alcuni di questi gruppi un

tono polemico e la presenza di elementi provocatori o di disturbo che minano lo spirito costruttivo dei gruppi stessi.

Tra tutti i comportamenti positivi spicca in particolar modo la solidarietà: quando tutti vivono una stessa situazione, solitamente di disagio o di apprensione, tale atteggiamento scatta con naturalezza.

Ovviamente non bisogna dimenticare che tutti questi docenti che popolano i gruppi social sono comunque in competizione: tutti concorrono per vincere un concorso e tutti sono desiderosi di posizionarsi nelle fasce più alte della graduatoria finale. Sono comprensibilissimi, quindi, i momenti in cui si attivano meccanismi che possiamo definire di "guerra tra poveri". Il fattore tempo è un'altra caratteristica positiva di questi gruppi social. A differenza delle istituzioni scolastiche, non c'è

mai un orario di apertura e di chiusura, e c'è sempre qualcuno che scrive in orari impensabili; ciò non toglie che siano ben rappresentati anche i cosiddetti *lurkers*, coloro che pur facendo parte di un gruppo social non partecipa attivamente. Quali sono, quindi, i principali vantaggi e svantaggi dell'uso dei social nella preparazione ai concorsi, oltre a quelli già citati? Tra i primi, la circolarità immediata delle informazioni, che arrivano molto più velocemente rispetto ai canali istituzionali; molte informazioni sono anche di carattere pratico: ad esempio, possono riguardare il "tendere una mano" a chi è in crisi ("non me la sento di andare domani a sostenere l'orale!"); lo scambio di recensioni sui vari B&B, hotel e servizi di trasporto per raggiungere l'istituzione scolastica in cui si tiene il concorso. Tra gli svantaggi, il far parte di gruppi social con un numero molto elevato di



componenti fa perdere ogni tanto la bussola, in quanto prevale il cosiddetto *information overload*; l'inoltrò di messaggi o comunicazioni talora avviene d'impulso, senza alcuna verifica delle fonti, contribuendo quindi alla diffusione di fake news, mentre alcune informazioni nei vari passaggi possono essere storpiate.

4.1. Gruppi social di auto-aiuto: *primi inter pares*

In questi gruppi alcune volte si inseriscono anche degli "esperti" (o docenti "senior") che desiderano mettere a disposizione le loro competenze acquisite nel corso di tanti anni di insegnamento e fornire accorgimenti didattici applicabili non solo alla preparazione dell'unità didattica da presentare all'orale, ma anche nella prassi quotidiana. Per curiosità intellettuale e in modo quasi fortuito, sono stato inserito in uno di questi gruppi. Se inizialmente, grazie all'esperienza pluridecennale di docente e di formatore, ho contribuito dando consigli didattici e condividendo metodologie, approcci e materiali didattici, successivamente ho creato una bacheca elettronica (Padlet), specifica per futuri docenti di inglese che si stavano preparando per i concorsi ordinari e straordinari. In questo spazio web si sono scambiati consigli, materiali didattici, video tutorial relativi a come insegnare la lingua inglese e i membri più attivi hanno caricato le loro presentazioni di prova – che tutti potevano commentare – e la loro presentazione utilizzata all'esame. Nel contempo, ho aperto un gruppo Telegram collegato alle stesse tematiche del Padlet, che ha favorito ulteriori scambi didattici.



© potatushkina.gmail.com/Depositphotos

5. Una indagine sui concorsi espletati nel 2022

Per dar voce ai diretti interessati, cioè ai candidati che hanno partecipato al concorso ordinario bandito nel 2020 e al concorso straordinario bandito nel 2021, ho proposto ai docenti di alcuni gruppi social di rispondere a un'indagine sulla loro esperienza. Hanno risposto circa 200 docenti in molte regioni italiane, che hanno concorso per francese, inglese, spagnolo e tedesco.

Ecco alcune risultanze sintetiche dei candidati che hanno risposto all'indagine:

- il 57,1% ha partecipato al concorso ordinario; il 13,3% al concorso straordinario; il 29,6% a entrambi i concorsi;
- solo il 5,6% ha partecipato a più concorsi in due regioni diverse, mentre il 94,4%

in una sola regione;

- nel 74,5% il candidato partecipava per la prima volta al concorso.

La maggioranza assoluta dei partecipanti all'indagine ha preso parte al concorso per inglese AB24 e AB25, seguiti da tedesco, spagnolo e francese. In una seconda parte dell'indagine è stato chiesto ai candidati di indicare uno o più modi, tra i seguenti, in cui si sono preparati allo scritto del concorso ordinario: autonomamente con propri testi e materiali (32,7%), su manuali di preparazione ai concorsi, dopo aver acquistato un corso online, con colleghi sui principali social media. Il 31% circa ha dichiarato di aver studiato un po' in tutti i modi appena indicati. Per l'orale del concorso il 44,9% ha studiato online

con colleghi, mentre il 55,1% ha studiato da solo. Il 75,5%, inoltre, ha partecipato a gruppi di “aiuto tracce”, mettendo così in evidenza le potenzialità di questi strumenti online. Il 31,6% si è affidato all’aiuto di un collega esperto per prepararsi

all’orale e il 36,7% a un formatore qualificato.

Interessante il dato emerso dalla richiesta di dichiarare che tipo di collaborazione e condivisione si è creata nei gruppi di “aiuto tracce”: essa è stata reale ed efficace per l’89,2%.

5.1. Opinioni sulla Commissione d’esame

Nelle successive sezioni dell’indagine sono state poste domande sulla Commissione d’esame. Nella tabella 1 sono sintetizzate le risposte date. Altre risposte hanno

TABELLA 1 – OPINIONI SULLA COMMISSIONE D’ESAME

La Commissione da cui sono stato/a esaminato/a era formata da Commissari...	Concorso ordinario – secondaria di primo grado	Concorso ordinario – secondaria di secondo grado	Concorso straordinario – secondaria di primo grado	Concorso straordinario – secondaria di secondo grado
Competenza dei commissari d’esame				
molto competenti	33,3%	50,5%	29,6%	34%
abbastanza competenti	53,8%	31,9%	6%	44%
poco competenti	7,8%	13,2%	7,4%	16%
per niente competenti	5,1%	4,4%	0%	6%
Disponibilità dei commissari d’esame				
molto accoglienti e disponibili	34,0%	38,6%	48,3%	41%
abbastanza accoglienti e disponibili	41,5%	40,3%	37,9%	38%
poco accoglienti e disponibili	19,5%	12,9%	13,8%	17%
per niente accoglienti e disponibili	5%	8,2%	0%	4%
Interesse dei commissari d’esame				
hanno fatto domande al termine della presentazione	27%	17%	23%	29%
hanno fatto domande durante la presentazione	22%	30%	20%	27%
non hanno fatto domande aggiuntive	5%	5%	20%	1%
ascoltavano con attenzione	17%	18%	18%	18%
lasciavano parlare senza interrompere	15%	10%	18%	15%
interrompevano frequentemente	10%	13%	1%	10%
erano spesso distratti e non ascoltavano	4%	7%	0%	0%
Modalità di valutazione dei commissari d’esame				
hanno valutato seguendo accuratamente la griglia ministeriale	42%	42%	56%	33%
hanno valutato a seconda di ciò che si aspettavano si dicesse	20,2%	23%	12%	36%
hanno valutato basandosi sulle impressioni personali più che sulle prove	21,4%	21%	16%	26%
hanno valutato dando maggior peso alla fluency e alla lingua, rispetto ai contenuti	16,4%	14%	16%	5%

riportato comportamenti non professionalmente accettabili: la Commissione interrompeva per accelerare i tempi della presentazione; non ha fatto concludere la presentazione; ha messo il candidato a disagio.

5.2. Formula “ideale” del reclutamento iniziale

L’ultima sezione richiedeva una riflessione sulle diverse modalità di implementazione dei concorsi (v. TAB. 2).

5.3. Formula “ideale” di formazione iniziale

La penultima domanda chiedeva: “Quale potrebbe essere secondo te il percorso più serio, efficace ed equo per diventare docenti nella scuola di

Stato?”. Riportiamo alcune delle risposte più significative relative alla formazione dei docenti, che mettono comunque in evidenza quanto sia complesso trovare una soluzione che possa andar bene a tutti:

- laurea abilitante con esami obbligatori e funzionali, propedeutici all’insegnamento;
- formazione e tirocinio gestiti da università e con possibilità di borse di studio;
- TFA, SSIS o percorso abilitante simile con prova finale;
- percorsi universitari di formazione (prima della laurea) che indirizzino alla professione del docente differenziati per grado di istruzione. Anno di prova prima di immissione in ruolo con valutazione

da parte di personale addetto e competente (non colleghi), anche psicologi e aggiornamento serio e continuo, non a pagamento;

- percorso di inserimento, formazione “sul campo” assistiti da tutor, con periodi di osservazione e riflessione in classe e la possibilità di maturare esperienze reali di diversi approcci, metodi didattici e nuove tecnologie con diverse classi durante tale periodo di affiancamento;
- selezione psico-attitudinale e non nozionistica;
- laurea e 30 CFU dovrebbero già essere considerati titoli abilitanti;
- far fare a tutti un anno su sostegno obbligatorio per avere insegnanti più inclusivi.

TABELLA 2 – OPINIONI SULLE MODALITÀ DI RECLUTAMENTO INIZIALE

Pensi che...	SÌ	NO	NON SO
la formula migliore per lo scritto del concorso ordinario sia data da domande a risposta aperta?	28,1%	37,2%	34,7%
la formula migliore per lo scritto del concorso ordinario sia data da domande a scelta multipla?	39,8%	27%	33,2%
la formula migliore per diventare docenti di scuola di Stato sia data dalla frequenza di un corso ANNUALE, con esame finale abilitante gestito dalle Università, come lo era stato nel passato per le SIS/SILSIS o i TFA?	72,4%	16,3%	11,3%
la formula migliore per diventare docenti di scuola di Stato sia data dalla frequenza di un corso BIENNALE, con esame finale abilitante gestito dalle Università, come lo era stato nel passato per le SIS/SILSIS o i TFA?	19,4%	61,7%	18,9%
dopo aver superato una prova scritta, la possibilità di essere inserita/o in una classe come tirocinante che osserva ed è osservato possa essere il modo migliore per conseguire l’abilitazione all’insegnamento?	61,2%	16,3%	22,5%
dopo aver superato una prova scritta, al posto della prova orale con estrazione 24h prima sia più oggettivo effettuare un percorso di almeno tre mesi, che consista nell’inserimento in una scuola e in una classe come tirocinante in cui una/un tutor accogliente mi osserva, mi guida, programma e riflette con me e alla fine esprime una valutazione condivisa con il Dirigente Scolastico?	71,4%	13,3%	15,3%
la valutazione conseguita a seguito del percorso di cui sopra debba aggiungersi al punteggio conseguito nella prova scritta, così da determinare la valutazione finale in una graduatoria?	71,9%	10,7%	17,4%
la valutazione conseguita a seguito del percorso di cui sopra debba solo essere una conferma o meno dell’idoneità all’insegnamento, e che la graduatoria finale debba consistere solo nel punteggio conseguito nella prova scritta?	16,3%	62,2%	21,5%

6. Conclusioni

La complessità dell'organizzazione e della gestione della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti richiederebbe una standardizzazione delle procedure di accesso, tempi di esecuzione rapidi, ma soprattutto, come ha dichiarato il campione dei candidati che hanno partecipato al sondaggio, modalità diverse e percorsi più strutturati di formazione e di tirocinio per chi desidera diventare docente di scuola di Stato.

Per quanto riguarda i concorsi, una maggiore attenzione sulla selezione, formazione e operato delle Commissioni, linee guida più uniformi a livello nazionale, criteri di valutazione dell'esame

La formazione iniziale dei docenti di lingue richiede un progetto politico, culturale, formativo ad ampio raggio

trasparenti e immediatamente verificabili rappresentano le esigenze dei candidati. Diverso e più complesso è il tema della formazione iniziale, propedeutica al reclutamento, che richiede un progetto politico, culturale, formativo, ad ampio raggio, che potrebbe partire dal recuperare gli elementi positivi delle

modalità sperimentate negli ultimi decenni, prima fra tutte quella delle SSIS.

Le Associazioni professionali di categoria, come ANILS e tante altre, dovrebbero e potrebbero essere più puntualmente coinvolte e ascoltate nelle fasi legislative di strutturazione non solo dei bandi concorsuali, ma soprattutto nell'elaborazione dei percorsi di formazione iniziale per docenti, in quanto espressione di competenze ed esperienze a cavallo tra l'università e la realtà scolastica e portavoce di una base sempre crescente di docenti che, proprio grazie all'associazionismo, dimostrano interesse verso l'aggiornamento continuo in una professione in continua evoluzione.

I QUADERNI DELLA RICERCA

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



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

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

Imparare una lingua straniera in terza età: il progetto *VintAge – English for Seniors*

12

Tatiana Temporale

Università di Udine

Abstract

In questo articolo viene presentata una ricerca empirica che si prefigge di indagare l'apprendimento linguistico nella terza età. Denominato *VintAge – English for Seniors*, il progetto è stato svolto su un campione di 62 discenti ultrasessantenni, con lo scopo di indagare il rapporto tra vecchiaia e apprendimento linguistico.

This paper presents a case-study carried out in order to investigate language learning in later life. The project, called *VintAge – English for Seniors*, involved 62 learners over the age of 60. The aim of the project was to examine the relationship between old age and language learning.

1. Introduzione

Il progetto *VintAge: apprendimento delle lingue straniere per seniors* è una ricerca empirica che ha voluto indagare l'apprendimento linguistico da parte delle persone ultrasessantenni, ponendo al centro il loro profilo socioanagrafico e linguistico, le loro convinzioni e attribuzioni sull'invecchiamento, le loro opinioni sul rapporto tra vecchiaia e apprendimento – in particolare linguistico – e le strategie che considerano efficaci per raggiungere le competenze linguistiche desiderate attraverso un corso di lingua.

Il punto di partenza del progetto è individuabile nel cambiamento demografico in atto nel XXI secolo, che comporta una presenza sempre maggiore di cittadini anziani. In un articolo apparso su Eurostat (Istituto

Statistico Europeo), datato 24 febbraio 2022 viene posto in evidenza come l'invecchiamento della popolazione europea sta trasformando la società e porterà la quota delle persone di età pari o superiore a 65 anni al 31,3 % nel 2100 contro il 20,8 % attestato nel 2021. Tale situazione ha come diretta conseguenza il fatto che l'educazione per la terza età sta diventando un ambito di crescente sviluppo in cui poter investire in progetti di ricerca. Pertanto, studi di carattere longitudinale come *VintAge* possono contribuire a dare voce a questa fascia di discenti per i quali l'invecchiamento di successo (Havighurst 1963; Rowe, Kahn 1998) dipende anche da esperienze attive e socializzanti. Inoltre, se si considera che in Italia (ma la situazione è poco diversa all'estero: si veda Ramírez Gómez 2016) non

ci sono volumi, libri di testo, percorsi a stampa oppure su supporto informatico dedicati espressamente agli anziani che vogliono imparare una lingua straniera, la ricerca di *VintAge* ha come obiettivo quello di implementare e sperimentare materiali didattici e percorsi metodologici specifici per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere al fine di testarne l'efficacia per un pubblico ad hoc, ovvero quello degli over 60.

2. Presentazione della ricerca

Le coordinate di riferimento di *VintAge: apprendimento delle lingue straniere per seniors* sono individuabili nel progetto più esteso elaborato dal Gruppo Interdisciplinare e Interdipartimentale *Active Ageing* sull'invecchiamento attivo dell'Università di Udine e, nello specifico, all'interno del sotto-tema *Investigation into and*

hoc methods/programmes of adults learning and lifelong learning, and into the narrative of ageing and ageism (Active Ageing 2018)

2.1. Le fasi del progetto

Il caso-studio *VintAge* si caratterizza come studio longitudinale svolto da ottobre 2021 a maggio 2022 su un totale di 62 discenti senior suddivisi in un gruppo di 22 discenti coinvolti in un percorso tradizionale di apprendimento della lingua inglese e un gruppo sperimentale di 40 discenti coinvolti in un percorso didattico appositamente ideato ai fini dell'acquisizione linguistica per senior. Considerata la difficoltà di definire in modo omogeneo la terza età, nel lavoro di ricerca di *VintAge* si è scelto di assumere l'età minima di 60 anni per i soggetti da prendere in esame. Gli individui che hanno partecipato all'indagine sono regolarmente iscritti a un corso di acquisizione linguistica

in inglese di livello A1 presso l'Università della Terza Età di Udine "Paolo Naliato" (UTE), presso l'Università del Tempo Libero di Mestre (UTL) oppure presso l'Università Popolare di Mestre (UPL). I docenti coinvolti nel progetto *VintAge* sono stati nel complesso otto: quattro afferenti alla sede di Udine e quattro afferenti alle sedi di Mestre.

Una batteria di questionari è stata formulata a inizio percorso al fine di intercettare il profilo biografico del discente senior, il suo bagaglio formativo-educativo, le sue esigenze, le sue motivazioni e i suoi bisogni comunicativi nell'intraprendere un percorso di acquisizione linguistica. Una ulteriore batteria di questionari è stata rivolta nello specifico ai discenti del gruppo sperimentale in relazione alle *learning strategies* messe in atto durante le unità didattiche affrontate nel corso (per una panoramica circa le strategie di apprendimento

linguistico: O'Malley, Chamot 1990; Oxford 2003). Infine, a entrambi i gruppi è stato rivolto un questionario finale sul percorso seguito al fine di valutarne il gradimento e le impressioni in termini di efficacia, di strategie utilizzate e di obiettivi raggiunti. Contemporaneamente al monitoraggio del gruppo di discenti, sono stati coinvolti anche i docenti dei corsi aderenti al progetto *VintAge*. Ai docenti di entrambi i gruppi è stato rivolto un questionario iniziale al fine di intercettare il profilo del docente, le sue qualifiche, il suo percorso con discenti senior, le sue considerazioni sull'apprendimento in terza età. Durante i mesi di attività didattica, ai docenti coinvolti nel percorso sperimentale è stata richiesta anche la compilazione di questionari in itinere sulle singole unità didattiche affrontate in classe e relative al libro di testo utilizzato per il percorso sperimentale,



ovvero *Vintage – English for Seniors A1* (Bier et al. 2021). Tali questionari nello specifico mirano a valutare l'efficacia delle *learning strategies* adottate dal testo. Infine, a conclusione del percorso linguistico, i docenti di entrambi i gruppi hanno risposto a una breve intervista finalizzata a cogliere le loro impressioni, le criticità e le loro indicazioni sull'intero percorso didattico svolto.

2.2. Il manuale di testo del progetto

Parte integrante del progetto è stata la possibilità di poter usare un volume didattico per l'apprendimento dell'inglese appositamente ideato, strutturato e realizzato per discenti senior: il libro *Vintage – English for Seniors A1*. Al volume a stampa si affiancano anche un esercenziario con approfondimenti e una guida didattica per i docenti in formato digitale.

Le caratteristiche principali del volume possono essere così sinteticamente individuate:

- testo a stampa compatto e leggero;
- testo integrativo online con esercizi di fissazione, grammatica;
- approfondimenti e possibilità di stampare su carta tutte le sezioni online;
- file audio contenenti tutti i dialoghi delle unità e le frasi delle sezioni *The sounds of English*;
- guida didattica con indicazioni per i docenti;
- soluzioni degli esercizi disponibili online;
- percorso parallelo a quello di sviluppo della competenza comunicativa dedicato al rafforzamento e alla sperimentazione di strategie cognitive, di memoria e di compensazione finalizzate all'apprendimento delle lingue;

Vintage – English for Seniors A1 è un libro didattico per l'apprendimento dell'inglese ideato, strutturato e realizzato per discenti senior

- testo a stampa concepito per essere utilizzato anche come quaderno;
- storia che fa da filo conduttore con tematiche inerenti al mondo dei senior;
- struttura con unità brevi, lineari e facilmente intuibili;
- ridondanza degli input e delle indicazioni di lavoro;
- font, colori, corpo del carattere e interlinea facilmente leggibili.

Il manuale cartaceo si suddivide in dieci unità didattiche.

Ognuna di esse è caratterizzata da un tema, un argomento specifico: dal cibo al viaggio, dallo shopping alla salute. Ogni unità presenta le stesse sezioni nello stesso ordine; ogni sezione è caratterizzata da un colore che ricorre in tutte le unità.

Le sezioni sono così strutturate: *communication, idioms, learning strategies, vocabulary and culture, my page: past and present*. Il filo conduttore del volume può essere brevemente riassunto in questo modo: due amiche over 60 si ritrovano dopo tanto tempo e insieme condideranno interessi, hobby, ricordi e progetti. Gradualmente verranno inseriti gli altri personaggi (mariti/figli/nipoti/amici ecc.), con i quali decideranno di fare un viaggio alla scoperta del Regno Unito.

3. Analisi dei dati

Le investigazioni seguite dal percorso di *VintAge* risultano indispensabili per comprendere al meglio il pubblico della terza età oggetto di indagine, al fine di valutare l'efficacia di un percorso didattico appositamente studiato e creato sulla base degli studi, delle teorie e delle riflessioni scientifiche sull'invecchiamento (Cardona, Luise 2017; 2019). Già dalla sintetica descrizione del progetto risulta evidente che sono stati utilizzati numerosi strumenti di ricerca, che hanno fornito di conseguenza una grande mole di dati, che qui non è possibile descrivere e presentare nello specifico. Di conseguenza, nei paragrafi che seguono presenteremo solo una parte dei dati raccolti, concentrandoci su alcuni aspetti centrali nella definizione del profilo di un apprendente di lingue (Celentin 2019) quali le percezioni, le opinioni, le motivazioni, ricavandone una serie di conseguenze glottodidattiche.

4. Alcune percezioni dei senior come apprendenti di lingua

Le caratteristiche legate ad atteggiamenti, attribuzioni, autoefficacia negli anziani si possano trasformare in profezie che si autoavverano circa il loro non riuscire a svolgere prestazioni cognitive e quindi ad avere successo in percorsi di formazione (Borella, Caretti, De Beni, 2010).

Dalla disamina dei dati emersi è stato possibile evidenziare una correlazione tra le convinzioni che i discenti coinvolti nel percorso di apprendimento linguistico *VintAge* hanno sull'invecchiamento e le opinioni espresse in generale riguardo all'apprendimento in terza età. All'interno del quadro di ricerca, tre convinzioni sono



emerse in maniera significativa riguardo alla vecchiaia: la prima riguarda il fatto che le normali attività richiedono più tempo di esecuzione; la seconda riguarda il fatto che gli anziani hanno problemi di memoria; la terza riguarda il fatto che i cinque sensi si indeboliscono con l'avanzare degli anni. Queste attribuzioni che i discenti danno agli effetti del progredire degli anni si riflettono sulle loro convinzioni riguardo all'apprendimento in età avanzata, tra le quali emergono due elementi: il primo è che l'anziano fa fatica a memorizzare delle cose nuove da imparare; il secondo è che l'anziano ha bisogno di tempi maggiori per apprendere.

4.1. Dalle percezioni degli apprendenti alle ricadute glottodidattiche

In relazione alle opinioni identificate riguardo all'apprendimento oltre i 60 anni, le ricadute glottodidattiche

possono essere riassunte come segue. In primo luogo, quantificare e parlare di tempi entro i quali svolgere un compito linguistico per gli anziani può rivelarsi frustrante fino al punto di portarli a rinunciare al percorso di apprendimento. Le differenze interindividuali in una classe di senior non saranno facili da gestire, ma l'insegnante dovrà premurarsi che tutti abbiano la possibilità di svolgere il compito assegnato nei tempi che ciascuno ritiene adeguati alle proprie capacità sensoriali, mnemoniche e cognitive. Una buona regola potrà quindi essere per esempio non prefissarsi di svolgere tutte le unità di un volume didattico in un tempo predeterminato, ma piuttosto portarle avanti secondo il ritmo di apprendimento dei discenti. In tal senso, ciò trova riscontro pratico nel fatto che le classi di *Vintage* hanno in linea generale completato cinque unità didattiche sulle dieci presenti

nel volume. In secondo luogo, poiché i discenti hanno una generale cattiva opinione delle loro capacità mnestiche, deve essere progettata un'azione didattica che renda consapevoli i discenti delle possibili strategie di memoria e metamemoria che possono essere usate anche in vecchiaia. Ad esempio, spiegando ai discenti che la memoria a breve termine ha una capienza limitata, non si sentiranno frustrati nel non riuscire a imparare una lista di parole nuove non associabili tra loro e non raggruppabili in frasi con significati.

5. Le competenze desiderate e le motivazioni dei senior di *VintAge*

I dati socioanagrafici dei discenti di *VintAge* hanno permesso di delineare una condizione comune a tutti gli apprendenti coinvolti. Incrociando i dati relativi alle date di nascita identificate fra il 1939 e il 1961 e i sistemi di istruzione in vigore

durante i percorsi scolastici presi in considerazione si trova conferma del fatto che tali sistemi non prevedevano un insegnamento delle lingue paragonabile a quello dei sistemi scolastici attuali (Balboni 2009) e che l'inglese, a differenza di oggi, non era per nulla scontato come materia di insegnamento a scuola. Tuttavia, nel mondo contemporaneo l'inglese è diventato lingua franca e va sicuramente data la possibilità a chi non ha ricevuto formazione linguistica pregressa di non sentirsi escluso dalla società per ragioni storico-sociali indipendenti dalla sua volontà. La volontà di integrazione e aggiornamento con le competenze linguistiche richieste dalla società contemporanea è attestata dall'analisi del profilo motivazionale dei senior di *VintAge*. Infatti, dai dati emerge che l'apprendente ultrasessantenne non ha come obiettivo il modello del parlante nativo o quello di avere una vasta competenza lessicale e grammaticale; al contrario la motivazione che lo spinge a sostenere un percorso di apprendimento linguistico è legata alla volontà di raggiungere competenze pragmatiche da riversare in esperienze di vita presente

o futura. Si tratta quindi di abilità comunicative legate al sapere fare e saper apprendere che i discenti vorrebbero raggiungere, che permettano loro di conseguire scopi pratici come, ad esempio, leggere un quotidiano o una rivista straniera per aggiornarsi su quello che succede all'estero o intraprendere un viaggio senza la paura di non saper parlare la lingua del luogo o l'inglese lingua franca.

All'interno del quadro di ricerca di *VintAge*, si è rilevato che, nonostante gli oggettivi cambiamenti biologici e cognitivi a cui gli anziani vanno incontro con il progredire degli anni e le generali percezioni che essi hanno di un decadimento legato all'età, un ultrasessantenne che intraprende un percorso di formazione linguistica è sostenuto da un buon grado di autoefficacia (Bandura 1997) e si ritiene capace di apprendere cose nuove come una lingua. Il concetto pertanto promosso dalle politiche europee di *lifelong learning* trova sicuramente la sua realizzazione nelle iniziative di educazione linguistica per anziani ma soprattutto viene accolto, recepito e realizzato dagli stessi senior (Commissione europea 2000).

5.1. Dalle motivazioni degli apprendenti alle ricadute glottodidattiche

In termini di ricadute glottodidattiche e alla luce dei dati emersi riteniamo che vadano prese in considerazione alcune peculiarità legate alle motivazioni ad apprendere dei discenti senior. In primo luogo, i contenuti didattici vanno negoziati non solo in base alle competenze linguistico-comunicative che i discenti senior desiderano ottenere, ma anche in base agli scopi che vogliono perseguire. Fra gli scopi pragmatici vi è un aspetto che possiamo definire esclusivo dei discenti senior: il peso delle esperienze vissute. Infatti, raccontare le proprie esperienze aiuta a sviluppare la competenza comunicativa nella prospettiva del poter esprimere le proprie idee e le proprie emozioni attraverso la costruzione della propria identità in una lingua altra (Luise 2014). In secondo luogo, va ribadito che l'anziano non ha come obiettivo il mito del parlante nativo e non vuole competenze linguistiche scollegate dall'uso pragmatico che può farne. Il manuale utilizzato nel percorso sperimentale di *VintAge*, con la sezione *My page: past and present*, vuole dare l'opportunità ai discenti

TROVIAMO RISORSE EXTRA AFFIDABILI!

Portali dedicati a ogni disciplina con risorse liberamente scaricabili.

- clil
- competenze
- didattica inclusiva
- francese
- inglese
- italiano per stranieri
- spagnolo
- tedesco



www.loescher.it/portali

di favorire la fissazione del materiale linguistico presentato, aumentare la motivazione, stimolare il coinvolgimento degli aspetti emotivi ed esperienziali nel processo di apprendimento linguistico. Il tema dell'unità diventa oggetto per ricordare fatti del passato e collegarli al presente, recuperare esperienze ed esprimere preferenze sul proprio vissuto passato e attuale, alla luce dell'importanza che hanno gli aspetti narrativi e autobiografici per gli studenti senior.

6. I questionari finali

Nel suo complesso, il progetto di *VintAge* è stato accolto in modo molto positivo sia dai discenti senior sia dai loro docenti. Grazie ai questionari finali proposti al termine del percorso, sono state raccolte le testimonianze dei soggetti coinvolti al fine di raccogliere le loro impressioni sul percorso linguistico intrapreso e per permettere loro un momento di riflessione utile anche ai fini di future azioni didattiche.

6.1. Le valutazioni dell'esperienza di apprendimento linguistico dei discenti senior

La maggioranza dei discenti senior sostiene che “il corso di inglese che ho frequentato mi ha aiutato/a a migliorare le mie competenze comunicative in lingua straniera”. Sono interessanti le opinioni relative a come il corso abbia permesso loro di migliorare le competenze in lingua inglese:

- ho cominciato il corso a livello quasi zero, adesso riesco a scrivere piccole frasi e a comprendere dei brevi testi scritti;
- il corso ha avuto positivi riscontri soprattutto sulle abilità



© Solstock/iStockphoto

di comprensione orale e sulla produzione orale;

- da giovane, durante il periodo della scuola dell'obbligo e superiori non ho studiato la lingua inglese, bensì il francese. Questo primo corso di inglese mi ha permesso di imparare parole di uso quotidiano e comprendere semplici frasi, soprattutto nello scritto. A livello orale fatico un po' per quanto riguarda la pronuncia (...ma ho qualche problema di udito che devo risolvere) e devo sicuramente migliorare la concentrazione;
- la cosa principale è sicuramente la pronuncia, ad esempio il modo in cui le stesse lettere si pronunciano in maniera diversa e senza una regola certa. Di conseguenza anche l'ascolto è cambiato, infatti prima del corso se avessi ascoltato qualche discorso in inglese non avrei capito niente, tranne poche parole e senza riuscire a dare un significato alle frasi, adesso qualcosa in più riesco a decifrare;
- ho imparato vocaboli nuovi e modi di dire;
- mi ha aiutata solo in parte in quanto non c'era la grammatica che mi poteva stimolare nel componimento esatto della frase;
- mi ha dato delle metodologie di apprendimento.

6.2. Criticità del progetto VintAge

La presa di coscienza delle opinioni degli studenti senior e dei loro insegnanti sono fondamentali per valutare l'efficacia del percorso linguistico somministrato. In particolar modo, due aspetti emersi dai questionari finali sono sicuramente fonte di riflessione.

Il primo aspetto riguarda la difficoltà attestata nell'approccio alla sezione online del volume didattico per mancanza di familiarità con la tecnologia. *VintAge* ha proposto tutti i questionari in formato digitale e il volume *Vintage – English for Seniors A1* è affiancato da una sezione online in cui i singoli corsisti possono accedere in autonomia. Tuttavia, si è attestata una generale tendenza a non voler usare – soprattutto per mancanza di familiarità con le tecnologie – i formati digitali. Il materiale digitale viene percepito come di difficile accesso e spesso prevale un senso di sfiducia nelle proprie capacità che fa abbandonare

il tentativo. È stata una constatazione molto importante all'interno del quadro di ricerca poiché si è capita l'importanza di offrire al discente senior un percorso di accompagnamento anche nell'uso del materiale digitale.

Il secondo aspetto riguarda una delle quattro abilità linguistiche, ovvero l'ascolto. I file audio proposti sono stati percepiti generalmente come troppo veloci da parte dei discenti senior. Tuttavia, i file riproducono conversazioni semplici e autentiche di parlanti nativi britannici. In tal senso si conferma fondamentale la figura dell'insegnante, che deve cercare di mediare fra l'autenticità della lingua e le concrete difficoltà di comprensione della classe. Indubbiamente il materiale autentico è fondamentale per permettere ai discenti di aumentare le loro competenze, ma contemporaneamente potrebbe creare frustrazione, soprattutto in discenti che ritengono caratteristica correlata all'età la perdita delle capacità uditive. L'insegnante dovrà

quindi dare l'opportunità di un ascolto guidato e segmentato, per permettere al discente di affrontare un compito percepito come particolarmente difficile senza compromettere l'autenticità dell'input con un innaturale rallentamento della velocità di eloquio.

7. Conclusioni

In conclusione, la ricerca di *VintAge* si sviluppa su due percorsi: uno prettamente linguistico di apprendimento della lingua inglese e uno che possiamo definire metacognitivo che mira a rendere consapevoli gli studenti delle strategie più utili per imparare una lingua straniera proponendo loro delle attività di training. Dal punto di vista pratico, l'analisi dei dati intercettati attraverso questionari e interviste ci ha permesso di accertare all'interno del presente elaborato l'efficacia del libro di testo utilizzato dal percorso sperimentale in termini di impatto sia riguardo alle opinioni degli studenti sull'apprendimento delle lingue in età avanzata, sia sull'adozione

di specifiche strategie di apprendimento. *VintAge for seniors* è in linea con le principali caratteristiche emerse e mira a essere un contributo innovativo e originale per il miglioramento delle lingue straniere in studenti anziani e in contesti non formali. Il percorso di *VintAge* si è rivelato in sostanza un concreto primo passo verso un possibile ampliamento del progetto che vorrebbe proseguire fino alla stesura e alla pubblicazione di un'intera collana di volumi di lingue straniere dedicate all'apprendimento in aula per studenti di età avanzata, volumi improntati a una glottodidattica specifica per la terza età. Il lavoro di ricerca appare come un contributo utile alla riflessione sulla fascia di apprendenti definiti come senior e che appaiono come un pubblico consapevole dei propri limiti ma allo stesso tempo ancora desiderosi di intraprendere un percorso di formazione linguistica per sentirsi in linea con gli sviluppi della società di cui vogliono essere parte attiva.

Bibliografia

- ACTIVE AGEING – Gruppo interdisciplinare sull'invecchiamento attivo, Università di Udine (2018), in <https://www.uniud.it/it/ricerca/gruppi/active-ageing>.
- BALBONI P.E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, UTET, Torino.
- BANDURA A. (1997), *Self-efficacy: the Exercise of Control*, Freeman, New York.
- BIER A., COHEN M., LUISE M.C., MURPHEY T., SANTI A. (2021), *VintAge. English for seniors A1*, Grafica Goriziana SA, Gorizia.
- BORELLA E., CARETTI B., DE BENI R. (2010), "Interventi di potenziamento nell'invecchiamento", in C. Cristini, A. Albanese, A. Porro (a cura di), *Il viaggio verso la saggezza. Come imparare a invecchiare*, FrancoAngeli, Milano, pp. 206-211.
- CARDONA M., LUISE M.C. (2017), *Gli anziani e le lingue straniere. Educazione Linguistica per la terza età*, PensaMultimedia, Lecce.
- CARDONA M., LUISE M.C. (2019), *Learning in the Old Age. Motivation, Emotions Experiences*, Soleil publishing – Beccarelli, Toronto – Siena.
- CELENTIN P. (2019), *Le variabili dell'apprendimento linguistico. Perché non tutti impariamo le lingue allo stesso modo*, QuiEdit, Verona.
- COMMISSIONE EUROPEA (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, in https://education.ec.europa.eu/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf.
- EUROSTAT (2002), *Struttura della popolazione e invecchiamento*, in: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Population_structure_and_ageing&action=statexp-seat&lang=it#Tendenze_dell.27invecchiamento_della_popolazione_passate_e_future_nell.27UE
- HAVIGHURST R. (1963), *Successful Ageing*, in C. Tibbits, W. Thompson Donahue (eds.), *Process of Ageing*, Atherton Press, New York, pp. 299-320.
- LUISE M.C. (2014), "Terza età e educazione linguistica. Narrazione e letterature come spazio per la memoria, la saggezza e la creatività", in *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 3, pp. 443-457
- O'MALLEY J.M., CHAMOT A.U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- OXFORD R.L. (2003), "Language learning styles and strategies: concepts and relationships", in *IRAL*, 41 (4), pp. 271-278.
- RAMÍREZ GÓMEZ D. (2016), *Language Teaching and the Older Adult: The Significance of Experience*, Multilingual Matters, Bristol.
- ROWE J.W., KAHN R.L. (1998), *Successful Ageing*, Random House, New York.

Da un'indagine sulla didattica della letteratura nella classe di lingua al progetto di una rete per la formazione

*Camilla Spaliviero – Delegata Nazionale Rete ANILS Didattica della letteratura e attraverso la letteratura
Università Ca' Foscari Venezia*

Abstract

Come sostengono diversi studi, la letteratura è una risorsa efficace per l'insegnamento/apprendimento linguistico. A fronte di numerose indagini sulle convinzioni e sulle pratiche didattiche dei docenti sull'uso dei testi letterari nella classe di lingua, risultano tuttora scarse le ricerche sui loro bisogni di formazione in quest'ambito. Nell'articolo si presentano i risultati di un questionario somministrato a un centinaio di docenti, finalizzato a indagare le loro esigenze formative e richieste di aggiornamento sulla didattica della lingua e della letteratura. La rete ANILS "Didattica della letteratura e attraverso la letteratura" si propone come uno strumento che può rispondere (e in parte ha già risposto) ai bisogni emersi dall'indagine.

As countless studies have shown, literature is an effective resource for language teaching and learning. Despite the numerous investigations that have dealt with teachers' beliefs and practices regarding the use of literature in the language classroom, research focused on teachers' needs in this field is still lacking. This article presents a questionnaire administered to a hundred teachers and aimed at investigating their needs and requests for professional development in the teaching of language and literature. The ANILS network "Teaching literature and teaching through literature" is a valid instrument that can respond (and in part has already responded) to the needs that emerged from the study.

1. Testi letterari e insegnamento delle lingue

Come sostengono diversi studi (tra i più recenti si ricordano Di Martino, Di Sabato 2014; Godard 2015; Guerrero, Caro 2015; Hall 2015; Paran, Robinson 2016; Bland 2018; Ivancic et al. 2018; Spaliviero 2020; Barone, Di Sabato, Manzolino 2021; Stadler-Heer, Paran 2022), la letteratura rappresenta una risorsa per l'insegnamento/apprendimento linguistico. Le potenzialità dei testi letterari sono esplicitate anche nei tre nuovi descrittori

del *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, riguardanti la loro fruizione, comprensione e interpretazione. Nella scala "leggere per il piacere di leggere" si elencano i generi letterari più adatti ai diversi livelli di competenza linguistica, secondo i parametri di lunghezza, tipologia di testi, tematiche, complessità linguistica, supporti del paratesto e profondità della comprensione (Consiglio d'Europa 2020:62). Le scale "esprimere un'opinione, un commento rispetto a

testi creativi e letterari"¹ e "fare l'analisi critica di testi creativi e letterari" riguardano l'interpretazione soggettiva e oggettiva delle opere (Consiglio d'Europa 2020:114, 116). Se le prime due scale comprendono tutti i livelli di competenza linguistica, nell'ultima non sono presenti descrittori per il livello A1 per via della maggiore difficoltà delle operazioni. Su queste basi, la letteratura può essere impiegata nella classe di lingua con la funzione di:

- *strumento*: all'interno di percorsi finalizzati all'acquisizione di competenze

¹ Definiti come "opere di fantasia e di significato culturale", ovvero "film, teatro, recital e rappresentazioni multimodali" (Consiglio d'Europa 2020:114).

linguistiche e comunicative. Le opere sono “usate” come “risorsa” per l’insegnamento/apprendimento delle lingue (Parkinson, Reid Thomas 2010) e si possono proporre fin dai livelli iniziali, in alternativa ad altri input, purché soddisfino una serie di criteri (ad esempio legati al genere letterario, cfr. scala “leggere per il piacere di leggere”);

- *fine*: all’interno di percorsi mirati a sviluppare la capacità di leggere e comprendere le opere, riconoscendone l’indole estetica, le specificità espressive e le potenzialità contenutistiche. La letteratura è “studiata” come “disciplina” fine a sé stessa (Parkinson, Reid Thomas 2010) e si può introdurre dai livelli intermedi (Di Martino, Di Sabato 2014; Paran, Robison 2016; Balboni 2018; Bloemert et al. 2019). Oltre al potenziamento linguistico, le abilità che si intendono sviluppare riguardano il riconoscimento delle caratteristiche formali (fonologiche, grafiche, lessicali ecc.), l’arricchimento storico-culturale (informazioni su contesto storico e biografia dell’autore), la maturazione etica (incontro con “l’altro”, corrispondente ai personaggi letterari e ai compagni di classe), la conoscenza di sé stessi e del mondo (maggiore consapevolezza di sé e del contesto in cui si vive), lo sviluppo del senso critico (giudizio sulle opere) (Spaliviero 2020).

Le finalità sono associate a ulteriori criteri di differenziazione, corrispondenti alla lingua insegnata (straniera, seconda, materna, classica, minoritaria ecc.) e all’età degli apprendenti.

2. Bisogni di formazione e richieste di aggiornamento dei docenti

Tra i temi più indagati nell’ambito della didattica della lingua attraverso la letteratura ci sono le convinzioni e le pratiche didattiche dei docenti sui contenuti e sulle metodologie, spesso associate alle opinioni degli studenti (Cruz 2013). Ad esempio, dalle interviste condotte da Émery-Bruneau (2014) con un gruppo di docenti di francese emerge l’influenza delle abitudini di lettura personali, della formazione didattica ricevuta e del contesto d’insegnamento: maggiori sono le abitudini di lettura e le esperienze di formazione, più complessa è la concezione di letteratura e più variata è la proposta didattica. A loro volta, le interviste realizzate da Sawyer e Gonçalves Matos (2015) con un gruppo di docenti di inglese mostrano che, anche se la maggior parte degli insegnanti riconosce il ruolo delle opere come mezzo privilegiato per insegnare la lingua e la cultura, solo una minoranza le utilizza a causa della complessità con cui è percepita la lingua letteraria, la poca predisposizione alla lettura osservata negli studenti e il numero ridotto di ore di lezione. Dal confronto tra le metodologie proposte dai docenti di spagnolo e le opinioni degli studenti, Cruz (2013) rileva che questi ultimi apprezzano il ruolo di mediatori degli insegnanti grazie alla scelta di un corpus di opere eterogeneo, flessibile e aperto ad altre forme di espressione artistica, come film, canzoni e fumetti. In totale accordo, Aramu et al. (2019) presentano la percezione dell’utilità dei testi letterari come strumento alternativo e motivante per approfondire gli aspetti linguistici e culturali

da parte di docenti e studenti di tre classi di italiano L2/LS di livello iniziale. Infine, Ballester e Spaliviero (2021) mettono in relazione l’attenzione per le attività di contestualizzazione storica, studio della biografia degli autori e analisi testuale da parte di un gruppo di docenti di lingue straniere e la richiesta di maggiore interazione e coinvolgimento nell’interpretazione delle opere da parte dei rispettivi studenti. A fronte delle numerose indagini sui temi già menzionati, risultano tuttora scarse le ricerche focalizzate sulla rilevazione dei bisogni di formazione e delle conseguenti richieste di aggiornamento da parte dei docenti di lingue relative all’uso dei testi letterari. L’individuazione di tali esigenze può dare un contributo significativo alla riflessione sullo sviluppo professionale degli insegnanti in formazione e in servizio, sugli approcci di aggiornamento per gli adulti e sull’impatto percepito delle attività di formazione (Guskey 2000; Borg 2018), oltre a fornire ulteriori dati su conoscenze pregresse, convinzioni e pratiche didattiche.

3. Indagine

L’obiettivo dell’indagine era esplorare i bisogni di formazione dei docenti di lingua relativi all’uso dei testi letterari e di raccogliere aspettative e suggerimenti per iniziative di aggiornamento, anche alla luce del loro percorso di formazione. A tal fine, sono state elaborate le seguenti domande di ricerca:

1. Quale formazione pregressa possiedono gli informanti?
2. Quali sono i bisogni di formazione?
3. Quali sono le richieste di aggiornamento professionale?

3.1. Partecipanti

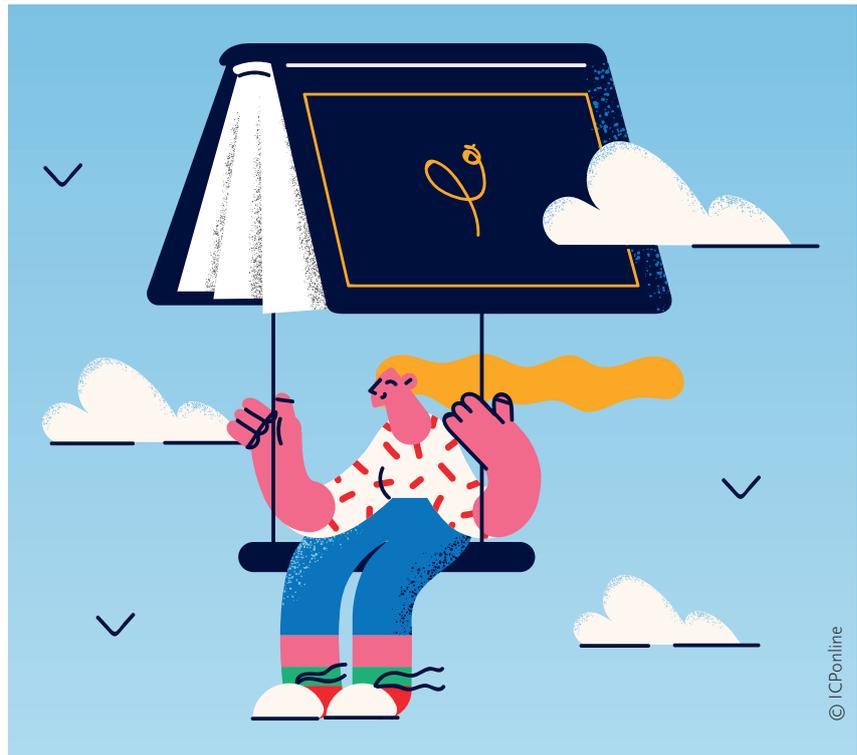
Un totale di 104 docenti soci ANILS e simpatizzanti ha partecipato all'indagine. I rispondenti risiedono in gran parte del territorio nazionale: nelle regioni del Nord il 43%, nel Centro il 22%, nel Sud il 19% e nelle isole il 6%; il 9% del totale vive all'estero (Francia, Svizzera, Germania, Irlanda, Paesi Bassi, Slovacchia e Russia).

Riguardo al contesto didattico in cui insegnano o aspirano a insegnare i rispondenti, il 14% opera in più ordini di scuola e/o contesti (ad esempio, nella scuola secondaria di primo e di secondo grado oppure sia in una scuola di lingue che all'Istituto Italiano di Cultura). La maggior parte insegna nel sistema educativo di istruzione e formazione nazionale:

- scuola secondaria di secondo grado (61%);
- scuola secondaria di primo grado (21%);
- università (12%).

A questi si somma un numero ridotto di insegnanti di scuola primaria (3%), Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (3%) e scuola dell'infanzia (1%). Una piccola percentuale è costituita dai docenti delle scuole di lingue (8%), delle cooperative e associazioni (5%) e degli Istituti Italiani di Cultura (2%). Due rispondenti sono aspiranti docenti.

Per quanto riguarda la materia, il 17% insegna due o più lingue (ad esempio, inglese e spagnolo in una scuola di lingue oppure italiano L1, L2 e lingue classiche nella scuola secondaria di secondo grado). La quasi totalità è docente di lingue straniere nel sistema educativo di istruzione e formazione nazionale (93%): inglese (41%), tedesco (19%), francese (14%) e spagnolo (13%). Un numero limitato insegna cinese (3%), russo (1%)



e portoghese (1%). Altri sono docenti di italiano L2 (10%), LS (8%) e L1 (5%), lingue classiche (3%) e materie letterarie (1%).

3.2. Metodologia

L'indagine ha adottato un approccio di ricerca misto, poiché sono stati raccolti dati sia quantitativi sia qualitativi con l'obiettivo di esplorare le preconoscenze, i bisogni e le richieste dei rispondenti in modo approfondito (Dörnyei 2007; Creswell, Plano Clark 2018). Il disegno corrisponde a uno studio di caso di tipo strumentale, mirato ad approfondire il tema della didattica della lingua e della letteratura all'interno del gruppo dei soci ANILS e simpatizzanti (Creswell 2014).

3.3. Questionario

La compilazione del questionario è stata attivata il 30 settembre 2020 e si è conclusa il 31 ottobre 2022. Il questionario è stato inviato agli iscritti alla mailing list di ANILS Nazionale, con la richiesta di diffusione a potenziali

interessati ad aderire alla rete. La notizia del questionario è stata inoltre pubblicata sul sito e sulla pagina Facebook di ANILS. Il questionario è stato compilato online e in formato non anonimo. Nell'ultimo item (facoltativo) i rispondenti potevano infatti lasciare il proprio indirizzo email per ricevere aggiornamenti sulle iniziative della rete. Il questionario era diviso in tre sezioni e includeva sette domande, di cui tre a risposta chiusa e quattro a risposta aperta. La prima sezione riguardava il profilo dei rispondenti e raccoglieva delle informazioni generali (residenza geografica, contesto d'insegnamento, lingua/e insegnata/e). La seconda sezione si focalizzava sull'uso dei testi letterari nella didattica delle lingue e sulla didattica della letteratura, e indagava la formazione pregressa e i bisogni formativi. L'ultima sezione corrispondeva alle aspettative e ai suggerimenti rispetto alle future proposte di aggiornamento.

4. Analisi e risultati

In seguito alla chiusura della possibilità di compilazione del questionario, le risposte sono state esportate, tabulate e analizzate. I dati quantitativi, raccolti attraverso le risposte chiuse, sono stati analizzati con tecniche statistiche descrittive (Dörnyei 2010). Con i dati qualitativi ottenuti con le risposte aperte si è usata invece l'analisi del contenuto, con la codifica iniziale dei dati poi ridotti e raggruppati in un numero limitato di categorie (Creswell 2014). I dati quantitativi e qualitativi più significativi sono stati rappresentati mediante grafici e/o riportati tramite citazioni. I risultati sono presentati nell'ordine delle tre domande di ricerca.

4.1. Formazione pregressa

La formazione pregressa dei rispondenti è molto eterogenea. Circa la metà afferma di possedere una formazione specifica sulla didattica della

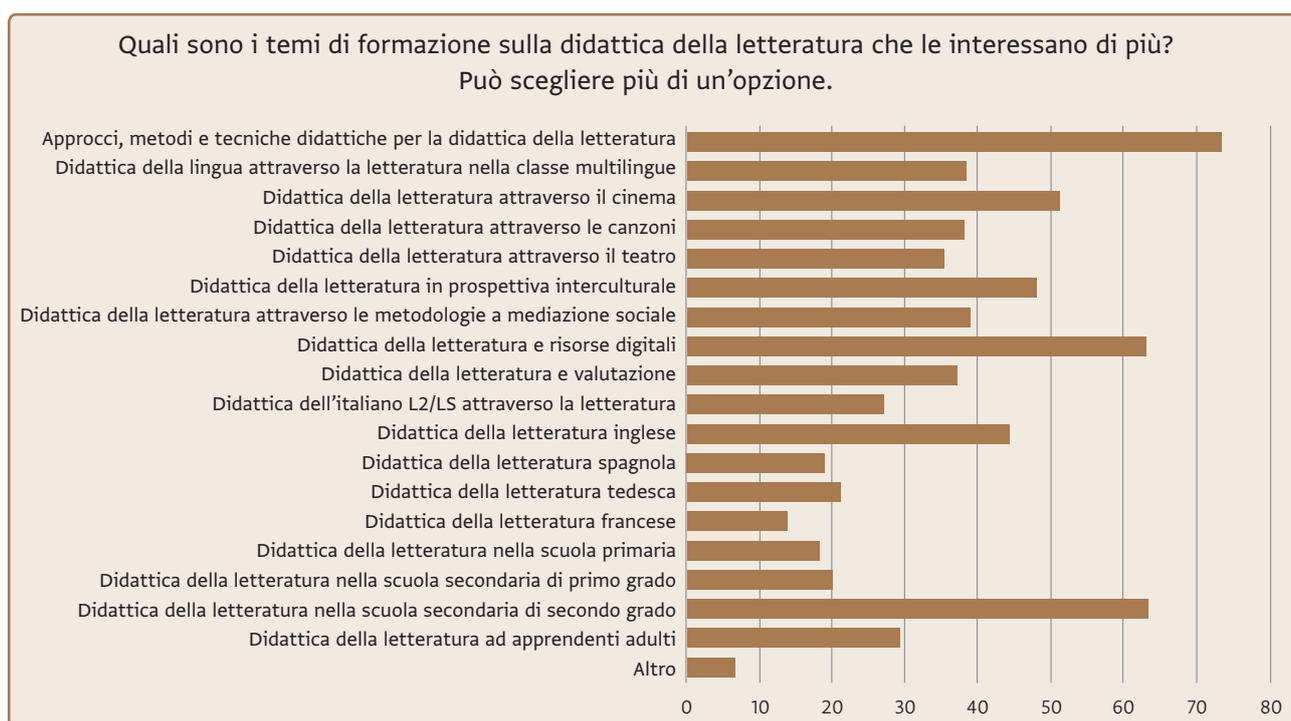
letteratura. Tra questi, il gruppo più numeroso si è formato grazie ai percorsi di abilitazione all'insegnamento: il 22% ha frequentato la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS) e il Tirocinio Formativo Attivo (TFA). L'11% ha frequentato corsi di laurea (2%) e master (9%) in glottodidattica (specialmente in didattica dell'italiano a stranieri). Il 16% continua a seguire corsi di aggiornamento, investendo nella propria formazione continua. D'altro lato, il 21% dichiara di non possedere nessuna formazione pregressa sulla didattica della letteratura. Alcuni affermano di aver approfondito i contenuti di critica letteraria durante la laurea (34%) e, il 2%, il dottorato in discipline letterarie (soprattutto in lingue e letterature straniere). Il 7% ha sviluppato delle competenze operative grazie all'esperienza sul campo, nell'arco di decenni d'insegnamento. Infine, un piccolo gruppo (9%) ha acquisito

delle conoscenze in materia grazie allo studio autonomo.

4.2. Bisogni formativi

Come si nota nel grafico 1, le esigenze formative dei rispondenti sono variegate in termini di lingue, metodologie, strumenti e tipologie di apprendenti. In accordo con il contesto d'insegnamento e probabilmente per effetto della pandemia, molti sono interessati ad approfondire gli approcci, i metodi e le tecniche della didattica della letteratura (70%), specialmente nella scuola secondaria di secondo grado (63%) e in associazione alle risorse digitali (63%). Altri temi di formazione riguardano la didattica della letteratura attraverso i film (49%), in prospettiva interculturale (46%) e nella classe di inglese (42%). Segue l'interesse per l'uso dei testi letterari combinato alle metodologie a mediazione sociale (come l'apprendimento cooperativo, 38%), alla valutazione (36%), alle canzoni

GRAFICO 1 – BISOGNI FORMATIVI



(36%) e alle opere teatrali (34%). Altri rispondenti segnalano l'esigenza di approfondire la didattica della letteratura nella classe multilingue e multiculturale (37%), di italiano L2/LS (26%), tedesco (20%), spagnolo (17%) e francese (13%), oltre che con apprendenti adulti (28%), della scuola secondaria di primo grado (19%) e primaria (17%). Una percentuale ridotta desidera formarsi sull'impiego della letteratura nella scuola dell'infanzia (2%), nella classe di russo (2%), nei corsi di lingua settoriale (1%) e attraverso "metodologie trasversali" (1%, voce: "altro").

4.3. Richieste di aggiornamento professionale

Il principale desiderio dei rispondenti è creare una comunità pratica d'insegnanti interessati all'ampio ventaglio di potenzialità glottodidattiche dei testi letterari per:

- confrontarsi a partire da esperienze dirette e studi di caso specifici;
- approfondire i contenuti teorici grazie allo studio di bibliografie recenti;
- proporre buone pratiche;
- creare e condividere materiali e risorse didattiche adattabili ai diversi contesti d'insegnamento.

Le richieste specifiche di aggiornamento si distribuiscono sui livelli del contenuto, delle metodologie e delle modalità di svolgimento della formazione.

Per quanto attiene al contenuto, i rispondenti suggeriscono di:

- puntare sull'allargamento del canone letterario attraverso il focus sulle opere più recenti;
- variare con frequenza le formazioni in termini di lingue, contesti didattici e generi letterari;
- strutturare percorsi tematici e interdisciplinari.

Tra le risposte più significative si riportano: "Presentazione anche di volti e personaggi poco noti della letteratura contemporanea, oltre ai classici"; "Per la letteratura straniera nei licei terrei in considerazione l'approccio interdisciplinare con italiano, storia e filosofia. Per gli istituti tecnici e professionali sarebbe interessante contestualizzare l'opera nell'ambito della microlingua di riferimento"; "Focus sulla didattica della letteratura in lingua latina in ottica intertestuale con le letterature moderne".

Sul piano metodologico, i rispondenti consigliano di:

- presentare esempi concreti di approcci, metodi e tecniche d'avanguardia per fare sperimentare agli studenti l'attualità della letteratura;
- mostrare strumenti in grado di motivare gli studenti attraverso il ricorso alla multimedialità, ad altre risorse autentiche e allo storytelling;
- essere coinvolti nella creazione di percorsi didattici da sperimentare nelle proprie classi.

Di seguito alcune risposte rilevanti: "Fare agganci tra letteratura e vita reale (resa cinematografica), vedere come i miti letterari sono stati rielaborati attraverso i secoli"; "Come rendere appetibile un testo di letteratura, anche con strumenti multimediali, per coinvolgere gli studenti e far loro apprezzare il testo"; "Fornire degli approcci per rendere l'insegnamento della letteratura più pratico e interessante per gli studenti, ad esempio, con l'uso di un *repository* della filmografia relativa".

Riguardo alle modalità di svolgimento della formazione, l'orientamento dei rispondenti è piuttosto omogeneo. La quasi

totalità preferirebbe partecipare ad aggiornamenti dal taglio sia teorico che operativo (88%), con un'alternanza equilibrata di seminari e laboratori. Una percentuale inferiore considera necessaria una formazione prevalentemente teorica (6%) o focalizzata sulla pratica (6%). Si ribadisce inoltre la necessità di proporre iniziative di formazione in modalità sia presenziale che a distanza.

5. Discussione

I risultati dell'indagine mostrano l'eterogeneità dei contesti d'insegnamento, delle discipline e della formazione pregressa dei rispondenti, che si riflette sulla varietà dei loro bisogni formativi e delle richieste di aggiornamento. Tuttavia, dalle aspettative e dai suggerimenti di formazione si possono individuare delle indicazioni utili per definire un progetto di formazione. Sul piano generale, si conferma la necessità di fare coesistere la dimensione glottodidattica a quella letteraria. Oltre alla conoscenza dei contenuti teorici, emerge l'interesse ad approfondire e, soprattutto, a sperimentare la loro applicazione sul piano operativo. Inoltre, si ribadisce l'importanza di considerare la duplice funzione della letteratura nella classe di lingua, ovvero sia come strumento che come fine, a seconda delle finalità dell'insegnamento/apprendimento e dei diversi profili di studenti. Infine, si sottolinea l'esigenza di variare non solo i temi ma anche le modalità di formazione, sfruttando strumenti quali email periodiche, gruppi, condivisione di materiali su drive ecc., opportunità peraltro offerte dalle reti ANILS. Sul piano dei contenuti e delle metodologie, emerge l'esigenza di aggiornamento sull'estensione del canone, sull'impiego di

materiali e strumenti integrativi (come romanzi contemporanei e film) e sui metodi più recenti e innovativi. Il desiderio è quello di approdare a una visione dinamica, aggiornata e democratica della letteratura, che rifletta le connessioni tra i temi letterari e la quotidianità degli studenti, valorizzi il proprio statuto audiovisivo e multimediale, mostri gli ambienti virtuali attraverso i quali si può esprimere e coinvolga maggiormente gli studenti nell'interpretazione delle opere (Ceserani 2007; Rigo 2014; Spaliviero 2017; Bertoni 2018; Giusti 2020; Stadler-Heer S., Paran 2022).

6. Il progetto della rete ANILS “Didattica della letteratura e attraverso la letteratura”

L'associazione ANILS è strutturata in sezioni e in reti. Le sezioni sono legate alle esigenze circoscritte di città, aree e regioni. Le reti, invece, operano in modalità trasversale e riuniscono soci di realtà diverse ma accomunati da un interesse specifico per una tematica o lingua. In quest'ultimo contesto opera la rete ANILS “Didattica della letteratura e attraverso la letteratura”, che viene di seguito presentata come esempio di “buona pratica”, di risposta alle esigenze formative dei docenti di lingua.

6.1. Gli obiettivi della rete

La rete ANILS “Didattica della letteratura e attraverso la letteratura” si sviluppa su due filoni:

- *letterario*: focalizzato sui contenuti di critica letteraria e molto attivo soprattutto grazie alle iniziative di Clara Vella,

Eliana Terzuoli e Stefania Chiari della sezione ANILS Firenze. Tra le proposte più recenti si ricordano, a titolo esemplificativo, i seminari sul mito nella letteratura europea e sui quattrocento anni dalla morte di Shakespeare (2016), sulle ballate dal Medioevo a Bob Dylan e sui duecento anni dalla morte di Jane Austen (2017), sulle favole (2019), a cui sono seguiti i webinar su Dante in Europa (2021) e sulla poesia contemporanea (2022), descritti in vari numeri di questa rivista;

- *glottodidattico*: focalizzato sulla didattica delle lingue attraverso i testi letterari e sulla didattica della letteratura; di recente attivazione a partire dal Convegno Nazionale ANILS 2021, che ha compreso un webinar dedicato all'insegnamento delle lingue seconde e straniere attraverso i testi letterari, dalla creazione della pagina *web* della rete all'interno del sito ANILS² e dall'indagine presentata nei paragrafi precedenti. Il filone glottodidattico si interessa all'uso dei testi letterari sia come strumento, per il potenziamento delle competenze linguistiche e comunicative, sia come fine, per il raggiungimento di molteplici obiettivi (linguistici, letterari, interculturali ecc.).

I filoni letterario e glottodidattico sono legati da un rapporto di vicendevole scambio.

Su queste basi, l'obiettivo della rete ANILS “Didattica della letteratura e attraverso la letteratura” è istituire uno spazio comune di confronto, riflessione, creazione e scambio di risorse relative all'uso dei testi

letterari nella classe di lingua. In particolare, la rete intende promuovere:

- la condivisione di informazioni su convegni, saggi e materiali gratuiti, documenti nazionali ed europei, buone pratiche (già sperimentate, da adattare alla propria realtà didattica), ulteriori indicazioni operative sulla didattica delle lingue e della letteratura;
- la creazione di un contatto diretto tra associazione e soci mediante email periodiche di aggiornamento su temi d'interesse comune e ricerche specifiche, come gli esiti dell'indagine oggetto del presente articolo.

6.2. A chi si rivolge

La rete ANILS “Didattica della letteratura e attraverso la letteratura” coinvolge soci ANILS e simpatizzanti che si interessano all'uso dei testi letterari nella classe di lingua. In particolare, si rivolge a coloro che desiderano condividere e ricevere informazioni su questo tema ed è aperta a gruppi di lavoro locali interessati a collaborare.

Dato che i testi letterari possono essere impiegati come risorsa trasversale all'interno di contesti didattici eterogenei in termini di lingue insegnate, ordini e gradi di scuola, tipologie di apprendenti, la rete si rivolge a docenti, in servizio e futuri:

- di lingue straniere, seconde, materne, classiche e minoritarie;
- che operano o desiderano operare presso la scuola dell'infanzia, primaria, secondaria di primo e di secondo grado, l'Università e i Centri linguistici di Ateneo, i CPIA, le cooperative sociali, le associazioni territoriali e di

volontariato, le scuole private di lingue e altri enti che si occupano della diffusione delle lingue e culture straniere;

- che insegnano a studenti con livelli di competenza linguistica eterogenei, dall'A1 al C2 del QCER.

6.3. Gli strumenti

Al fine di realizzare gli obiettivi e raggiungere i partecipanti descritti, la rete si è dotata dei seguenti strumenti:

- la creazione di un Google

Group³ finalizzato a mettere in contatto i responsabili della rete, i soci ANILS e i simpatizzanti attraverso lo scambio di informazioni su attività della rete, eventi, pubblicazioni, materiali e risorse d'interesse. Gli iscritti possono condividere materiali coerenti ai temi e alle finalità della rete previa approvazione da parte delle amministratrici;

- l'invio di una newsletter semestrale, attiva dall'inizio del 2023, di aggiornamento

su temi di interesse generale e indagini specifiche;

- la realizzazione di iniziative di formazione coerenti ai filoni letterario e glottodidattico e focalizzate sia sulla critica letteraria, sia sulla didattica delle lingue attraverso i testi letterari e sulla didattica della letteratura. I temi delle prossime proposte di formazione gestite dal filone glottodidattico prenderanno spunto dai risultati emersi nel questionario.

Bibliografia

- ARAMU G., CAPPELLIN J., GIANNETTI L.P., MAGOS J. (2019), "Montagne di parole. Quali sentieri percorrere per insegnare con la letteratura?", in *Bollettino Itals*, n. 78, pp. 156-181.
- BALBONI P.E. (2018), *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- BALLESTER J., SPALIVIERO C. (2021), "CLIL and Literary Education: Teaching Foreign Languages and Literature from an Intercultural Perspective. The Results of a Case Study", in M.L. Carrió-Pastor, B. Bellés Fortuño (eds.), *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 225-251.
- BARONE L., DI SABATO B., MANZOLILLO M. (a cura di) (2021), *L'educazione linguistica e letteraria. Un approccio integrato*, UTET, Torino.
- BERTONI F. (2018), *Letteratura. Teorie, metodi, strumenti*, Carocci, Roma.
- BLAND J. (ed.) (2018), *Using Literature in English Language Education Challenging Reading for 8-18 Year Olds*, Bloomsbury Academic, London.
- BLOEMERT J., PARAN A., JANSEN E., VAN DE GRIFT W. (2019), "Students' Perspective on the Benefits of EFL Literature Education", in *The Language Learning Journal*, vol. 47, n. 3, pp. 371-384.
- BORG S. (2018), "Evaluating the Impact of Professional Development", in *RELC Journal*, vol. 49, n. 2, pp. 195-216.
- CESERANI R. (2007), "Un futuro da costruire con un nuovo canone letterario", in C. Brunelli, G. Cipollari, M. Pratisoli (a cura di), *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*, EMI, Bologna, pp. 25-29.
- 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.
- CRESWELL J. W. (2014), *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, CA Sage, Thousand Oaks.
- CRESWELL J. W., PLANO CLARK V. L. (2018), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, CA Sage, Thousand Oaks.
- CRUZ M. (2013), *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*, Universitat de Barcelona, Tesi di Dottorato.
- DI MARTINO E., DI SABATO B. (2014), *Studying Language through Literature. An Old Perspective Revisited and Something More*, Cambridge Scholars Press, Newcastle.
- DÖRNYEI Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- DÖRNYEI Z. (2010), *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*, Routledge, New York – London.
- ÉMERY-BRUNEAU J. (2014), "Que veut dire «enseigner la littérature» pour les enseignants de français du secondaire québécois?", in *Québec français*, n. 173, pp. 23-24.
- GIUSTI S., 2020, *Didattica della letteratura 2.0. Nuova edizione*, Carocci, Roma.
- GODARD A. (dir.) (2015), *La littérature dans l'enseignement du FLE*, Didier, Paris.
- GUERRERO P., CARO M.T. (eds.) (2015), *Didáctica de la lengua y educación literaria*, Pirámide, Madrid.
- GUSKEY T. (2000), *Evaluating Professional Development*, Corwin, Thousand Oaks.
- HALL G. (2015), *Literature in Language Education*, 2nd, Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- IVANCIC B., PUCCINI P., RODRIGO MORA M. J., TURCI M. (a cura di), (2018), *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico: esperienze a confronto*, Quaderni del CeSLiC, Bologna.
- PARAN A., ROBISON P. (2016), *Literature into the Classroom*, Oxford University Press, Oxford.
- PARKINSON B., REID THOMAS H. (2010), *Teaching Literature in a Second Language*, University of Edinburgh Press, Edinburgh.
- RIGO R. (2014), *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Anicia, Roma.
- SAWYER M., GONÇALVES MATOS A. (2015), "The Intercultural Role of Literature in Foreign Language Teaching: A Comparative Study (Portugal and Japan)", in *Kotoba to Bunka. Kwansai Gakuin University Language Center Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, n. 18, pp. 55-74.
- SPALIVIERO C. (2017), "I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche", in *SeLM*, nn. 4-6, pp. 22-27.
- SPALIVIERO C. (2020), *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, Venezia.
- STADLER-HEER S., PARAN A. (eds.) (2022), *Taking Literature and Language Learning Online – New Perspectives on Teaching Research and Technology*, Bloomsbury, London.

3 Per aderire al gruppo: <https://groups.google.com/a/anils.it/g/rete-anils-letteratura>. In alternativa, all'interno della sezione "reti" di ANILS (<http://www.anils.it/wp/reti/>) si clicca su "Iscriviti al Gruppo Google" della rete Didattica della letteratura e attraverso la letteratura. Contatti: letteratura@anils.it.

La classe di lingue inclusiva.

Gli studenti con altissime abilità

di Alberta Novello, Mondadori Università, Milano 2022

Recensione di Giulia Tardi e Mattia Cavallucci

Alberta Novello, ricercatrice presso l'Università degli Studi di Padova, è un pioniere degli studi sull'alto potenziale, già autrice di numerose pubblicazioni sul tema dell'educazione linguistica rivolta a studenti *gifted*.

In Italia, gli studenti *gifted*, che contano circa il 2% della popolazione mondiale, sono stati riconosciuti legalmente con la nota MIUR n. 562 del 2019 che li inserisce di diritto nella categoria degli studenti con Bisogni Educativi Speciali. Viene pertanto riconosciuto loro il diritto alla personalizzazione degli insegnamenti e alla valorizzazione degli stili di apprendimento attraverso la stesura di un Piano Didattico Personalizzato (PDP), un patto educativo siglato tra i membri del consiglio di classe e la famiglia dello studente. La nota MIUR ricorda inoltre l'importanza della realizzazione di un ambiente di apprendimento inclusivo in cui ogni studente è stimolato a sviluppare, nelle migliori condizioni possibili, le proprie competenze sulla base delle proprie caratteristiche personali. Partendo dalla caratterizzazione della plusdotazione e dalle peculiarità dell'apprendente di lingue straniere e seconde plusdotato, anche alla luce di diverse ricerche internazionali, Novello procede con la

presentazione di uno studio condotto in Italia per poi continuare con la condivisione di buone pratiche riguardanti l'inclusione nella classe di L2/LS, per affrontare quindi l'importanza della progettazione e della valutazione e evidenziare quali possano essere le strategie didattiche da adottare in classe con studenti *gifted*. Oltre cento pagine sono dedicate alla presentazione di alcune lezioni che possono essere utilizzate in classe nei vari gradi d'istruzione. Nel primo capitolo l'autrice illustra le peculiarità degli studenti con altissime abilità, ripercorrendo le principali teorie e i modelli descrittivi della plusdotazione per focalizzarsi sulle caratteristiche degli studenti con plusdotazione nella classe di lingue. Il secondo capitolo illustra i risultati di una ricerca su modalità e preferenze di acquisizione degli studenti con plusdotazione, a cui hanno partecipato insegnanti, studenti e genitori, delineando i principali punti per l'attuazione di una didattica inclusiva. Aspetti chiave quali motivazione, competenza comunicativa, processi cognitivi, creatività, materiali autentici, ruolo del docente e dell'ambiente di apprendimento vengono descritti approfonditamente nel



capitolo 3. Nel quarto capitolo Novello tratta i temi della progettazione inclusiva e della valutazione nella classe di lingue per poi fornire, nell'ultimo capitolo, strategie, attività didattiche ed esempi di proposte operative per l'insegnamento linguistico a studenti *gifted*. Le cause della plusdotazione sono di tipo epigenetico e risentono fortemente dell'ambiente in cui cresce il bambino. Le neuroscienze hanno osservato come il cervello di uno studente *gifted* presenti un maggior volume cerebrale in alcune aree (come quella del linguaggio) e un

maggior numero di connessioni neurali. Inoltre, gli studenti con plusdotazione sono molto più di ragazzi con prestazioni eccellenti: spesso possono presentare segni di irrequietezza e rabbia che potrebbero essere confusi con ADHD (disturbo da deficit dell'attenzione e iperattività).

Partendo da alcune ricerche internazionali, Novello sottolinea come lo studente plusdotato spesso sia caratterizzato da una forte percezione delle emozioni, una grande sensibilità sensoriale, una spiccata immaginazione, un particolare interesse ad approfondire determinate tematiche, una strategica capacità di concentrazione e una geniale capacità nel creare collegamenti. Gli studenti *gifted* posseggono poi un'evidente velocità di apprendimento, un forte senso di giustizia, una grande senso dell'umorismo e una buona dose di creatività.

Ma credere che il discente *gifted* possa eccellere in tutti i campi del sapere è un errore, dal momento che i suoi interessi si proiettano spesso verso un'area ben specifica del sapere. Per quanto siano geniali e posseggano un QI superiore alla media gli studenti *gifted* presentano diverse fragilità dettate dal sentirsi diversi rispetto ai propri compagni, dalla difficoltà di stringere amicizie, dalla scarsità di impegno e dalla distrazione che altro non sono che un indicatore del senso di noia che provano quando terminano rapidamente un compito e devono aspettare il resto della classe oppure quando trovano banale e poco sfidante una richiesta cognitiva fatta dal docente.

Tutte queste caratteristiche portano l'insegnante a doversi formare sulle modalità migliori per gestire la classe e condividere i contenuti. Lavorando in classe in un'ottica

inclusiva e gestendo in maniera "aperta" e student-focused la lezione, è possibile creare condizioni ottimali per lo sviluppo cognitivo e sociale di ogni studente nel rispetto delle peculiarità personali. Il volume di Novello si muove in questa direzione: è quindi un ottimo strumento di informazione e formazione per docenti di lingue che vogliono intendere l'inclusione come concetto non soltanto collegato agli allievi con una qualche forma di deficit, ma come sfondo educativo nel quale tutti possano sviluppare talenti nel rispetto delle proprie peculiarità.



Strategie e dinamiche di comunicazione

di Roberta Ferroni, Edizioni ETS, Pisa 2022

Recensione di Daria Coppola

Università per Stranieri di Perugia

Il volume, il cui sottotitolo è *Verso un'educazione strategica, plurilingue e pluriculturale*, è pubblicato nella Collana *Ianua – Lingua, Cultura – Educazione*, e prende in esame il concetto di strategie comunicative, così come si è evoluto nel corso degli anni, grazie ai contributi di studi di ambito disciplinare diverso, dalla psicolinguistica all'analisi della conversazione, dall'etnografia della comunicazione alla linguistica interculturale. Il concetto di strategia comunicativa è strettamente legato a quello di competenza comunicativa, che così tanto ha influenzato la ricerca di ambito glottodidattico e le pratiche di insegnamento linguistico attraverso il progressivo diffondersi dell'approccio comunicativo. Nei primi due capitoli, di carattere storico e teorico, si procede a un'analisi diacronica degli studi sulle strategie comunicative, tenendo conto dei due diversi paradigmi, monoglossico ed eteroglossico. Si parte, nel primo capitolo, dagli anni Settanta del secolo scorso, in piena epoca monoglossica, caratterizzata da contrapposizioni (L1/L2/LS, acquisizione/apprendimento) e da una visione delle lingue del repertorio dell'apprendente quali entità separate. In questa cornice, l'obiettivo

dell'apprendimento di una nuova lingua consiste nell'aderire al modello del parlante nativo, e le strategie comunicative "vengono interpretate in un'ottica di incapacità linguistica" (p. 20), cioè come strumenti temporanei di compensazione, per ovviare alle difficoltà del parlante che non ha ancora acquisito le competenze del madrelingua.

È a partire dagli anni Novanta che il modello monoglossico entra in crisi, in concomitanza con le trasformazioni sociali e con la mobilità internazionale, destinata ad aumentare nel tempo e a intensificare i contatti tra lingue e culture diverse. In contemporanea, con l'affermarsi delle teorie interazioniste e socio-costruttiviste, il modello tradizionale di competenza comunicativa si rivela insufficiente, in quanto troppo statico e legato alla performance individuale, modellata sul parlante nativo. Nuovi modelli si impongono, più attenti alle componenti interazionali, negoziali e socio-culturali della comunicazione; il concetto di competenza comunicativa si arricchisce di nuove dimensioni, in particolare quella plurilingue e pluriculturale, che ha come modello il parlante plurilingue (e interculturale), cioè il cittadino aperto all'alterità, in grado di



usare tutte le lingue che fanno parte del proprio repertorio e le opportune strategie comunicative interculturali per interagire con l'altro. Il nuovo modello, basato sulla valorizzazione del repertorio plurilingue e pluriculturale dei parlanti, è già presente nella prima versione del QCER, ma diventa operativo con la lista dei nuovi descrittori presenti nel *Companion Volume*, grazie anche ai numerosi documenti, guide, progetti per l'attuazione e l'integrazione delle politiche linguistiche europee pubblicate negli anni che intercorrono tra le due versioni.

A corredo dei due capitoli iniziali, l'autrice riporta, seguendo un criterio cronologico, le principali tassonomie di strategie comunicative, con schemi, tabelle, figure e sintesi che

rendono il volume accessibile e di facile consultazione. Tenendo conto delle classificazioni illustrate, si procede, nel terzo capitolo, con la proposta di diversi esempi di strategie comunicative (transcodiche, cooperative, interazionali, plurilingui/pluriculturali e interculturali), accompagnata dall'analisi delle corrispondenti dinamiche di comunicazione che si innescano nel corso di conversazioni spontanee faccia a faccia tra apprendenti di italiano LS, in ambienti familiari migratori e tra studenti in mobilità accademica. Si tratta di esempi provenienti da corpora che l'autrice ha raccolto nel corso degli anni e che ha selezionato ritenendoli utili per programmare interventi didattici mirati allo sviluppo

di strategie conversazionali plurilingui e pluriculturali. Nel quarto capitolo, infine, alla luce delle riflessioni emerse, e tenendo conto delle criticità riscontrate nei materiali didattici oggi in circolazione, l'autrice si chiede "se e in che modo sia possibile e auspicabile costruire nell'ambito dell'educazione linguistica dei percorsi efficaci che consentano agli apprendenti di acquisire consapevolezza sulle strategie comunicative" (p. 104). La risposta si concretizza nella proposta di un modello didattico che può servire da impalcatura per chi voglia intraprendere un insegnamento esplicito delle strategie conversazionali. Si tratta di un modello pentafasico di tipo induttivo: dopo una prima parte propedeutica e di presentazione del tema, si parte dalla comprensione globale, attraverso

l'esposizione dell'apprendente a un input autentico, per giungere successivamente alla "microanalisi", con attività di *noticing* tese a evidenziare le strategie e le dinamiche comunicative in contesti situazionali diversi, e alla produzione guidata, fino alla fase conclusiva di "(auto/etero) riflessione e (auto/etero) valutazione".

L'intento dell'autrice, perseguito con chiarezza espositiva e capacità critica, è fornire le basi teoriche di riferimento e le linee guida, accompagnate da numerosi esempi di task e attività, per un insegnamento delle strategie conversazionali che ciascun docente potrà utilmente adattare a seconda del contesto d'insegnamento e in linea con i propri principi pedagogici.

Læscher dialoga

SU FACEBOOK



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



Formazione • Webinar • Didattica

► **Iscriviti alla LÆSCHER COMMUNITY**
Loescher Community

L'Accessibilità Audiovisiva Integrata per l'Italiano come L2 nella scuola

30

Stefano Campa

Abstract

Al fine di integrare gli studenti non italofoeni neoarrivati nelle scuole, si è progettato un percorso didattico basato sulle risorse audiovisive definite “accessibili”, indirizzate, di norma, agli utenti con difficoltà visive o auditive. La finalità del progetto era potenziare le abilità linguistiche di base (comprensione e produzione scritta; comprensione e produzione orale) attraverso una sequenza glottodidattica preparata ad hoc, che potesse avere un carattere ludico e divertente. Il progetto è stato presentato per ANILS al Label Europeo delle Lingue 2020.

In order to welcome and integrate newly-arrived, non-Italian-speaking students into schools, we designed a teaching plan based on audio-visual resources that qualify as “accessible” because they are usually aimed at learners who are visually or hearing impaired. The goal of the project is to strengthen students’ basic linguistic skills (reading comprehension and production, oral comprehension and production) through a playful and amusing teaching plan. The project has been submitted to the European Language Label 2020 on behalf of ANILS.

1. Introduzione

Nel quadro delle sue attività volte a promuovere la mobilità e la comprensione reciproca tra culture, l’Unione europea ha reso l’apprendimento delle lingue un tema prioritario di grande importanza. È stata inoltre introdotta una disposizione specifica per quanto concerne il sostegno alla sottotitolazione, il doppiaggio e l’audiodescrizione dei contenuti audiovisivi dell’UE, al fine di promuovere le vendite internazionali e la circolazione delle opere europee non nazionali su tutte le piattaforme (Parlamento Europeo 2022). Negli ultimi anni, l’accesso alle istituzioni educative di alunni stranieri, privi di una conoscenza di base della lingua italiana, è stato crescente. Si è resa necessaria, di conseguenza,

un’organizzazione strutturale delle pratiche di accoglienza, per una rapida inclusione nel sistema educativo e per una alfabetizzazione di base nella lingua italiana (Italbase), oltre che nella lingua per lo studio (Italstudio).

Grazie all’attenzione, abbastanza recente, nei confronti dell’accessibilità dei testi per le persone con disabilità sensoriali¹, riteniamo che anche per gli studenti neoarrivati in Italia (NAI) possa essere utile approfondire l’apporto delle diverse modalità di traduzione audiovisiva (TAV) come il doppiaggio, la sottotitolazione (o sottotitolaggio) per non udenti e le audiodescrizioni filmiche per non vedenti (Petillo 2012). L’assunto centrale del progetto illustrato è dimostrare che l’uso, in contesto glottodidattico, di

queste modalità di accessibilità aiuti a migliorare le competenze dell’italiano come L2.

2. L’insegnamento dell’italiano come lingua seconda

In più di un ventennio di esperienze di scolarizzazione degli alunni stranieri inseriti in classe subito dopo il loro arrivo in Italia, le strutture educative hanno cercato di mettere a punto delle linee d’intervento per rispondere ai bisogni linguistici di chi si trova a dover imparare l’italiano come seconda lingua, aspetto cruciale per una buona integrazione in un ambiente italofono. A tale riguardo, le disposizioni presenti nelle “Linee Guida per l’accoglienza degli alunni stranieri” (MIUR 2014) disciplinano la realizzazione

¹ Per disabilità sensoriali intendiamo, qui, quelle relative alla vista e all’udito.



© ICPonline;

di percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana a diversi livelli, da realizzare secondo il protocollo di sperimentazione definito da enti certificatori e le specifiche operative elaborate dagli Uffici Scolastici Regionali. Per rispondere ai bisogni linguistici degli alunni stranieri, l'esperienza consolidata ci dice che sono necessari tempi, strumenti, risorse e docenti specializzati². Uno strumento essenziale per realizzare una partecipazione attiva è costituito dai laboratori linguistici, che possono essere collocati all'interno di moduli di apprendimento inseriti nel curriculum scolastico, per almeno 3 o 4 mesi. Gli obiettivi di questa prima fase, in un ambiente di apprendimento organizzato

preferibilmente in gruppi ridotti, sono lo sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative di base, in particolare della:

- capacità di *ascolto e produzione orale*;
- acquisizione delle *strutture linguistiche* di base;
- capacità tecnica di *letto/ scrittura*.

Il modello di insegnamento delle seconde lingue agli alunni alloglotti prevalente in Europa è considerato altamente efficace è quello *integrato*. Gli alunni acquisiscono la lingua per comunicare in maniera più rapida ed efficace soprattutto nelle interazioni quotidiane con i pari. Inoltre, se i contenuti dei vari ambiti disciplinari sono proposti anche attraverso supporti non verbali, gli studenti

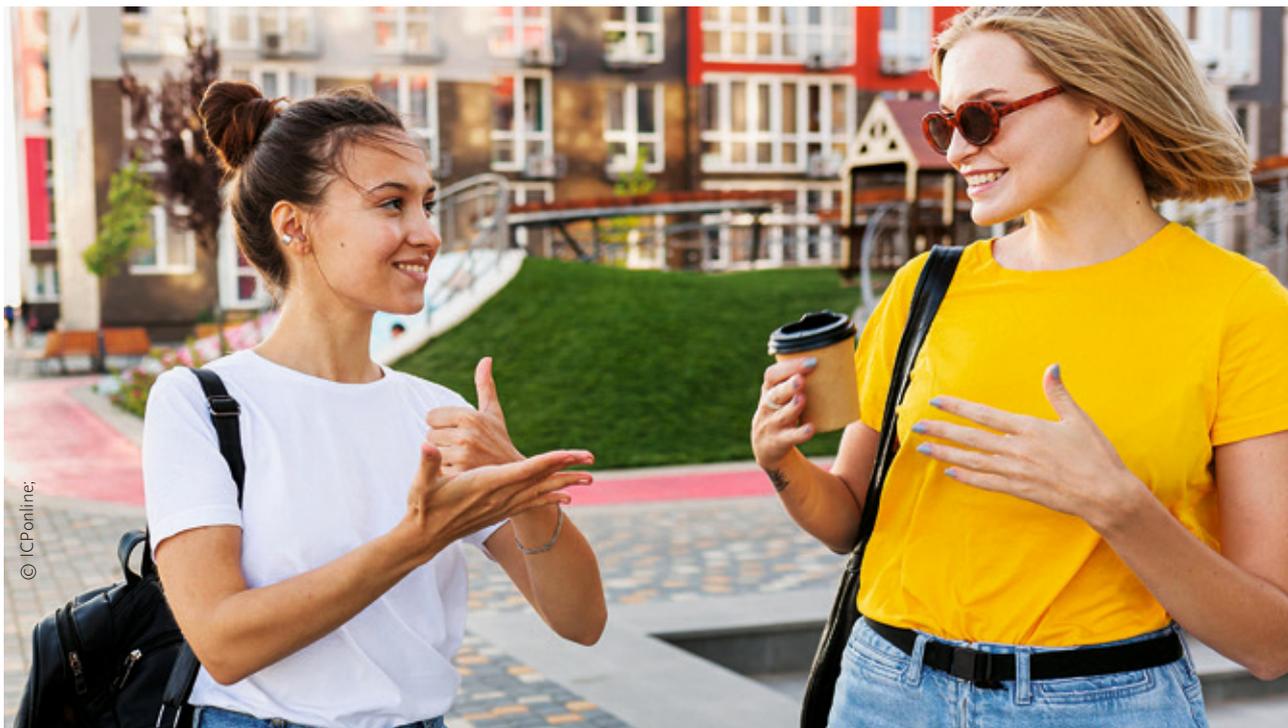
possono acquisire competenze e conoscenze superiori alle aspettative (MIUR 2014, II parte, art. 6.1).

3. Gli apporti della didattica speciale

L'educazione speciale ha un suo fondamentale riferimento nel concetto di *inclusione* e si propone di rafforzare le potenzialità della persona osservata nella sua organicità, che è costituita da componenti psicologiche, biologiche e ambientali.

In aggiunta, le attività volte a formare gli studenti che hanno difficoltà ad affrontare la vita scolastica, familiare e sociale allo scopo di renderli indipendenti nel pensiero e nell'azione si applicano, in particolar modo, agli studenti in situazioni di svantaggio linguistico. La stessa

² La riforma delle classi di concorso di febbraio 2016 ha introdotto la classe di concorso Ao23, relativa all'insegnamento della lingua italiana per discendenti di lingua straniera (alloglotti). Di fatto, l'insegnamento relativo a questa classe di concorso è presente quasi esclusivamente nei centri per l'educazione degli adulti (CPIA).



normativa scolastica (D.M. 27 dicembre 2012), pur con le necessarie specifiche dei diversi casi, fa rientrare tali studenti nella categoria negli alunni con Bisogni Educativi Speciali, insieme a quelli con disabilità cognitive e motorie e con Disturbi Evolutivi Specifici. A supporto di ciò si pone l'istruzione individualizzata, indotta dalla consapevolezza che nelle classi gli alunni sono molto diversi tra loro e che si rendono necessarie strategie didattiche finalizzate ad assicurare a tutti i discenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento-apprendimento. Partendo dunque dal presupposto che l'istruzione individualizzata consista nell'adeguare l'insegnamento alle diverse caratteristiche degli alunni, in particolare bisogna adattare i codici della comunicazione alle capacità linguistiche. Ad esempio, la presenza in classe di alunni di origine straniera impone

al docente di dover facilitare la comunicazione, adattando il proprio codice linguistico e colmando l'eventuale scarto comunicativo con l'ausilio di strumenti compensativi. Ciò vuol dire che la tendenza deve essere quella di creare le condizioni ottimali affinché qualunque allievo che voglia e debba apprendere possa tranquillamente farlo, seppur lavorando in modalità differenziate.

La didattica speciale, quindi, offre un supporto molto incisivo nei confronti di soggetti con difficoltà di apprendimento, i quali devono essere integrati nel contesto della classe e, più in generale, all'interno della società (Cottini 2018).

4. I mediatori didattici

In un ambiente di apprendimento quale può essere la scuola o la famiglia, i *mediatori didattici* sono tutti quegli oggetti, reali o simbolici, catalizzatori del processo educativo, che lo rendono più efficiente in quanto potenziano la

comunicazione (verbale e non verbale) tra docenti e discenti, grazie alla loro duttilità e adattabilità ai diversi stili educativi di questi ultimi (Damiano 2013).

Per facilitare gli apprendimenti, l'istruzione individualizzata comporta il ricorso a tali *mediatori*, che possiamo distinguere in:

- mediatore attivo, come l'esperienza in laboratorio;
- mediatore iconico, vale a dire l'immagine;
- mediatore analogico, costituito da una modalità "analogica" sotto forma di gioco, simulazione al computer ecc.;
- mediatore simbolico, cioè la parola.

Nella scelta e nell'utilizzo dei mediatori, occorre verificare che il sistema utilizzato risulti congruente sia con lo stile di pensiero dell'allievo, sia con le sue modalità di apprendimento. Riguardo agli studenti non italofoni, per una buona qualità dell'integrazione non basta sviluppare e considerare soltanto le condizioni di

socializzazione (verificabili quando l'allievo ha modo di comunicare con il gruppo dei pari), ma è necessario considerare e promuovere anche i progressi cognitivi legati agli aspetti psicologici, come l'autostima, il controllo della frustrazione, dell'ansia ecc. Si tratta, quindi, di aspetti dai quali non si può prescindere se si vuole realizzare un'inclusione priva di ripercussioni negative.

5. L'accessibilità audiovisiva a supporto delle lingue

Internet è diventato lo strumento chiave per la diffusione di qualsiasi notizia e per localizzare le informazioni, favorendo l'incontro interculturale oltre le frontiere. Oggi possiamo usufruire di qualsiasi prodotto audiovisivo sia da casa sia quando ci spostiamo, grazie alla versatilità dei dispositivi che ci fornisce la tecnologia mobile. Nel mondo globalizzato del XXI secolo, la comunicazione audiovisiva è divenuta quindi non solo sempre più rapida ma anche sempre più accessibile attraverso diverse modalità: questo però non nega il fatto che esistono barriere linguistiche e tecniche che possono essere superate grazie all'aiuto di professionisti della comunicazione: traduttori ed esperti che permettono di trascendere e superare le frontiere linguistiche e culturali.

La presenza in classe di alunni di origine straniera impone al docente di facilitare la comunicazione, adattando il proprio codice linguistico e colmando l'eventuale scarto comunicativo con l'ausilio di strumenti compensativi

In tale contesto, la Traduzione Audiovisiva gioca un ruolo fondamentale in quanto rende accessibili i prodotti audiovisivi a qualsiasi utente, sia in differenti lingue sia con gli strumenti necessari agli spettatori con disabilità visiva e uditiva (Talaván Zanón et al., 2016).

6. I sottotitoli per non udenti

Il potenziale pedagogico dei sottotitoli per migliorare l'insegnamento-apprendimento della L2 è stato ampiamente riconosciuto da tempo (Talaván Zanón 2013). I sottotitoli ampliano la dimensione semantica, aiutano ad aumentare il vocabolario dell'alunno e potenziano lo sviluppo di abilità necessarie

per comprendere meglio la L2. Sia le attività di vedere e ascoltare il materiale audiovisivo sottotitolato, sia quelle relative alla creazione di sottotitoli possono contribuire allo sviluppo delle abilità linguistiche e alla percezione di elementi e matrici culturali, in maniera familiare e ludica. L'immagine permette di osservare diversi aspetti come la relazione tra lingua e comportamenti gestuali o diversi elementi culturospecifici (Ranzato 2011). La colonna sonora inoltre è una fonte di ricchezza informativa per ciò che riguarda l'intonazione e la pronuncia degli enunciati. I sottotitoli per non udenti, in particolare, sono tradizionalmente intralinguistici, in quanto la lingua scritta – o lingua d'arrivo – è la stessa di quella che si ascolta nella colonna sonora (lingua di partenza). Questo tipo di sottotitoli tende a presentare una serie di caratteristiche specifiche destinate ad agevolare la comprensione a persone con problemi uditivi (non udenti, ipoacusici). L'alunno può beneficiare di una serie di elementi paratestuali inclusi nel testo – quali, ad esempio, la spiegazione dei suoni, rumori, musica – che possono risultare rilevanti in termini glottodidattici.

LA PIATTAFORMA AUDIO DI LOESCHER

La webAUDIO: esercizi, audiolibri e brani letterari, interviste, brani musicali e canzoni anche in lingua straniera



7. Caratteristiche delle audiodescrizioni

L'audiodescrizione (AD) è una tecnica che consiste nell'introduzione di elementi uditivi (enunciati per mezzo di una voce fuori campo) che descrivono ciò che si vede sullo schermo (la scenografia, i personaggi ecc.), ovvero degli elementi visivi ed extralinguistici rilevanti e significativi che non sono compresi nella colonna sonora del programma stesso (Perego 2013). L'audiodescrizione è normalmente rivolta a persone con disabilità visiva (non vedenti o ipovedenti): si tratta di una traduzione intersemiotica che mira a promuovere l'accessibilità di materiali audiovisivi quali film, serie televisive, documentari ecc. (Campa, Giordani 2022). Di seguito riportiamo la descrizione di un'esperienza svolta in un Liceo Linguistico e indirizzata ad alunni NAI di diverse nazionalità, nella quale l'impiego di audiovisivi fruibili anche grazie all'accessibilità audiovisiva si dimostra risorsa didattica per lo sviluppo integrato e multimodale delle quattro abilità linguistiche primarie.

8. Progettazione e fasi del format glottodidattico

Nel progetto qui esemplificato gli obiettivi linguistici, culturali e sociali che sono stati perseguiti grazie a una modalità di apprendimento ludica ed innovativa sono indirizzati a studenti non italofoeni di livello A1-A2, anche se il format didattico può essere utilizzato ugualmente per apprendenti di italiano L2 di livelli più alti, con l'uso di materiali audiovisivi gradualmente più complessi. La sequenza didattica di seguito

Il potenziale pedagogico dei sottotitoli per migliorare l'insegnamento-apprendimento della L2 è noto

presentata può essere svolta in classe o in laboratorio, con la necessaria supervisione dell'insegnante.

In base ai prerequisiti degli apprendenti, si è selezionata una serie di filmati dedicata a un pubblico con un livello iniziale di competenza della lingua italiana. La serie selezionata è stata un cartone animato molto noto, *La Pimpa* di Altan, disponibile sulla piattaforma gratuita *RAI Easyweb*³ sia in versione audiodescritta che in versione audiovisiva, con sottotitoli per non udenti⁴. La piattaforma RAI costituisce un corpus audiovisivo immenso e liberamente fruibile, che può essere considerato una fonte inesauribile di input della lingua e cultura del nostro paese. Gli studenti neoarrivati ai quali era destinato il progetto erano quattro, di diverse provenienze linguistiche: russofono, sinofono, arabofono, ispanofono. Il gruppo aveva già cominciato a usufruire di una prima alfabetizzazione e conosceva il sistema dei segni grafici della lingua italiana. Le fasi del lavoro didattico sono state scansionate in base ai tempi di risposta degli studenti (circa un'ora e mezza

ognuna) e si è ritenuto di non dover ricorrere a un momento valutativo formale, visto che i risultati di apprendimento attesi erano visibili in modo indiretto attraverso una forma di valutazione informale e diffusa.

Di seguito, descriviamo le fasi del format con le loro specificità.

- *Passo 1:* con il solo ascolto dell'audiodescrizione, lo studente si immedesima nei comportamenti di un non vedente e usufruisce della *comprensione auditiva* di un prodotto divertente e semplice, normalmente indirizzato a una fascia in età infantile; con questa attività lo studente può cominciare a produrre inferenze riguardo all'ambiente in cui si svolge l'azione, il numero e le caratteristiche dei personaggi e tutti gli elementi che emergono in un primo ascolto. Si può anche ricorrere a un secondo ascolto, anche se la velocità di eloquio, essendo indirizzata al pubblico infantile, è relativamente lenta e quindi di facile accesso.
- *Passo 2:* in questa fase di *produzione scritta*, lo studente si cimenta a trascrivere solo la descrizione del filmato, evitando i dialoghi per non rendere troppo lunga l'attività e per poter concentrarsi sugli elementi prettamente descrittivi, utili all'implementazione del vocabolario in L2.
- *Passo 3:* nella fase di *controllo e correzione*, il ruolo del docente facilitatore assume una fondamentale importanza, in quanto sarà lui che guida la correzione e spiega gli eventuali errori facendo riferimento – se lo ritiene utile e necessario – alle caratteristiche morfo-sintattiche della lingua italiana

³ <https://www.rai.it/dl/easyweb/>

⁴ <https://www.raiplaysound.it/>

e lavorando con l'intero gruppo di studenti coinvolti nel percorso.

- **Passo 4:** la *comprensione scritta* si attiva con la lettura dei sottotitoli per non udenti che facilitano la comprensione dei dialoghi, ma anche la descrizione degli elementi extralinguistici.
- **Passo 5:** con la ripetizione pedissequa dei sottotitoli, si attiverà una fase di *riproduzione orale*, in forma di lettura e non dialogica. Con la simulazione di doppiaggio, gli studenti si potranno sentire liberi di

utilizzare le forme espressive dei personaggi, liberandosi dal possibile imbarazzo che può suscitare una performance pubblica in L2 all'interno dell'ambiente scolastico.

Di seguito (v. TAB. 1) riportiamo anche lo *script* con le indicazioni fornite allo studente; lo *script* è presente anche sulla pagina web di ANILS, nella sezione "Risorse"⁵.

9. Risultati e disseminazione

Il carattere altamente inclusivo dell'attività ne permette un uso

nelle classi nelle quali sono presenti alunni con stili di apprendimento differenti, ma anche con Bisogni Educativi Speciali. Se ne può pensare un uso nelle classi di italiano L1 dell'educazione primaria. Qualora si ritenesse opportuno e avendo a disposizione il materiale audiovisivo accessibile nella lingua target, il format glottodidattico può essere usato nelle classi di lingue straniere, previa selezione di materiali adeguati al livello e agli interessi dei discenti.

Sia dalla prima sperimentazione sia dalla diffusione del progetto per mezzo del web si sono avuti riscontri piuttosto incoraggianti, ad esempio grazie a commenti e recensioni degli utenti nei vari social in cui è stato diffuso il prodotto. Grazie all'invito di Rai Pubblica Utilità, si è potuto presentare il prodotto all'evento "*Handimatica 2020. Tecnologie digitali per la comunità fragile*" (<https://www.handimatica.com/>), la cui trasmissione online è stata resa accessibile in diretta grazie ai sottotitoli automatici e traduzione in LIS.

TABELLA 1 – SCRIPT CON INDICAZIONI AGLI STUDENTI

Passo 1	Ascolta l'audiodescrizione dell'episodio 1. Non pensare a nient'altro: ascolta senza distrarti. https://www.rai.it/dl/RaiTV/programmi/media/ContentItem-94ac3cd8-ff49-41db-8boa-odbce631792b.html#p
Passo 2	Mentre ascolti nuovamente lo stesso episodio, trascrivi, su un foglio a parte, solo la descrizione e non i dialoghi, fermando l'audio a mano a mano che scrivi.
Passo 3	Controlla e correggi, con il tuo insegnante e/o i tuoi compagni, la tua trascrizione della descrizione audio. Hai commesso molti errori? Discutine in classe, ma non ti preoccupare, con il tempo migliorerai.
Passo 4	Ora guarda e ascolta con attenzione l'episodio audiovisivo corrispondente, con sottotitoli attivati, tramite l'apposita funzione nella barra dei comandi. https://www.raisplay.it/video/2017/05/Pimpa-S4E1-Lorsacchiotto-Gigetto-96ff72a6-acee-4ee7-b05d-417e9ea7d581.html
Passo 5	Con volume disattivato, guarda di nuovo il video e leggi ad alta voce i dialoghi presenti nei sottotitoli, proprio come se fossi un doppiatore professionista.

⁵ <http://www.anils.it/wp/formazione-anils/progetto-accessibilita-audiovisiva-integrata/>

Bibliografia

- CAMPA S., GIORDANI L. (2022), "L'accessibilità ai prodotti audiovisivi: un vantaggio per tutti", in <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/disabilita/accessibilita-prodotti-audiovisivi/>
- COTTINI L. (2018), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carocci, Roma.
- DAMIANO E. (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, FrancoAngeli, Milano.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20odf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- PEREGO E. (a cura di) (2013), *L'audiodescrizione filmica per i ciechi e gli ipovedenti*, EUT – Edizioni Università di Trieste, Trieste, in <https://www.openstarts.units.it/handle/10077/9918>
- PARLAMENTO EUROPEO (2022), *La politica linguistica*, in <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/142/la-politica-linguistica>
- PETILLO M. (2012), *La traduzione audiovisiva nel terzo millennio*, FrancoAngeli, Milano.
- RANZATO I. (2011), *La traduzione audiovisiva. Analisi degli elementi culturospecifici*, Bulzoni, Roma.
- TALAVÁN ZANÓN N. (2013), *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Octaedro, Barcelona.
- TALAVÁN ZANÓN N., JAVIER J., CABRERA A., COSTAL CRIADO T. (2016), *Traducción y accesibilidad audiovisual*, OUC, Barcelona.

La sfida del *translanguaging*

Carmela Giordano

Università degli Studi di Torino



© ICOnline

Abstract

Durante una lezione di inglese con gli studenti di infermieristica dell'Università di Torino l'analisi e la lettura di un recente articolo sul tema del *translanguaging* ha suscitato un dibattito sulle percezioni e sugli usi personali rispetto a ciascuna lingua che ha coinvolto soprattutto studenti bilingui/trilingui. Quanto emerso sarà portato all'attenzione dei docenti per stimolare interesse e proposte sul *translanguaging* perché venga riconosciuto come strumento utile per la didattica.

During an English lesson with nursing students at the University of Turin, many of whom were bilingual/trilingual, the reading and analysis of a recent article on translanguaging led to a debate on personal perceptions with respect to each language. What emerged will be presented to teachers in order to stimulate interest in and suggestions for translanguaging as a useful teaching tool.

1. Introduzione

Trawsieithu è un termine gallese usato per la prima volta da Cen Williams (1996) quando, a fini pedagogici, richiedeva ai suoi studenti di passare da una lingua all'altra nella comunicazione produttiva e ricettiva. Da qui il *translanguaging*, traduzione di Baker (García, Wei 2014), termine oggi usato ampiamente quando si parlano più lingue in un contesto multilingue.

Tra le numerose ricerche, meritano attenzione quelle svolte da Adrian Blackledge, e Angela Creese che definiscono la lingua, *language*, come risorsa sociale senza chiari confini e pongono il parlante al centro dell'interazione (Blackledge, Creese 2010), mentre Canagarajah (2007; 2011) afferma che la lingua intesa come *language* è un processo

sociale in continua costruzione, in funzione della capacità del soggetto di reagire ai fattori ambientali.

Oltre a queste definizioni, altri due altri termini possono chiarire il concetto del quale stiamo trattando: *code-switching* e *translanguaging*. Nel primo, le lingue usate da parlanti bilingui si riferiscono a due codici separati, ai quali ricorrere senza riferimento all'uno o all'altro;

il *code-switching* rispecchia un uso di due o più lingue in modo distinto e si riferisce a un modo di comunicare molto controllato e per questo insolito.

Nel *translanguaging*, i parlanti hanno un unico repertorio plurilinguistico da cui attingere, selezionando in modo strategico quanto serve nella comunicazione; il focus rimane sugli interlocutori e riflette una comunicazione spontanea, normale; è un uso flessibile del linguaggio che apre il dibattito al suo utilizzo in relazione al contesto, luogo, interlocutori e ad ambienti sociali e lavorativi. Sebbene siano numerose le ricerche sul *translanguaging*, e tante (ricordiamo Creese, Blackledge 2015; Garcia 2011; Wei 2011 e 2017) il vantaggio di opportunità linguistiche che tale pratica offre non è sempre visibile. In che modo si potrebbe

Il *translanguaging* si basa sul principio che la lingua è una risorsa sociale e dinamica piuttosto che un sistema delimitato e statico

promuovere e il *translanguaging*? L'insegnamento-apprendimento delle lingue in contesti di istruzione plurilingui potrebbe averne beneficio considerevole ad esempio attraverso lo sviluppo della "percezione" che la lingua è una risorsa sociale e dinamica piuttosto che un sistema delimitato e statico. In tal modo sarebbe possibile mettere in discussione la visione tradizionale della lingua e del bilinguismo, sostenendo l'equità linguistica ed evitando le gerarchie linguistiche (Bayyurt, Bektaş 2021). Per esemplificare quanto affermato sopra, presentiamo di seguito un'esperienza che ha avuto proprio lo scopo di sensibilizzare e rendere consapevoli del proprio plurilinguismo e dei vantaggi insiti nell'usare tutto il proprio repertorio comunicativo, in linea con i principi del *translanguaging*.

2. L'esperienza

Il caso qui di seguito presentato fa riferimento a un gruppo di studenti e studentesse del primo e del secondo anno del corso di Infermieristica della Scuola di Medicina dell'Università di Torino. Si tratta di studenti già inseriti in un contesto lavorativo medico-scientifico o che presto lo saranno, le cui caratteristiche culturali e linguistiche rappresentano un campione interessante. Il gruppo è composto da circa quaranta discenti e, tra questi, trenta sono bi/multilingui provenienti da paesi diversi; la frequenza è obbligatoria e ha la durata di trenta ore.

L'esperienza si è svolta durante due ore di insegnamento di inglese scientifico che aveva come argomento la riflessione su come il nostro cervello reagisca quando si parla più di una lingua, argomento sul quale i presenti non avevano alcuna

conoscenza. La lezione partiva dall'analisi di un articolo in inglese a cura della giornalista e redattrice internazionale freelance Nicole Chang (2022), e pubblicato da BBC Future, un sito utile per ricercare storie su molti argomenti di rilevanza come psicologia, cibo, cambiamenti climatici, salute, tendenze sociali, tecnologia e altro ancora. Tale sito risulta una fonte ricca e attuale dalla quale attingere testi che siano attendibili, stimolanti e allo stesso tempo informali, e, nel presente caso, attinenti al corso da un punto linguistico e scientifico.

L'articolo si apre con l'affermazione che, "speaking a second or even a third language can bring obvious advantages, but occasionally the words, grammar and even accents can get mixed up. This can reveal surprising things about how brains work".



Il testo si snoda presentando brevemente le esperienze di alcuni esperti e degli studi supportati anche dalla tecnologia del tracciamento oculare durante la lettura, e dall'uso dell'elettroencefalografia per misurare l'attività cerebrale durante l'elaborazione del linguaggio.

I risultati della ricerca sul modo in cui le persone bi/multilingui si destreggiano sono complessi poiché, quando queste parlano o leggono, nelle loro menti le lingue si attivano contemporaneamente. Ciò comporta, inaspettatamente, l'interferenza e l'intromissione nel discorso di una lingua o dell'altra. Ciò manifesta mescolanze non solo di lessico, ma anche di grammatica e accento o pronuncia: "our languages aren't just static

throughout our lives but shifting, actively competing and interfering with each other". La gestione delle interferenze è complessa soprattutto per coloro che si trovano in un ambiente monolingue, ed è comunque un'abilità da sviluppare attraverso "a context in which you are strongly holding back this other language and you're getting a lot of practice holding back that other thing, so that gives room for the other (new) language to become stronger". L'articolo presenta poi i vantaggi di chi parla due o più lingue: la capacità di migliorare il *multitasking*; vantaggi cognitivi, a secondo del compito e dell'età, derivanti dalla capacità di gestire la competizione tra le lingue e nei compiti di controllo esecutivo; vantaggi sociali, considerata la possibilità di

mettersi in relazione con più persone di diversa provenienza. Infine, la capacità di parlare più lingue porterebbe a un ritardo nell'insorgenza dei sintomi della demenza.

Il gruppo degli studenti e delle studentesse è stato invitato a formare dei sottogruppi, ciascuno con il compito di leggere una sezione dell'articolo, analizzarne il contenuto, fare riflessioni in merito e formulare domande da usare in una seconda fase dell'attività. Tale indagine condivisa ha permesso a tutti di apprendere i contenuti dell'articolo e, allo stesso tempo, ha potenziato competenze strettamente linguistiche di lingua inglese, seppure con momenti di scambio di opinioni in lingua italiana. Il tema è stato apprezzato e l'interesse suscitato ha reso possibile un

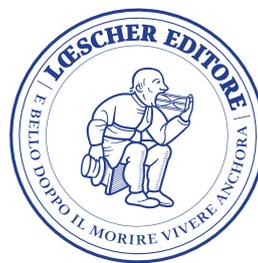
IN ENGLISH

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

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



inenglish.loescher.it



dibattito significativo sostenuto non solo dalle evidenze del testo analizzato, bensì dalle esperienze e percezioni personali delle studentesse e studenti bi/multilingui provenienti da ambienti linguistici e culturali non italofoni. Anche coloro che potremmo definire monolingui hanno partecipato con coinvolgimento e curiosità.

3. L'indagine

L'osservazione "a caldo" dell'attività ha condotto alla decisione di fare un'indagine "a freddo", considerando l'opportunità di esplorare l'uso del *translanguaging* nella comunicazione orale. È stato quindi somministrato, attraverso un modulo Google, un questionario anonimo dal titolo "*Translanguaging – L'esperienza di interferenze linguistiche nella comunicazione orale*",

contenente domande di carattere esplorativo sull'ambiente di provenienza e sulle percezioni ed esperienze personali circa le pratiche di comunicazione plurilingui. Di seguito riportiamo una sintesi dei dati raccolti.

3.1. Ambiente di provenienza

1. *Età*: il 68,8% ha un'età compresa tra i 20 e 25 anni, il 25% tra i 25 e i 30, la restante parte sono adulti di oltre 30 anni.
2. *Paese di origine della famiglia*: Marocco (43%), Brasile (18,8%), Albania (12,6%), a seguire con la stessa percentuale Tunisia, Moldavia, Francia, (6,3%).
3. *Permanenza in Italia*: il 30,15% è nato in Italia; il 30,15% vive in Italia da un minimo di 12 anni fino a un massimo di 19 anni; il 24,12% risiede nel nostro Paese da un periodo compreso tra

i 20 e i 25 anni; il 6,3% è in Italia solo da 2 anni.

4. *Lingue usate nel contesto familiare*: la maggioranza usa due lingue, nello specifico: italiano/marocchino, italiano/francese, albanese/italiano, berbero/italiano; una risposta ha evidenziato l'utilizzo della sola lingua italiana nel contesto familiare.
5. *Lingua usata nella comunicazione con i pari*: l'87,6% dichiara di usare l'italiano, il 6,3% dichiara di usare il berbero, e sempre il 6% l'italiano e il portoghese.

3.2. Percezioni personali

Di seguito riportiamo la tabella 1 con le domande fornite nel modulo Google ai partecipanti al sondaggio.

4. La riflessione

L'indagine rivolta a un gruppo di persone adulte provenienti

TABELLA 1 – QUESTIONARIO DI RICERCA

	Domande	Risposte
1	Ti ritieni bilingue (uso quotidiano di due lingue nella comunicazione orale)? Sì/No	Sì: 100%
2	Ti ritieni multilingue (uso di almeno tre lingue diverse nella comunicazione orale)? Sì/No	– Sì: 35,5% – No: 65,5%
3	Quale lingua usi maggiormente, in generale, nella comunicazione orale?	La maggioranza usa l'italiano (87,5%), mentre la lingua materna è usata dal 6,5%
4	Ti capita di usare nella comunicazione orale parole o brevi frasi di lingue diverse?	– Sì: 62% – Qualche volta: 18,8% – Sì, ma raramente: 18,8%
5	Quanto sei consapevole delle interferenze della/e parola/e o espressioni di lingue diverse nello stesso discorso?	– Ho il controllo e inserisco volutamente la/e parola/e o espressioni: 31,3% – L'interferenza è del tutto inaspettata e spontanea: 25% – Qualche volta l'interferenza è voluta e qualche volta spontanea: 43,8%
6	Nella tua esperienza, le interferenze di parole o espressioni di altre lingue nella comunicazione orale quanto hanno causato disagio o agevolato situazioni o contesti? Rispetto a chi?	Quest'ultima domanda ha fornito complessivamente dati da cui emerge che le interferenze hanno causato disagi in contesti scolastici, tra coetanei, provocando la sensazione di essere presi in giro per l'accento, e durante i soggiorni nel paese di origine della propria famiglia. Tuttavia, le risposte date evidenziano anche che la maggior parte del gruppo ha percepito una serie di vantaggi dati dalle interferenze di altre lingue nella propria comunicazione orale, segnalando che il "successo" dipende soprattutto dalla disposizione e disponibilità dell'interlocutore; infine, la percezione di un numero significativo di informanti è che con l'uso di pratiche di <i>translanguaging</i> siano state agevolate proprio le relazioni sociali.

da storie migratorie per lo più non recenti, che hanno competenze, capacità cognitive e riflessive avanzate, ha permesso di individuare la percezione sull'uso delle lingue usate nella comunicazione orale e le loro commistioni, e la consapevolezza dell'esistenza naturale e spontanea del processo del *translanguaging*. Prendendo in esame le risposte date, merita una riflessione il fatto che, seppure l'italiano sia percepito come la lingua dominante, le interferenze delle altre lingue conosciute nella comunicazione vengono accolte come un arricchimento significativo soprattutto per costruire relazioni sociali. L'immersione nella lingua italiana, considerato il lungo periodo di permanenza in Italia di molti di loro, ha dato la possibilità di sviluppare un'identità forte, e stabile senza eliminare i casi di intrusione di altre lingue nella comunicazione.

5. Conclusioni

L'indagine, partita da un contesto circoscritto, ha favorito spunti di riflessione e suscitato domande dalle quali ne nascono di nuove. Tra le considerazioni che questo percorso ha fatto maturare, non si può trascurare il riferimento

**Il *translanguaging*
permette
di trasformare
il plurilinguismo
da svantaggio
scolastico a valore
positivo**

alla normativa scolastica: nella circolare del 6 marzo 2013, n. 8 che introduce il concetto di Bisogno Educativo Speciale si insiste sullo svantaggio linguistico, presupponendo che la competenza plurilingue venga vissuta e percepita in tal modo sia dai discenti sia dai docenti. Tale competenza, piuttosto che diventare un valore, si trasforma quindi spesso in uno svantaggio, anche a causa della non sempre approfondita formazione dei docenti che lavorano in classi plurilingui.

Riteniamo quindi che sia importante trasformare – anche a livello di lingua dei documenti scolastici – l'idea del plurilinguismo come svantaggio in un concetto positivo: lo si può fare iniziando a lavorare sulla formazione dei docenti, coinvolgendoli in percorsi di

ricerca-formazione di riflessione sull'azione didattica (*reflection*) e di riflessione su se stessi (*reflexivity*). Formazione in servizio che non dovrebbe essere disgiunta da quella iniziale e accademica, con la creazione di percorsi formativi sulla percezione di sé dal punto di vista plurilinguistico e multiculturale. Il *translanguaging* potrebbe così svolgere un ruolo importante nel contesto educativo e scolastico ed essere riconosciuto e valorizzato, come le ricerche sul tema hanno affermato negli ultimi anni. Ricordiamo come il *translanguaging* crea uno spazio sociale nel quale chi parla più lingue porta con sé tutta la sua dimensione e identità – storia, esperienza e ambiente (Wei 2011; Garcia, Wei 2014), andando così a formare uno spazio sociale nel quale il parlante può usare le lingue in modo critico e creativo (Garcia 2011). Infine, ricordiamo come Garcia e Kano (2014) ribadiscono che il *translanguaging*, coinvolgendo parlanti di diverse lingue, permette di sviluppare nuove pratiche comunicative che potranno dare voce a realtà socio politiche nuove, mettendo in nuova luce il tema delle disegualanze linguistiche.

Bibliografia

- BAYYURT Y., BEKTAŞ S. (2021), "Translanguaging", in <https://www.youtube.com/watch?v=KXpMpkWElZo>
- BLACKLEDGE A., CREESE A. (2010), *Multilingualism: A critical Perspective*, Bloomsbury Academic, New York.
- CANAGARAJAH S. (2007), "The Ecology of Global English", in *International Multilingual Research Journal*, 1, pp. 89-100.
- CANAGARAJAH S. (2011), "Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging", in *The Modern Language Journal*, 95/3, pp. 401-417.
- CHANG N. (2022), <https://www.bbc.com/future/article/20220719-how-speaking-other-languages-changes-your-brain>.
- CREESE A., BLACKLEDGE A. (2015), "Translanguaging and Identity in Educational Settings", in *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, pp. 20-35.
- GARCIA O. (2011), "Theorizing translanguaging for educators", in C. Celic, K. Seltzer (eds.), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals, New York, pp. 1-6.
- GARCIA O., KANO N. (2014), "Translanguaging as Process and Pedagogy", in J. Contch, G. Meyer (eds.), *The Multilingual Turn in Languages Education*, Multilingual Matters, New York, pp. 258-277.
- GARCIA O., WEI L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, London.
- GARCÍA O., WEI L. (2019), "Translanguaging in The Encyclopedia of Applied Linguistics on line", in <https://ofeliagarciaodotorg.files.wordpress.com/2019/05/garcialiweiappliedlinguistics.pdf>.
- WEI L. (2011) "Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain", in *Journal of Pragmatics*, vol. 43, Issue 5, pp. 1222-1235.
- WEI L. (2017), "Translanguaging as a Practical Theory of Language.", in *Applied Linguistics*, 39/1, pp. 9-30.
- WILLIAMS C. (1996), "Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation", in C. Williams, G. Lewis, C. Baker (eds.), *The Language Policy: Taking stock*, CAI, Llangefni (Wales).

Dall'emergenza all'opportunità: un progetto di accoglienza di studentesse ucraine al liceo

Katjusa' Casagrande, Paola Celentin

Liceo "Giorgio Dal Piaz" Feltre, Università di Verona

Abstract

Nella primavera del 2022 due studentesse NAI (Neo Arrivate in Italia) provenienti dall'Ucraina sono state inserite in una classe di liceo italiana. Nel percorso di inclusione, si è valorizzata la risorsa del plurilinguismo per promuovere la costruzione di relazioni e sostenere l'apprendimento. Per alimentarne la consapevolezza dell'esperienza in corso, gli studenti sono stati invitati a compilare l'AII (Autobiografia degli Incontri Interculturali). L'introduzione di questo e di altri strumenti ha richiamato l'attenzione sulla necessità per i docenti di strutturare l'osservazione della classe per comprendere le dinamiche che si innescano.

In spring 2022, two newly arrived Ukrainian students were admitted to an Italian secondary school. Throughout the inclusion process, plurilingualism was a valuable resource in promoting relationship building and providing learning support. To nurture their awareness as the experience unfolded, the two students were encouraged to complete the AIE (Autobiography of Intercultural Encounters). The introduction of this and other tools called attention to the need for teachers to structure class observation in order to understand the dynamics involved.

1. Introduzione

Nella primavera dell'a.s. 2021/2022 le scuole italiane si sono confrontate con l'esigenza di accogliere studenti e studentesse provenienti dalle zone coinvolte dal conflitto tra Ucraina e Russia, come previsto dalla nota MIUR del 14 aprile 2022, n. 781.

Il MIUR ha fornito celermente agli insegnanti materiali e linee guida, numerose università e centri interculturali hanno messo a disposizione raccolte di risorse e schede didattiche, e questo ha sicuramente aiutato gli insegnanti a fronteggiare la richiesta. Ciò nonostante, l'inserimento di questi ragazzi e ragazze, specialmente nei licei (che storicamente conoscono

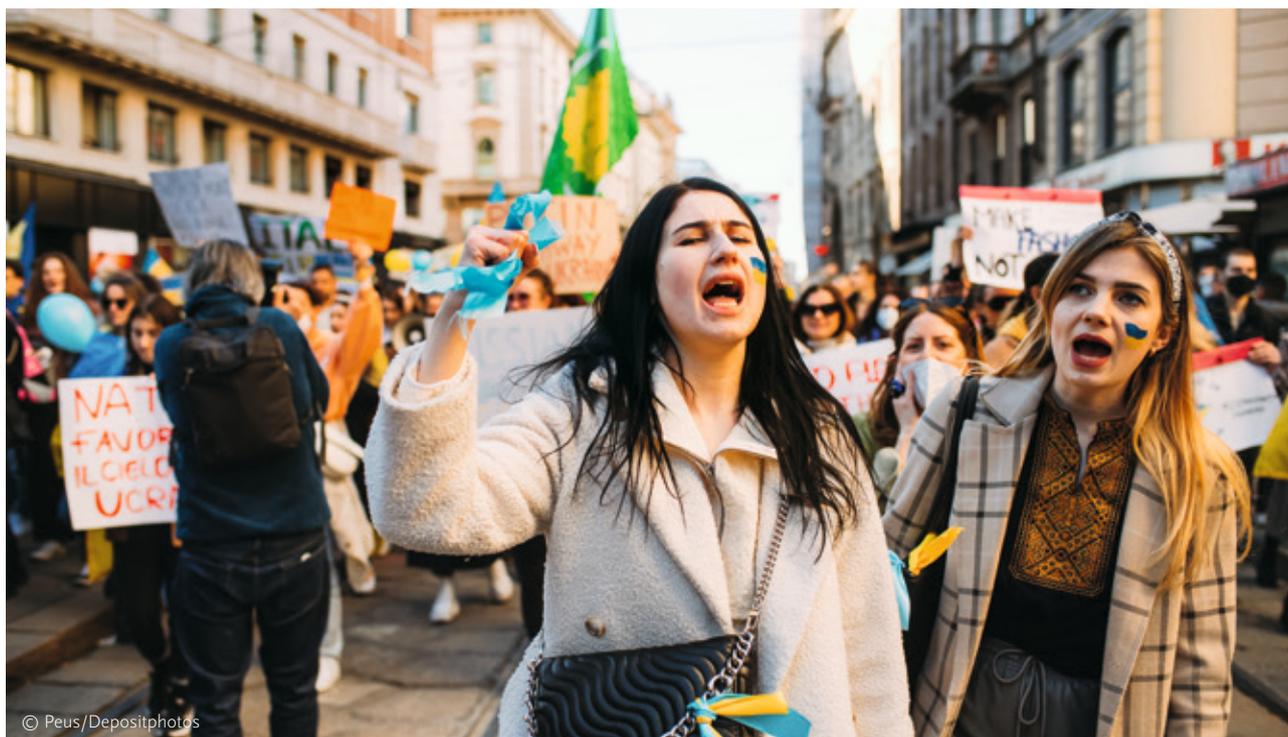
un afflusso meno consistente di studenti con background migratorio, ISTAT 2020), rischiava di essere difficoltoso, marginalizzante o vissuto come un episodio transitorio a scarso impatto.

La presenza di studenti e studentesse con background migratorio può invece costituire un valido motivo per avviare pratiche di presa di consapevolezza delle dinamiche di costruzione dell'identità (Hedman, Magnusson 2021) e di promozione della competenza di mediazione (Consiglio d'Europa 2020; Piccardo 2020), che diventano competenze chiave per la fascia scolastica considerata. Sul fronte della formazione

docente, è inoltre importante ribadire come ogni inserimento vada trattato con strumenti specifici, tenendo conto delle particolarità linguistiche e culturali e adattando il percorso didattico all'età e al progetto migratorio degli studenti e delle studentesse (Celentin, Cognigni c.d.s.).

2. L'accoglienza dell'altro come competenza

Le competenze di cittadinanza del XXI secolo (Consiglio d'Europa 2018) fanno riferimento a dei "saper essere" che la scuola è chiamata a costruire. Si tratta di un richiamo alla missione della scuola che, in modo sempre più cogente, è deputata a costruire



competenze che permettano ai cittadini di gestire la complessità dell'epoca in cui vivono.

Il contatto e il confronto con l'altro costituiscono la normalità del nostro vivere, ma la gestione delle dinamiche che questo implica non sempre ci trova preparati, con il rischio di replicare modelli di comportamento che bloccano la comunicazione o, nella migliore delle ipotesi, non facilitano il dialogo e la conoscenza.

La capacità di entrare in relazione con l'altro e di entrare reciprocamente nell'orbita comunicativa va quindi costruita, sperimentata e allenata e i banchi di scuola sono luogo d'eccellenza per esercitare questa pratica in modalità "protetta".

Numerosi documenti degli ultimi anni forniscono quadri di riferimento e scenari all'interno dei quali muoversi per passare dalle buone intenzioni – necessarie ma non

sufficienti – a un approccio scientifico e sostanziato da modelli, indicatori e descrittori di competenza, utili a tracciare un percorso di sviluppo.

In questa direzione va il *Volume Complementare del Quadro Comune Europeo* (Consiglio d'Europa 2020) che, rispetto al documento del 2002, mette in risalto le dimensioni della competenza plurilingue e pluriculturale e della modalità di mediazione, intese non come "tasselli" da aggiungere alla competenza linguistico-comunicativa del parlante, ma come dimensioni dell'essere che costruiscono il suo agire comunicativo. L'analisi dei descrittori permette, in particolare modo, di cogliere l'importanza data al saper essere e al sapersi porre in relazione, che passano attraverso la maturazione di competenze trasversali (le cosiddette soft skills). Il mezzo linguistico non è semplice veicolo di tali

competenze, bensì risorsa fondamentale per la loro implementazione e la loro crescita, in una prospettiva costruttivista di vygotskiana memoria.

Da tempo, inoltre, il Consiglio d'Europa, attraverso gli strumenti messi a punto dalla Divisione delle Politiche Linguistiche, promuove lo sfruttamento delle esperienze interculturali come momenti di crescita e di sviluppo di un senso di cittadinanza mondiale. Appoggiandoci alla ricca letteratura in merito alle potenzialità educative delle autobiografie linguistiche (per una disamina italiana si veda Anfosso, Polimeni, Salvadori 2016), possiamo infatti vedere sia nei descrittori del *Volume Complementare*, sia nelle *Autobiografie degli incontri Interculturali*¹ degli importanti strumenti per stimolare negli studenti e nelle studentesse la presa di consapevolezza:

¹ Le "Autobiografie degli Incontri Interculturali" sono autobiografie che il portale del Consiglio d'Europa mette a disposizione in più lingue e in più formati <https://www.coe.int/it/web/autobiography-intercultural-encounters/autobiography-of-intercultural-encounters>

- del sé come prodotto delle microcomunità a cui apparteniamo (Holliday 2010);
- del fatto che ogni microcomunità ha un suo codice espressivo che la identifica e la distingue;
- del fatto che la padronanza di questo codice è necessità ineliminabile per chiunque voglia chiamarsene membro.

Avviare fin dai primi gradi di scuola un percorso che, partendo da questa presa di consapevolezza, dia (o restituisca) dignità a tutte le forme di espressione linguistica – lingue minoritarie, d'origine e dialetti inclusi – significa promuovere una cittadinanza attiva e pronta a farsi includere, prima ancora che a includere.

3. Inquadramento dell'esperienza di accoglienza

L'esperienza di cui si fa il resoconto è stata condotta durante l'A.S. 2021/2022 dalla docente di materie letterarie e latino della classe sede della sperimentazione e referente per i Bisogni Educativi Speciali dell'Istituto. Essa ha coinvolto una classe seconda di un liceo a indirizzo linguistico, originariamente formata da 12 studenti e studentesse, in prevalenza di sesso femminile, provenienti da diverse aree del bacino d'utenza dell'Istituto, alcuni dei quali con background migratorio.

Le riflessioni di seguito esposte prendono le mosse dall'osservazione libera e semi-strutturata condotta dalla docente durante tutto l'arco della sperimentazione e dalla triangolazione costante con la co-autrice del saggio.

3.1. L'inserimento

Alla fine di aprile 2022, in momenti successivi, sono state inserite nel gruppo classe due alunne NAI giunte con la famiglia o con parte di essa dall'Ucraina a seguito del conflitto scoppiato il 24 febbraio 2022.

La scelta della classe di inserimento per la prima studentessa (NAI1) si è fondata (cfr. nota MIUR 781/2022) sia sulla corrispondenza di età anagrafica sia sulla possibilità di continuare la pratica dell'inglese e del francese, oggetto di studio nella scuola di provenienza insieme a ucraino e russo, rispettivamente L1 e L2. Con l'inserimento nella medesima classe della NAI2, parlante esclusivamente ucraino, russo e con conoscenze di polacco, si è inteso sostenere le due studentesse nel percorso di adattamento, reputando che la continuità dello scambio in L1 ne avrebbe favorito il benessere emotivo.

Coltivare il benessere delle studentesse attraverso l'inclusione nel gruppo classe e, più in generale, nella comunità scolastica, anche avviando l'interazione e l'apprendimento in e della lingua italiana, e valorizzando, ove possibile, la L1, sono stati gli obiettivi del PDP (Piano Didattico Personalizzato) predisposto dal Consiglio di Classe, che le ha considerate come studentesse con Bisogni Educativi Speciali perché in situazione di svantaggio linguistico². A tale scopo è stato modellato un piano orario che prevedeva settimanalmente un giorno di attività in palestra con classi diverse da quella di inserimento

e un corso di italiano tenuto da docenti volontari in alcune ore a disposizione. Per dare omogeneità a un percorso altrimenti frammentato, è stato fornito a insegnanti e studentesse un manuale di lingua e civiltà italiana per stranieri (Bozzone Costa, Ghezzi, Piantoni 2014) che potesse fungere da punto di riferimento comune.

3.2. Il pronto soccorso linguistico

Prima dell'adozione del manuale, nelle quattro ore settimanali di lingua e letteratura italiana, sono stati utilizzati materiali per la prima accoglienza reperiti online (riportati nella sitografia), utili in particolare per la studentessa NAI2, con la quale non esisteva un codice linguistico condiviso: schede con pittogrammi, frasi in italiano con traslitterazione dall'alfabeto latino al cirillico ucraino e/o traduzione in lingua ucraina (utili a veicolare la comunicazione di bisogni ed emozioni, l'espressione di interessi e gusti personali) e attività per le presentazioni, la narrazione del proprio vissuto anche antecedente l'esperienza della migrazione forzata, e la proiezione di sé nel futuro. Si è subito constatato come non fosse facile reperire materiale adeguato a un target giovane e adulto: infatti, la maggior parte di esso era pensato per l'infanzia, come risultava evidente in particolare dai disegni. L'obiettivo era di provvedere le apprendenti NAI di alcune strutture comunicative di base e di un lessico minimo legato all'espressione del sé nella dimensione passata, presente e futura, aspetto prioritario nella fase di inserimento e di costruzione di nuove relazioni.

² L'area dei Bisogni Educativi Speciali include, oltre alle situazioni certificate ai sensi della Legge 5 febbraio 1992, n. 104 e della legge 8 ottobre 2010, n. 170 e ai disturbi evolutivi specifici non previsti dalla Legge 170/2010, le contingenze di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale. L'esperienza di inserimento e di accoglienza delle allieve NAI ha evidenziato l'inefficienza del PDP in uso nella scuola a descrivere le caratteristiche e i bisogni di alunni NAI; conseguentemente, l'Istituto si è dotato, a partire dall'A.S. 2022-2023, di un modello dedicato.

Mantenendo in secondo piano la correttezza linguistica, per facilitare la comunicazione è stato inizialmente utilizzato l'indicativo presente accompagnato da avverbi di tempo; in un secondo momento sono stati introdotti prima il passato prossimo e poi il futuro semplice.

3.3. La promozione dell'autonomia

Collaborando con i colleghi docenti del corso di italiano L2, la docente di classe ha assegnato alle apprendenti NAI, durante le lezioni curricolari, esercizi dal manuale di riferimento, con il fine di promuovere il lavoro autonomo e l'uso proficuo di un tempo scuola potenzialmente poco significativo. Inoltre, coinvolgendo l'intero gruppo classe, a ogni lezione sono state

proposte, in momenti dedicati di 10-12 minuti, semplici attività coerenti con il percorso di apprendimento linguistico.

Questa seconda fase si poneva obiettivi ambiziosi che, anche in riferimento ai descrittori delle scale del *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa 2020), possono essere inquadrati come segue:

- instaurare un clima di classe accogliente, sereno e inclusivo;
- facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale (Consiglio d'Europa 2020:122 e segg.) e in particolare promuovere, attraverso lo scambio di informazioni, il rispetto, l'empatia, la comprensione reciproca e la collaborazione;
- costruire e usare un repertorio plurilingue attraverso attività di mediazione comunicativa (Consiglio d'Europa 2020:138),

nello specifico incoraggiando tutti gli studenti a utilizzare, quando necessario, più lingue diverse e gli italofoeni ad adattare la lingua italiana alle competenze delle allieve NAI.

Un'attività didattica rappresentativa di questa fase è stata il gioco "La borsa delle donne" adattato alla classe che era in prevalenza femminile. Gli obiettivi specifici erano:

- per le apprendenti NAI: incrementare il lessico, mettere in pratica la lingua appresa in un contesto non fittizio e sostenere l'autostima;
- per la classe: maturare un atteggiamento disponibile alla partecipazione e alla collaborazione, essere disponibili a partecipare e collaborare per un fine comune.



**Monica Piantoni, Rosella Bozzone Costa,
Luisa Fumagalli**

VOLENTIERI!

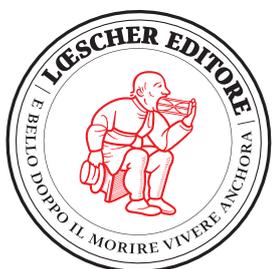
CORSO DI LINGUA E CULTURA ITALIANA

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

CON UNA APP DEDICATA PER IMPARARE DIVERTENDOTI!

Ogni unità è suddivisa in 3 lezioni. All'interno di ogni lezione potrai esercitarti in 4 abilità:

- ▶ Parole
- ▶ Grammatica
- ▶ Comunicazione
- ▶ Suoni e lettere





© ksyushka.fedorchuk@gmail.com/Depositphotos

Si sono formate in modo spontaneo quattro squadre, ad ognuna delle quali è stata consegnata una scheda con immagini, corredate di nome, degli oggetti rinvenibili nella borsetta di una donna. La consegna prevedeva di osservare gli oggetti per un tempo breve e, per le studentesse NAI, di memorizzarne i nomi non noti. La docente ha poi presentato a ogni gruppo per 10 secondi una scheda diversa con le immagini di alcuni degli oggetti visionati in precedenza e ha chiesto di nominare quelli che i componenti del gruppo ricordavano di avere visto. Vinceva la squadra che aveva totalizzato più punti. Tutti gli studenti hanno partecipato al gioco con entusiasmo: durante l'attività, la comunicazione è avvenuta in lingua italiana arricchita da espressioni dialettali (dialetto veneto, varietà primierotta) in alcuni commenti tra pari italofoni.

3.4. La creazione di uno spazio plurilingue e pluriculturale

In generale, la comunicazione tra studenti italofoni e studentesse NAI è stata condizionata dalla conoscenza o meno di lingue comuni. La novità della situazione ha stimolato in tutti curiosità e

apertura alla comprensione reciproca, tanto che si è creato, in parte spontaneamente in parte per imitazione della docente, uno spazio di comunicazione accogliente ed efficace, nel quale le lingue note erano alternate o, più raramente, combinate (Consiglio d'Europa 2020: 134).

La rilettura attenta delle note di campo raccolte ci ha permesso di osservare dinamiche di accoglienza diversa nei confronti delle due studentesse NAI. Si è notato che con la studentessa NAI1, che conosceva inglese e francese, è stata usata prevalentemente come lingua di mediazione l'inglese; gli studenti hanno anche incoraggiato la compagna a usare l'italiano nell'interazione, cercando di adattare la propria lingua al livello di padronanza della medesima. Si è inoltre osservato che alcuni studenti, in particolare una studentessa con background migratorio, hanno imparato e utilizzato alcune espressioni in ucraino per far sentire la compagna a proprio agio.

Invece con la studentessa NAI2, che in L2 utilizzava brevi frasi e parole semplici per esprimere bisogni, ringraziare, chiedere di ripetere, manifestare l'avvenuta comprensione, in assenza di lingue condivise è stato usato un

italiano il più possibile adattato al suo livello di competenza, integrato con alcune espressioni in ucraino. Una risorsa preziosa è stata la studentessa NAI1, che ha spontaneamente assunto, quando necessario, il ruolo di mediatrice con i pari italofoni e con la docente, alla quale riferiva in inglese, integrato con espressioni e vocaboli in francese o in italiano, quanto comunicabile in ucraino, utilizzando di fatto un repertorio plurilingue in attività di mediazione comunicativa (Consiglio d'Europa 2020:138). Gli allievi italofoni hanno cercato di includere le studentesse NAI anche tramite atteggiamenti accoglienti: ad esempio, non isolare fisicamente alcun interlocutore nelle conversazioni spontanee, mantenere il contatto visivo con tutti i membri del gruppo, indipendentemente dal fatto che ciascuno partecipasse o meno alla conversazione. Si è osservato che, soprattutto in assenza della mediazione della studentessa NAI1, non sempre i propositi di inclusione dell'allieva NAI2 sono stati tradotti in azione.

Si può dunque inferire che la diversa competenza comunicativa delle alunne NAI ne abbia in parte condizionato la socialità, ma non sia stata

determinante per l'acquisizione di competenze in L2: l'allieva NAI1, che poteva contare sulle lingue di mediazione anche nel contesto extrascolastico, ha appreso rapidamente e con facilità anche la L2, che utilizzava nelle interazioni con spiccata correttezza formale; l'allieva NAI2, obbligata a usare soltanto la L2 sia nel contesto scolastico sia in quello extrascolastico, ha maturato la capacità di esprimersi in modo meno corretto da un punto di vista formale ma inequivocabilmente efficace, anche se si è servita della L2 in chiave più ricettiva che comunicativa.

3.5. La presa di consapevolezza (inter)culturale

Per promuovere in tutti gli studenti una presa di consapevolezza del valore dell'esperienza che stavano conducendo, si è proposto alla classe il kit "Autobiografia degli incontri interculturali" (d'ora in poi AII) del Consiglio d'Europa citato in precedenza. La compilazione dell'AII, proposta come facoltativa, è stata presentata alla classe come occasione personale per riesaminare la propria avventura interculturale concentrandosi su un momento significativo e, attraverso l'eventuale condivisione con la docente, come opportunità per la stessa di ampliare la comprensione dell'esperienza leggendola da diverse prospettive e attraverso una pluralità di punti di vista. Per favorire la comprensione delle alunne NAI, la docente ha presentato alla classe le versioni dell'AII in italiano, inglese, polacco e russo, specificando che le risposte alle domande potevano essere fornite in



qualsiasi lingua. La compilazione delle AII è stata suggerita come attività domestica; le studentesse NAI l'hanno svolta in parte anche in orario curricolare.

Su 14 allievi, 11 hanno restituito l'AII compilata almeno in alcune parti. La compilazione non è stata anonima per 9 studenti su 11, ma ai fini della discussione dei risultati dell'indagine è stato assegnato a ciascuno studente una sigla (da S1 a S11). Per le studentesse NAI sono state conservate anche le sigle NAI1 (S10) e NAI2 (S11). Gli studenti italofoni, anche con background migratorio, hanno optato per la versione italiana, fornendo le risposte in italiano; l'alunna NAI1 per le versioni in inglese e in russo, rispondendo in ucraino e in inglese, mentre l'alunna NAI2 ha preferito la versione in polacco, rispondendo in ucraino³ e ignorando il russo.

Alla richiesta di esaminare un incontro interculturale, la quasi totalità dei partecipanti (10 su 11) ha risposto analizzando il primo contatto in classe con le compagne NAI. La scelta è stata motivata dal fatto che si trattava della prima esperienza di questo tipo (7/11) o della più recente (2/11), della più significativa (1/11), dell'unica significativa (1/11). La studentessa NAI2 ha optato per il primo incontro con la famiglia ospite. I sentimenti dominanti, rilevati dagli studenti sia in sé stessi (9/11) sia negli altri (10/11), sono stati sorpresa e stupore; la circostanza è stata percepita come insolita (7/11) ma piacevole in quanto occasione di "confronto, comunicazione, amicizie nuove, solidarietà" (S3). Si rileva che gli studenti della classe accogliente hanno prestato attenzione al benessere emotivo delle nuove compagne (pensieri ricorrenti: "che lei si sentisse

³ La lettura della AII in ucraino è stata possibile grazie alla traduzione di Tetiana Ponemarova che ringraziamo.

a disagio o comunque in una situazione non molto piacevole visto che aveva tutte le attenzioni verso di lei” S2; “che si sentissero a loro agio” S3; “se si sentiva bene, se era contenta di essere lì” S6; “volevo assolutamente farle sentire a loro agio, non volevo spaventarle” S8; “in che modo imparare velocemente l’ucraino per parlare con loro nella loro lingua e farle sentire a loro agio” S9), comprendendo la differenza di condizioni/contexto su cui la nuova esperienza si innestava (“i pensieri potevano essere diversi, perché per loro sarebbe stato tutto nuovo, più che per me” S1; “noi eravamo sempre sicuri di trovare qualcuno con cui parlare quando non stavamo bene, mentre loro a volte si sentivano sole” S3; “ho nascosto le mie emozioni così ho potuto dare più spazio a loro che si sentivano in una situazione più difficile” S3). L’atteggiamento di disponibilità e di apertura appare comunque accompagnato all’ansia di gestire efficacemente la situazione (“subito non sapevo come gestirlo al meglio” S1); di fare una buona impressione (“Trying to be very nice and making a good impression” NAI1; “paura che...io avessi un comportamento che a lei non piaceva molto” S2); di riuscire a comunicare (“preoccupato perché avevo paura che non potesse capire niente” S6, “se riusciva a capire” S6, “di non sapere abbastanza inglese per poter comunicare” S6); di includere (“non volevo che si sentissero escluse dalla classe” S8; “mi sentivo in colpa perché non volevo escluderla” S9). Alcuni studenti hanno osservato nelle compagne NAI “rigidezza dovuta alla tensione” (S7), incertezza e spaesamento (S4, S7); secondo S2 e S5, “la loro esperienza è stata traumatizzante”, mentre per S3 si è trattato di un’esperienza

La capacità di entrare in relazione con l’altro e di entrare reciprocamente nell’orbita comunicativa costruita, sperimentata e allenata sui banchi di scuola

“che le ha turbate inizialmente ma si è rivelata felice in fondo”. Anche se NAI1 ha definito i propri sentimenti “hard to describe” e NAI2 non ha riportato nulla in proposito, entrambe hanno comunque restituito il piacere altrui nell’accoglierle, colto nel sorriso degli interlocutori (“I noticed her smile” NAI1, “Tutti sorridenti, felici che eravamo arrivati” NAI2) Secondo la quasi totalità degli studenti (10/11), l’incontro interculturale ha favorito l’arricchimento personale (“mi sono arricchita emotivamente” S2, “mi ha fatto capire che nulla è scontato e mi ha insegnato... l’importanza di adattarsi a situazioni estranee” S1), anche grazie al cambiamento del punto di vista (“ho cambiato il mio modo di vedere le cose in generale attraverso i loro occhi” S3); ha inoltre veicolato un uso più sicuro della lingua (“I improved my English. I improved my Italian. Now I’m not afraid of speaking English and can say something in Italian” NAI1). Per una studentessa italoфона con background migratorio, l’esperienza ha significato la valorizzazione delle proprie origini e della propria identità (“Imparare l’ucraino, essere fiera delle origini di mia mamma, apprezzare di essere ucraina per metà” S9). Rileviamo che,

mentre per l’allieva in questione l’aver un genitore di nazionalità ucraina bastava a partecipare di tale identità, NAI1 la considerava esclusivamente italiana (“She’s Italian, I’m Ukranian, big difference for language but we were speaking English” NAI1). La L1 è stata percepita da entrambe le studentesse come fattore divisivo e l’avvicinamento è avvenuto, tramite la lingua di mediazione, grazie all’età, agli interessi personali e al coinvolgimento di ciascuna nella L1 dell’altra. (“She knows a little bit of Ukranian, I know a little bit of Italian, both teenagers same interests” S10; “Interessi simili” S9). Se l’attenzione all’identità sembra avere trovato, nella relazione interculturale, rinforzo per l’intero gruppo classe, la percezione dell’individualità delle studentesse NAI appare talvolta più sfumata nella riflessione a posteriori proposta dall’AII: ad esempio, alcuni allievi (7) tendono a confondere l’incontro con la NAI2 con quello con la NAI1, avvenuto invece a distanza di giorni; inoltre, il dialogo interculturale viene sovente espresso dal rapporto io/noi (italofoni) – loro (allieve NAI)/ lei, là dove “lei” si riferisce sempre all’allieva NAI1. Soltanto un’allieva con background migratorio differenzia le due compagne ucraine (“parlare con NAI1 in inglese usando alcune frasi in ucraino... Con NAI2 è stato più difficile comunicare, quindi mi sentivo in colpa perché non volevo escluderla” S9). Questo sembrerebbe confermare che la socializzazione delle alunne NAI è avvenuta con dinamiche diverse, anche se non è possibile stabilire se a causa della presenza o meno della lingua di mediazione, oppure a causa delle caratteristiche personali o del poco tempo a disposizione per conoscersi.

4. Ricadute sulla professionalità docente

Correlando le prospettive degli studenti e della docente, si sono potuti contemplare aspetti dell'esperienza interculturale che non erano stati colti nell'immediato, quando l'eccezionalità della situazione rendeva costantemente urgente individuare strategie efficaci per concretizzare l'accoglienza e l'inserimento nel gruppo classe delle allieve NAI.

Il ricorso a strumenti di osservazione – per gli studenti le AII, per la docente il diario di bordo – ha alimentato il processo metacognitivo che, distanziando l'azione, ha arricchito la comprensione dell'esperienza: "l'osservazione costringe infatti a identificare e nominare eventi e comportamento, dando senso a ciò che si osserva" (Pozzo s.d.). Il ricorso al diario di bordo durante l'intera esperienza ha permesso di:

- gestire in modo più efficace il tempo della lezione;
- ridurre l'ansia derivante dalla necessità di conciliare l'insegnamento della L2 con l'insegnamento curricolare;
- avere maggiore

consapevolezza delle scelte didattiche ed educative;

- risolvere tempestivamente alcune criticità registrate durante l'azione in classe.

Infine, l'uso di alcune scale di descrittori del *QCER-CV* (nello specifico "Facilitare la creazione di uno spazio pluriculturale", "La competenza plurilingue e pluriculturale") ha concorso a inquadrare, denominare e classificare e rendere oggettive le dinamiche osservate e gli obiettivi del percorso di inclusione.

Oltre a contribuire al superamento della fase emergenziale, questa pratica ha acuito la consapevolezza della necessità di una formazione adeguata necessaria ad acquisire una conoscenza più strutturata delle strategie e delle tecniche didattiche utili a operare in una classe con livelli di competenza linguistica disomogenei. Appare inoltre fondamentale approfondire la logica della mediazione, anche al fine di operare con razionalità quando si intende valorizzare e sviluppare l'intelligenza emotiva e l'empatia degli studenti interlocutori di un dialogo interculturale.

Infine, sarebbe interessante proseguire l'osservazione strutturata degli attori coinvolti per pesare l'impatto dell'esperienza interculturale su comportamenti, valori e strategie comunicative di studenti e docenti in un arco temporale disteso, cercando risposta a domande di ricerca quali:

- quale tipo di impatto ha avuto questa esperienza sulla percezione della propria identità?
- quale tipo di impatto ha avuto sulle successive esperienze di accoglienza? Si è modificata la loro consapevolezza del repertorio linguistico?
- per quanto riguarda il fronte educativo, la didattica della docente ha subito delle modifiche? Il suo comportamento in classe ora tende a valorizzare maggiormente il plurilinguismo e la presa di consapevolezza dei repertori linguistici personali?

Solamente nuove occasioni, vissute e gestite in modo non emergenziale, potranno permettere di proseguire nell'indagine e nella crescita personale.

Bibliografia

- ANFOSSO G., POLIMENI G., SALVADORI E. (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- BOZZONE COSTA R., GHEZZI C., PIANTONI M. (2014), *Nuovo Contatto A1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*, Loescher, Torino.
- CELENTIN P., COGNIGNI E. (c.d.s.), *Il nuovo studente di origine slava*, La Linea, Bologna.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2018), "Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente", in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- CONSIGLIO D'EUROPA (2020), "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare", in *Italiano LinguaDue*, 12, 2. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999> (ultima consultazione 29/10/2022).
- ISTAT (2020), "Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia", in <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identita%20e-percorsi.pdf>.
- HEDMAN C., MAGNUSSON U. (2021), "Constructing Success and Hope among Migrant Students and Families. A Mother Tongue

Teacher's Didactic Narratives", in *Language & Communication*, 77, pp. 93-105.

- HOLLIDAY A.R. (2010) "Complexity in Cultural Identity", in *Language and Intercultural Communication*, 10, 2, pp. 165-177.
- PICCARDO E. (2020), "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0", in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, in <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946/13088>
- POZZO G. (s.d.), "L'osservazione: uno strumento per conoscere cosa succede in classe", in https://www.iccalvisano.edu.it/system/files/osservare_in_classe.pdf.

Sitografia

- Logopedisti senza frontiere, in <https://logosenzafrontiere.com/materiale/>.
- Loescher Italiano per stranieri, "La borsa delle donne" <https://italianoperstranieri.loescher.it/post/la-borsa-delle-donne-30542>.
- *Materiali di prima alfabetizzazione per studenti non italofoni di lingua ucraina*, https://italianoperstranieri.loescher.it/uploads/9/4124_Materiali_di_prima_alfabetizzazione_lingua_ucraina.pdf.

LÆSCHER PER L'INCLUSIONE

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



NEI VOLUMI

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

A PARTE

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

PER IL DOCENTE
verifiche
e materiali didattici
semplificati



Project-based learning e apprendenti adulti e anziani: il progetto ¡Vamos a España!

Matteo Mura

Università della terza età di Sestu (UTES)

Abstract

Il contributo intende esplorare in che termini il *Project-based learning* può favorire lo sviluppo della competenza comunicativa in lingua straniera e di soft skills in percorsi formativi per apprendenti adulti. Dopo aver inquadrato il contesto di riferimento, si descriverà un progetto realizzato dagli studenti di lingua spagnola dell'Università della terza età di Sestu.

This paper aims to explore how Project-based learning can foster the development of foreign language skills and soft skills in adult learners. After defining the context, a project undertaken by Spanish language learners at the Università della terza età in Sestu will be described.

1. Introduzione

Oggi, le sfide educative hanno raggiunto livelli di complessità elevati e i contesti in cui il docente agisce e interagisce con gli studenti presentano sempre maggiori specificità, soprattutto in virtù dei differenti profili di apprendenti con i quali ci si confronta. Tra questi, gli adulti e gli anziani meritano particolare attenzione, in quanto rappresentano una parte consistente della società moderna e poiché l'apprendimento permanente ricopre un ruolo fondamentale nel preservare il loro mantenimento cognitivo, la loro socialità e cittadinanza attiva (Luise 2014). Mediante la partecipazione ad attività formative e culturali, coloro che appartengono alla terza età o si apprestano ad entrarci acquisiscono innanzitutto i mezzi e gli strumenti adeguati a stare al passo con i tempi in

una società in rapida evoluzione e sempre più articolata, e – contestualmente – affrontano con maggiore consapevolezza e serenità i cambiamenti neurofisiologici che questa fase della vita prevede. A livello sociale, l'inserimento in percorsi educativi può contribuire a contrastare le condizioni di solitudine e a colmare le distanze intergenerazionali (Luise 2014). Inoltre, garantire un coinvolgimento attivo in tali iniziative anche a coloro che hanno abbandonato i percorsi di istruzione formale e che possiedono bassi livelli di conoscenze, abilità e competenze, può essere una prospettiva adeguata ad affrontare il rischio di esclusione sociale, nonché – in casi specifici – di disoccupazione e povertà (Consiglio dell'Unione Europea 2016). Infine – in termini di cittadinanza attiva – l'acquisizione di conoscenze,

abilità e competenze garantisce alla persona una piena realizzazione del proprio potenziale, tanto personale quanto sociale, tale da poter ricoprire un ruolo attivo nella comunità di appartenenza, assolvendo ai propri doveri sociali e civici (Consiglio dell'Unione Europea 2016). In questo senso, l'educazione guida la persona adulta e anziana verso il mantenimento del senso di autoefficacia, in cui esperienza, maturità e saggezza rappresentano un valore aggiunto.

2. L'apprendimento linguistico in età adulta e avanzata

Nell'ambito dell'educazione linguistica, diversi studi hanno indagato la possibilità e i vantaggi di apprendere lingue straniere in età adulta e avanzata. Innanzitutto, nonostante i cambiamenti



© gustavofraza0/Depositphotos

strutturali, funzionali, neurochimici e metabolici che interessano il cervello in questa fase di vita, in letteratura sono presenti numerose ricerche che suggeriscono che l'apprendimento linguistico può verificarsi anche in età avanzata. Ciò può avvenire in primis perché la plasticità neurale caratterizza l'intero arco della vita e non è limitata al periodo critico ipotizzato negli anni Sessanta del secolo scorso (per una rassegna degli studi in merito Luise, Cardona 2021). Un secondo fattore rilevante nell'apprendimento di L2/LS da parte di adulti e anziani risulta essere il concetto di riserva cognitiva, ovvero un insieme di reti neurali che intervengono all'interno di attività cognitivamente complesse come strumento di compensazione per il deficit cognitivo da cui la persona può essere interessata in tarda età (Stern 2002). Sempre in termini di supporto, infine, secondo il modello STAC (*Scaffolding Theory of Aging and Cognition*) proposto da

Park e Reuter-Lorenz (2009), nel cervello si organizzano e attivano ulteriori strutture di supporto (*scaffolding*) in caso di input cognitivi complessi, che nel caso della persona anziana sono volte a sopperire il declino cognitivo (Cardona 2021). I vantaggi legati allo studio di lingue in età adulta e avanzata non si esauriscono al solo ambito neurofisiologico; al contrario si rilevano ricadute anche a livello personale e interpersonale. I cambiamenti che hanno interessato la società negli ultimi decenni hanno portato a una presenza significativa delle lingue straniere nella vita quotidiana di ognuno di noi. Si pensi, ad esempio, agli attuali mezzi e strumenti di comunicazione, alla maggiore mobilità delle persone, ai sempre più frequenti rapporti interculturali che è possibile coltivare (Luise 2014). Questi sono fattori per cui oggi appare pressoché indispensabile la conoscenza di almeno una lingua straniera da parte di tutti, adulti e anziani inclusi.

3. Il *Project-based learning* come proposta metodologica

Una volta appurata l'importanza dell'apprendimento linguistico anche in età adulta, ci si interroga sulle mete e gli obiettivi verso cui indirizzare la didattica e sui nuovi itinerari metodologici da percorrere per raggiungerli. Attraverso la pubblicazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER; Consiglio d'Europa 2002), il Consiglio d'Europa aveva già tracciato una linea precisa dal punto di vista operativo, proponendo un approccio orientato all'azione, che prevede che lo studente si trovi al centro dei propri processi di apprendimento e agisca attivamente nel contesto sociale in cui è inserito. All'interno dell'ampio ventaglio metodologico a disposizione dei docenti di lingue, i principi teorico-pratici del *Project-based learning* appaiono coerenti con la prospettiva avanzata dal Consiglio d'Europa, nonché con gli assunti epistemologici legati all'educazione

SE HABLA ESPAÑOL



© Ivelin/Depositphotos

linguistica, in particolare con le teorie costruttiviste. Infatti, nella didattica per progetti l'apprendimento risulta essere fortemente ancorato al contesto, gli studenti sono coinvolti attivamente nel processo di costruzione delle proprie conoscenze e di sviluppo delle competenze linguistiche ed extra-linguistiche e, infine, gli obiettivi formativi vengono raggiunti attraverso le interazioni sociali e la condivisione della conoscenza (Cocco 2006). La didattica per progetti garantisce ai partecipanti un ruolo centrale e favorisce un apprendimento permanente, grazie a esperienze in cui ognuno è portato ad affrontare sfide e a risolvere problemi reali (Hilton, Pellegrino 2012). Tra i nuclei fondanti del *Project-based learning*, le architetture cooperative e collaborative ricoprono un ruolo fondamentale: tutte le fasi operative che caratterizzano il *Project-based learning*, dalla preliminare scelta dei quesiti fino alla presentazione del

prodotto realizzato, sono strutturate facendo ricorso ai principi cooperativi. Particolare rilevanza assume lo sviluppo di competenze interpersonali come la comunicazione, la capacità di ascolto attivo, l'empatia e il rispetto delle opinioni altrui (Bell 2010). Questo tipo di didattica, dal punto di vista psicologico e affettivo, favorisce quindi la creazione di un ambiente ideale per facilitare il processo di apprendimento. Di seguito si intende esplorare in che termini la didattica per progetti si configura come mezzo adeguato allo sviluppo di competenze linguistiche in L2/LS e se effettivamente tale metodo può risultare efficace in un contesto formativo caratterizzato da apprendenti adulti e anziani. Verrà quindi descritto un progetto didattico in lingua spagnola realizzato presso l'Università della terza età di Sestu (Cagliari), e si presenteranno alcuni feedback raccolti a conclusione delle attività progettuali, al fine di determinare l'impatto di tale esperienza tanto in

termini qualitativi rispetto alla competenza comunicativa in lingua straniera sviluppata, quanto a livello personale e sociale in ottica *lifelong learning*.

4. Contesto formativo: caratteristiche e criticità

Il progetto *¡Vamos a España!* è stato realizzato all'interno del corso di lingua spagnola dell'Università della terza età di Sestu e ha coinvolto 25 partecipanti di età compresa tra i 45 e i 75 anni, i quali hanno creato una brochure tascabile contenente alcune frasi in lingua italiana e spagnola che potesse fungere da supporto linguistico in situazioni quotidiane. Il contesto in cui si è operato ha condizionato le fasi di progettazione, di svolgimento e valutazione delle attività. L'Università della terza età di Sestu è un istituto dedicato all'apprendimento degli adulti che si pone l'obiettivo di contribuire alla promozione culturale e sociale degli iscritti mediante l'attivazione di corsi e laboratori su argomenti specifici, con particolare riguardo alla

cultura sarda. Inoltre, promuove e sostiene studi, ricerche e altre iniziative culturali per lo sviluppo della formazione permanente e per il confronto tra culture generazionali diverse. Considerato il valore sociale che essa assume all'interno della comunità, gli iscritti sono numerosi (in media circa 200 negli ultimi anni), hanno libero accesso all'intera offerta formativa e quindi possono partecipare a qualsiasi corso tra i circa venti attivati durante l'anno accademico.

Tra i principali elementi di criticità, si può constatare in primo luogo un numero ridotto di ore, circa trenta, attribuite ai corsi di lingue straniere. Sebbene di norma vengano attivati più corsi suddivisi in livelli per ciascuna di esse,

nell'anno accademico in cui è stato realizzato il progetto è stato istituito un unico corso di lingua spagnola, che è stato frequentato sia da principianti assoluti, sia da persone che avevano già seguito le lezioni tenute negli anni precedenti e conoscevano almeno in parte gli elementi basilari della lingua.

Le evidenti differenze che di conseguenza sono emerse in termini di conoscenze, abilità e competenze nella lingua straniera, non sono state gli unici tratti di eterogeneità: oltre a un'ampia forbice relativa all'età dei partecipanti, questi ultimi provenivano da contesti socio-culturali differenti e possedevano livelli di istruzione che variano dalla licenza media fino alla laurea. A livello linguistico, inoltre, non si è

potuta riscontrare una perfetta omogeneità neppure in merito all'italiano come L1, in quanto – soprattutto per gli studenti più maturi – la lingua sarda è sempre stata il principale mezzo comunicativo nella vita quotidiana.

Infine, un ulteriore elemento di criticità riguarda la discontinuità nella frequenza delle lezioni da parte degli studenti. Prescindendo da una naturale diminuzione dei partecipanti dopo le prime settimane, nonostante siano state implementate metodologie e strategie didattiche motivanti e funzionali al coinvolgimento attivo degli studenti, spesso impegni personali, familiari e lavorativi hanno compromesso l'assiduità di parte dei partecipanti.

Laura Tarricone, Nicoletta Giol

¡APRUEBA! PASO A PASO

**GRAMÁTICA Y LÉXICO
CON EJERCICIOS**

Livello: A1-B2 (hacia C1)



¡APRUEBA! Paso a paso è la nuova edizione del manuale di grammatica *¡APRUEBA! per la scuola secondaria di II grado*. Il volume è ricco di nuovi esercizi per la teoria e il consolidamento della lingua. Novità di questa edizione sono gli esercizi a difficoltà progressiva all'interno della teoria, un ricco repertorio di espressioni colloquiali con audio, video e testi di approfondimento di cultura, video animazioni di grammatica, le mappe di sintesi per il ripasso e il consolidamento delle regole, gli esercizi di traduzione per la riflessione contrastiva e i testi e gli esercizi sulle tematiche dell'Agenda 2030 e dell'educazione civica.



- **ESERCIZI GRADUALI PER LA TEORIA E IL CONSOLIDAMENTO**
- **COLLOQUIALISMI REGISTRATI**
- **VIDEO E TESTI DI APPROFONDIMENTO CULTURALE**
- **GRAMACLIP**
- **MAPPE DI SINTESI**
- **FALSI AMICI E MODI DI DIRE**

5. Il progetto

L'idea del progetto didattico è nata dall'analisi dei bisogni linguistici e comunicativi degli studenti, la maggior parte dei quali è interessata allo studio della lingua spagnola per ragioni pratiche, come – ad esempio – trovarsi a proprio agio in un eventuale viaggio in Spagna o in un paese ispanofono. In primo luogo, si è quindi deciso di intavolare una discussione con i partecipanti per accordarsi sull'organizzazione e sulla realizzazione del progetto, nonché per chiarire il prodotto finale da creare: una piccola brochure tascabile.

Una volta concordato l'oggetto da realizzare e dopo aver suddiviso la classe in quattro gruppi eterogenei, si è svolta una prima fase di negoziazione, nella quale si sono valutati i campi semantici da approfondire e gli argomenti da trattare nella brochure. La scelta è ricaduta su gastronomia, tempo libero, mezzi di trasporto e ulteriori informazioni generiche e ciascuna di queste categorie è stata assegnata a un gruppo.

Successivamente, tutti i gruppi hanno concordato internamente le modalità di svolgimento delle attività cooperative: la distribuzione dei compiti, la gestione dei tempi e gli strumenti e le risorse da utilizzare. Gli studenti si sono dedicati, innanzitutto, alla scelta dei contenuti da inserire nella propria sezione della brochure, per poi concentrarsi sulla ricerca della forma linguistica spagnola più adatta a esprimere le necessità pratiche prese precedentemente in considerazione in lingua italiana. Non si è trattato di un lavoro di traduzione dall'italiano allo spagnolo, bensì della formulazione di frasi o

Il progetto
è stato realizzato
in una classe
di spagnolo
in una Università
della Terza Età

domande per soddisfare le esigenze comunicative rilevate. Ad esempio, sono state inserite alcune frasi utili a chiedere aiuto nel caso ci si perdesse o si cercasse uno sportello bancomat, una farmacia o si avesse bisogno di un medico. Allo stesso modo, nella sezione dedicata alla gastronomia è stata introdotta la richiesta di un tavolo o del conto in un ristorante, oppure di alcuni consigli relativi ai piatti tipici. Nelle parti dedicate al tempo libero e ai mezzi di trasporto, sono state scelte domande volte alla ricerca di luoghi di interesse turistico e del modo più congeniale per raggiungerli con i vari mezzi pubblici. Le risorse e gli strumenti utilizzati per le ricerche sono stati numerosi, tra cui dizionari bilingui di spagnolo e risorse linguistiche derivanti da fonti autorevoli come la Real Academia Española (RAE) e la Fundación del Español Urgente (Fundéu), disponibili gratuitamente in rete e suggeriti dal docente. In questa fase operativa, gli studenti hanno quindi raccolto varie informazioni, le hanno elaborate e filtrate criticamente, hanno intavolato dei dibattiti e iniziato la redazione vera e propria della propria sezione. Nella fase successiva ci si è dedicati alla correzione di tutti gli elaborati dei gruppi attraverso una riflessione

collettiva basata sull'interazione tra studenti e poi tra docente e studenti. Dopo aver presentato le frasi ai partecipanti, è stato chiesto loro di stabilire se ci fossero o meno degli errori e quali sarebbero state, eventualmente, le correzioni da apportare. È stato poi indicato agli studenti se la frase fosse effettivamente corretta e, nel caso in cui non lo fosse, sono stati chiariti i dubbi ed è stata fornita una spiegazione della norma linguistica alla base. Ad esempio, in diverse frasi è stato possibile riscontrare un uso erroneo dei termini *entrada* e *billete*, così come di *llevar* e *traer*. Nel primo caso, dopo una riflessione induttiva su alcuni esempi mostrati sulla LIM, è stato necessario presentare i contesti di utilizzo dell'uno e dell'altro termine. Nel secondo caso, è stata proposta un'analisi partecipata delle differenze nell'uso dei due termini ("portare qui" e "portare lì") e si sono svolti alcuni esercizi di stampo strutturalista. Ciò ha reso possibili numerosi approfondimenti sulla terminologia aeroportuale, su alcuni tagli di carne e pesce, sulle varie forme di cortesia, sui diversi modi per richiedere indicazioni stradali, nonché su alcuni termini di uso comune che presentano varianti diatopiche. Una volta completata la correzione, ci si è dedicati alla realizzazione concreta della brochure con l'ausilio di Canva, uno strumento di progettazione grafica disponibile online. In questa fase il docente ha proposto inizialmente vari template di brochure ai partecipanti, che hanno valutato quali fossero i più funzionali e apprezzabili esteticamente. Successivamente, ogni gruppo ha inserito i contenuti della propria sezione all'interno

del modello scelto. Grazie al supporto del docente, alla dimestichezza di alcuni studenti più giovani e all'intuitività del programma, tutti i gruppi non hanno riscontrato difficoltà nell'utilizzo del software. Per motivi di spazio, non tutte le frasi preparate durante il progetto sono state inserite nella brochure. Tuttavia, nel retro di quest'ultima è stato inserito

un codice QR che permette l'accesso alla brochure (v. FIG 1) in formato digitale e al glossario e frasario completo. Infine, oltre ad aver fornito la possibilità di visualizzare e scaricare il materiale gratuitamente, la brochure è stata inviata a diverse agenzie di viaggi in formato digitale per essere poi distribuita a tutti coloro che fossero in

procinto di affrontare un viaggio in un paese ispanofono e desiderassero un supporto linguistico di base. Nel complesso il progetto è stato realizzato in circa 14 ore di lezione e quasi totalmente in presenza, in quanto non tutti i partecipanti avevano a disposizione le competenze, le risorse e gli strumenti adeguati a lavorare autonomamente fuori dall'aula.

FIGURA 1 – LA BROCHURE E IL GLOSSARIO REALIZZATI DURANTE IL CORSO



6. Feedback e valutazioni

Dopo aver concluso le attività, si è ritenuto opportuno somministrare agli studenti una prova di verifica e un questionario di valutazione del corso con l'obiettivo di realizzare un'analisi qualitativa dei dati. Per quanto riguarda la verifica, si è proposto un test linguistico-comunicativo con sei quesiti a risposta aperta. Ognuno di essi prevedeva la descrizione in lingua spagnola di una situazione realistica in cui ogni partecipante si sarebbe potuto trovare e in cui avrebbe dovuto formulare delle richieste per soddisfare le proprie necessità. Uno di questi, ad esempio, era volto a verificare la capacità di chiedere indicazioni stradali per raggiungere un museo, un altro la competenza nel richiedere informazioni sull'orario di partenza di un treno, un altro ancora il ricorso alle forme di cortesia per chiedere il conto in un ristorante. La griglia di valutazione è stata elaborata tenendo conto della correttezza morfosintattica e lessicale, dell'adeguatezza socio-pragmatica e dell'efficacia comunicativa delle risposte. A ciascun quesito è stato attribuito un punteggio da 0 a 10. Nonostante sia stato possibile raccogliere solo 20 test per via delle assenze registrate nell'unica lezione disponibile per svolgere la prova, i risultati

ottenuti sono stati positivi: il 75% degli studenti (15 su 20) ha totalizzato un punteggio pari o superiore a 7/10. Per ciò che concerne i questionari di valutazione del corso, invece, sono state inserite 8 domande a risposta aperta per valutare punti di forza e criticità. Due quesiti sono stati formulati facendo riferimento al progetto didattico relativo alla brochure. Dall'analisi delle risposte anonime fornite dagli studenti, è stato possibile individuare delle tematiche ricorrenti. Innanzitutto, in numerosi commenti si è fatto riferimento alle attività cooperative, giudicate positivamente dai partecipanti in quanto indispensabili per la riuscita del progetto, nonché funzionali al coinvolgimento dei principianti assoluti. Questi ultimi, infatti, hanno comunque potuto fornire un contributo rilevante per la realizzazione della brochure verificando, ad esempio, la correttezza ortografica dei vari termini e l'uso adeguato della punteggiatura. Gli studenti hanno inoltre sottolineato come le metodologie cooperative abbiano favorito il consolidamento dei rapporti interpersonali, in linea con le finalità generali dell'istituto. Di particolare rilevanza appaiono, di conseguenza, anche le ricadute positive in termini di inclusione, in particolare degli studenti provenienti da background socio-culturali svantaggiati. Da numerosi questionari è emerso inoltre che, durante lo svolgimento del progetto, lo stato emotivo degli studenti è stato positivo verso l'apprendimento della lingua spagnola. Il clima di classe è stato definito disteso e rilassante, senza condizioni di stress, ansia e paura del giudizio altrui. A tal proposito,

oltre al rispetto reciproco e alla cordialità tra i partecipanti, in alcuni commenti è stato segnalato l'atteggiamento costruttivo nei confronti degli errori commessi, tanto da parte dei propri compagni quanto del docente.

Allo stesso modo, si sono rilevati commenti dedicati al valore della correzione collettiva degli elaborati e della conseguente riflessione metalinguistica. Il coinvolgimento di tutti nell'analisi reciproca delle varie sezioni della brochure ha portato all'apprendimento di nuove norme morfosintattiche e all'approfondimento del lessico attraverso il metodo induttivo. Si è potuto constatare come tale prassi abbia fortemente favorito la riflessione metalinguistica e metacognitiva, in quanto in diversi commenti sono emerse osservazioni introspettive di alcuni partecipanti rispetto al proprio processo di apprendimento della lingua spagnola, nonché sullo sviluppo di competenze complementari a quelle puramente linguistiche come, ad esempio, una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie potenzialità e criticità in termini di apprendimento, una più accurata pianificazione di strategie funzionali al raggiungimento degli obiettivi prefissati e una più critica capacità di monitoraggio dei processi attivati.

Le metodologie cooperative hanno favorito il consolidamento dei rapporti interpersonali

Un ulteriore spunto di riflessione proviene dai commenti legati all'utilità del prodotto finale. La brochure, considerata la sua tangibilità, ha rafforzato la componente motivazionale durante lo svolgimento del progetto, in quanto funzionale a soddisfare le necessità che tutti i partecipanti frequentemente ravvisano durante i viaggi all'estero. Il prodotto finale si può inoltre inquadrare all'interno dei principi pedagogici dell'apprendimento-servizio (Tapia 2006): la condivisione gratuita della brochure, anche grazie al supporto delle agenzie di viaggi a cui è stata fornita, si configura infatti come servizio solidale – seppur su scala ridotta – per la comunità del paese. In questo modo, il processo di apprendimento della lingua spagnola ha assunto ulteriormente i tratti di un'esperienza attiva, motivante e gratificante. Infine, numerose osservazioni nei questionari segnalano la spendibilità delle nozioni apprese e delle competenze sviluppate in futuri contesti reali. Gran parte degli studenti ha infatti sottolineato di aver acquisito maggiore padronanza linguistica ed è stato evidenziato il carattere pragmatico della realizzazione della brochure. Il progetto è inoltre funzionale allo sviluppo di competenze trasversali come capacità di negoziazione, problem solving, spirito critico e autonomia nei processi di apprendimento, coerentemente con la raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea (2018) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Oltre a quella multilinguistica, i partecipanti al progetto hanno

infatti potenziato la propria competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare, nonché raggiunto una maggiore consapevolezza rispetto all'utilizzo critico e responsabile di strumenti digitali per l'apprendimento, la partecipazione attiva nella società e il lavoro.

7. Conclusioni

Nei paragrafi precedenti si è riflettuto sulle potenzialità del *Project-based learning* all'interno di percorsi di apprendimento di seconde lingue o lingue straniere in contesti formativi caratterizzati da apprendenti adulti e anziani.

Dai commenti riportati nel questionario finale è emerso che le fasi di interazione tra pari e di creazione cooperativa di contenuti hanno stimolato il processo di co-costruzione di conoscenze e di sviluppo di competenze linguistiche e trasversali fruibili in futuri contesti formativi, lavorativi e sociali. Allo stesso modo sono emersi spunti interessanti sull'azione inclusiva che

Il *Project-based learning* si è dimostrato adeguato al profilo degli apprendenti

il progetto ha favorito, in particolare per gli studenti provenienti da background socio-culturali svantaggiati. Tale aspetto porta inevitabilmente a riflessioni di più ampio respiro rispetto all'importanza della ricerca in ambito educativo su approcci e metodologie che garantiscano pari opportunità di apprendimento nel rispetto delle specificità dei singoli. Da un lato, chi si occupa di formazione per adulti e anziani dovrebbe possedere una profonda conoscenza accademica rispetto alle caratteristiche neurofisiologiche che accomunano tali apprendenti, tenendo in considerazione i

numerosi tratti di eterogeneità riscontrabili. Dall'altro lato, si dovrebbero adottare metodologie e strategie volte a supportare una didattica attiva, interattiva e creativa, al fine di valorizzare i punti di forza di ogni studente in base al proprio progetto di vita.

In conclusione, nonostante gli studenti provenissero da esperienze formative totalmente differenti, le pratiche didattiche adottate non solo hanno portato i partecipanti alla maturazione di una maggiore consapevolezza rispetto alle forme linguistiche ed extra-linguistiche più adeguate a soddisfare le proprie esigenze comunicative, ma hanno anche permesso loro di vivere un'esperienza di apprendimento a tutto tondo, in linea con i principi dell'apprendimento permanente. Il *Project-based learning* si è quindi dimostrato adeguato al profilo degli apprendenti e coerente con le sfide che ognuno di loro vive quotidianamente nei contesti in cui agisce e interagisce a livello individuale e sociale.

Bibliografia

- BELL S. (2010), "Project-based learning for the 21st century: Skills for the Future", in *The clearing house*, 83(2), pp. 39-43.
- CARDONA M. (2021), "Apprendere le lingue nella terza età è possibile ed è salutare. Il cervello ci dice perché", in *Revista Italiano UERJ*, 12(2), pp. 109-129.
- COCCO S. (2006), *Student Leadership Development: The Contribution of Project-based learning*, Royal Roads University, Victoria.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2016), "Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 sui percorsi di miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti", in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016H1224(01)&from=EN).
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA (2018), "Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente", in: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018Ho6o4\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018Ho6o4(01)).
- HILTON M.L., PELLEGRINO J.W. (2012), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, National Academies Press, Washington (DC).
- LUISE M.C. (2014), "Terza età ed educazione linguistica. Narrazione e letterature come spazio per la memoria, la saggezza e la creatività", in *LEA-Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 3, pp. 443-457.
- LUISE M.C., CARDONA M. (2021), "Verso un modello glottogeragogico: lo scaffolding cognitivo-emozionale", in S. Caruana, K. Chircop, M. Pace, P. Vassallo Gauci (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Collana SAIL, vol. 18, Edizioni Ca'Foscari, Venezia, pp. 338-346.
- PARK D.C., REUTER-LORENZ P. (2009), "The Adaptive Brain: Aging and Neurocognitive Scaffolding", in *Annual Review of Psychology*, 60, pp. 173-196.
- STERN Y. (2002), "What is Cognitive Reserve? Theory and Research Application of the Reserve Concept", in *Journal of the international neuropsychological society*, 8(3), pp. 448-460.
- TAPIA M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma.

LOESCHER PER IL TEDESCO



Veronica Villa

LITERATUR ERLEBEN

WEGE IN DIE DEUTSCHE LITERATUR

Storia della letteratura tedesca di alto profilo, con impostazione cronologica e taglio tradizionale. Oltre ad un'ampia selezione di brani antologici, *Literatur erleben* propone numerosi approfondimenti culturali e linguistici, mentre gli apparati didattici propongono un percorso per costruire solide competenze disciplinari, linguistiche e trasversali.

L'impostazione metodologica è improntata all'idea di uno studio attivo, che consenta una didattica dinamica e un apprendimento coinvolgente, e che offra contemporaneamente risorse di aiuto allo studio. A questo duplice scopo concorre il ricchissimo corredo multimediale.



- LINGUA E CIVILTÀ
- ESAME DI STATO
- ZERTIFIKAT B1 E B2
- VIDEO DOCUMENTARI ORIGINALI
- VIDEO RIASSUNTI PER AUTORI E CONTESTI
- SIMULATORE INTERROGAZIONI
- LINEE DEL TEMPO INTERATTIVE
- SINTESI POWERPOINT

Veronica Villa

STADT, LAND, FLUSS

DEUTSCHE GESELLSCHAFT UND KULTUR VON DAMALS UND HEUTE

Livello A1-B1

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. La varietà dei materiali e delle attività consente di sviluppare allo stesso tempo sia le competenze linguistiche, sia quelle generali e trasversali, privilegiando il coinvolgimento attivo dello studente. La sintassi lineare e i glossari rendono il testo accessibile a studenti con diversi livelli di conoscenza della lingua.



- CIVILTÀ
- AGENDA 2030
- LINGUA E LESSICO
- LAVORO PER COMPETENZE
- MEDIAZIONE E PROJEKT
- VIDEO DOCUMENTARI

Sprache, Kultur, Landeskunde.

Eine Reise in die Landschaft des

Deutschen als „lingua franca”

Convegno ANILS Tedesco, 3-4 novembre 2022

Valentina Savietto, Sabrina Zanoni

Rete ANILS Tedesco

Anche quest'anno la rete ANILS Tedesco ha organizzato un convegno in modalità online – con il patrocinio di IDV (Internationaler Deutschlehrerinnen-und Deutschlehrerverband) e di Goethe Institut Italien – dal titolo *Sprache, Kultur, Landeskunde. Eine Reise in die Landschaft des Deutschen als „lingua franca”*, nel quale si è esplorato il vasto paesaggio linguistico e culturale che afferisce alla germanicità, con lo scopo di proporre una didattica della lingua e cultura tedesca in chiave fortemente internazionale, calcando le orme di una rinnovata “germanofonia”. L'intervento di Sabrina Bertollo dell'Università di Verona, *Cringe oder Fremdschämen? Eine Reise quer durch die deutsche Jugendsprache*, ha considerato il fenomeno del gergo giovanile, caratteristico di tutte le lingue e che può creare incomprensioni anche all'interno dello stesso sistema linguistico tra generazioni diverse; tale fenomeno è stato presentato come occasione da “sfruttare” in interventi didattici, al fine di riflettere sui meccanismi morfosintattici della lingua che sottendono alla creazione di nuove parole (attraverso derivazioni, nomi

composti, prestiti ecc.), per stimolare quindi la competenza morfolessicale degli studenti, così come la loro creatività.

Last but not least, i neologismi risultano essere un'ottima cartina al tornasole per indagare i cambiamenti socioculturali di un paese.

La relazione di Malick Ndao, presidente dell'associazione senegalese dei docenti di tedesco *Deutsch und das Deutschlernen in Afrika – eine Reise durch verschiedene afrikanische Gebiete*, ha testimoniato una presenza della lingua tedesca nel continente africano ben più diffusa di quanto non si immagini comunemente. Infatti, oltre alla Namibia, dove vive ancora una minoranza rilevante di lingua tedesca e il tedesco è la prima lingua straniera studiata, altri Stati in cui è presente il tedesco sono Sudafrica (dove esiste l'unica scuola tedesca in Africa), Camerun, Mali, Senegal, Togo, Benin e Marocco. Le ragioni della presenza di questa lingua nel continente africano vanno ricercate non solo nelle vicende storiche del colonialismo di fine Ottocento, ma anche in una politica culturale tedesca che ha sostenuto la diffusione del proprio idioma attraverso aiuti concreti e, più in generale,

nella globalizzazione che ha facilitato la conoscenza della cultura tedesca attraverso scambi commerciali; anche questioni culturali o sportive, come il calcio, hanno contribuito a questo slancio nella diffusione del tedesco. Segno della vitalità di questa lingua nel continente africano è la presenza di associazioni di docenti di tedesco che si riuniscono in convegni organizzati con cadenza regolare. Pierpaolo Bettoni ha presentato le attività della rete tematica ANILS mondo e Rossana Papalino e Miriam Morf, dell'Università di Macerata, hanno sollecitato l'introduzione nelle lezioni di lingua delle diverse varietà del tedesco. La lingua tedesca è una realtà pluricentrica parlata in diversi paesi: in maniera ufficiale nei DACHL-Länder (Germania, Austria, Svizzera e Liechtenstein); accanto ad un'altra lingua ufficiale in Lussemburgo, Alto Adige, Belgio orientale; da alcune minoranze in Polonia, Francia (Alsazia) e Namibia. In particolare, è stato approfondito il fenomeno dello *Schweizerdeutsch* non tanto perché gli studenti imparino a parlare il tedesco nella varietà svizzera, quanto

per sensibilizzarli alle diverse varietà della lingua a cui potrebbero venire in contatto.

Infine, Valentina Savietto ha offerto una panoramica su lingua, cultura e arte della nazione più piccola e forse meno nota e studiata tra i paesi di lingua tedesca, il Liechtenstein,

e ha proposto alcune attività da inserire nella lezione di tedesco per far conoscere meglio agli studenti questa realtà. In particolare, sulla scorta dell'opera di Michael Donhauser, autore contemporaneo nato a Vaduz, sono stati suggeriti percorsi collegabili non solo con gli argomenti canonici

della letteratura tedesca, ma anche con storia ed educazione civica, a cui sono state affiancate attività di tipo linguistico proponibili dal terzo anno della scuola secondaria di primo grado fino agli ultimi anni del liceo linguistico e degli istituti tecnici ad indirizzo turistico ed economico.

Le Jour du Prof 2022

Anna Maria Crimi, Francesca Usberti

Rete ANILS Francese



Il 24 novembre 2022 in più di sessanta paesi del mondo si è celebrato *le Jour du Prof* (Giornata internazionale dei professori di francese) promosso sin dal 2019 per volere del presidente francese Emmanuel Macron. Anche quest'anno la rete di francese ANILS ha partecipato. Il tema era: *Le professeur de français créateur d'avenir*.

La sezione francese dell'associazione ha, in particolare, aderito al concorso promosso dalla CEO (Commission Europe de l'Ouest) della FIPF (Fédération Internationale professeurs de français): *Le top 5 des chansons françaises*. Il concorso proponeva agli studenti di FLE di votare, tra una rosa di trenta canzoni, le cinque più belle canzoni francesi degli ultimi anni. Tutte le scuole europee aderenti hanno così selezionato e decretato le proprie cinque canzoni e la scuola che è riuscita a indovinare l'ordine delle canzoni più votate ha vinto una colazione alla francese. A risultare vincitore tra più di 403 scuole e 7086 alunni è stato l'ISS Sciascia Fermi di S. Agata di Militello che fa

parte della rete Scuole Amiche ANILS. I 21 alunni della classe 1AL e la loro professoressa Adele Tomasi Scianò si sono aggiudicati una colazione in puro stile francese: *croissants et jus de fruits*. ANILS ringrazia tutti gli istituti, i professori e gli studenti che hanno partecipato

al concorso: IC Corrado Meloni Ladispoli, scuola secondaria di primo grado Giuseppe Mazzini Lanciano, IC S. D'Arrigo Venetico Marina, IISS E.Piga Villacidro, IISS Da Vinci-Nitti Potenza, IISS Isa Conti Eller Vainicher Lipari, IISS Pellati Nizza Monferrato.



Ciclo di webinar

Didattica della poesia contemporanea

del XX e XXI secolo

ANILS Firenze, febbraio-giugno 2022

Stefania Chiari, Massimo Seriacopi, Clara Vella

ANILS Firenze

Nel 2022 ANILS Firenze, in collaborazione con ANILS Nazionale, ha organizzato un ciclo di 11 incontri dedicati alla didattica della poesia contemporanea. È stata una iniziativa formativa di grande respiro, che ha visto la partecipazione di numerosissimi relatori; non è possibile riportare tutti i temi, gli artisti e i relatori protagonisti degli incontri, ma riteniamo possa essere interessante avere una selezione esemplificativa di quanto realizzato.

Il primo incontro è stato dedicato alla metodologia della didattica della poesia: i relatori hanno proposto temi centrali quali esempi di analisi testuale sulla poesia inglese contemporanea, l'utilizzo delle figure retoriche del suono in Pascoli e la loro valenza nella costituzione delle poesie, le modalità di ricezione dei testi classici con cenni al rapporto tra generi, lingua e metrica nel mondo antico, le forme metriche utilizzate nella lingua inglese e francese.

Gli incontri successivi sono stati dedicati alla letteratura e alla poesia in una lingua specifica, nell'ordine francese, russa, tedesca,

spagnola, portoghese, inglese, angloamericana e infine italiana.

Per la letteratura francese si sono affrontati testi di Eluard (*Liberté*), Bonnefoy (*Les arbres*), Prévert (*Barbara*), Léopold Sédar Senghor (*Femme noire*), Tristan Tzara (*Le manifeste*); un intervento su Apollinaire ha evidenziato il suo ruolo come poeta del rinnovamento letterario.

Il webinar sulla didattica della poesia russa ha visto la partecipazione di tre relatrici che hanno seguito una logica temporale dal primo Novecento alla contemporaneità, partendo da Vladimir Vysockij, passando per Boris Ryžij, per arrivare infine a Vera Pavlova.

Nei due incontri dedicati ad autori e autrici di lingua tedesca sono state presentate anche attività adatte a bambini della scuola primaria; l'opera *Fremder* di Heinz Kahlau ha consentito di presentare una serie di esercizi di lessico, comprensione del testo e attività scritte e orali legate all'educazione civica e alla cultura tedesca, e partendo dall'analisi della lirica *Inventur* di Günther Eich sono forniti spunti di discussione e di scrittura creativa, da realizzarsi

anche attraverso la realizzazione di video poesie.

Gli interventi sulla letteratura spagnola hanno preso in esame due poeti spagnoli, Antonio Machado e Federico García Lorca, e un esponente ispanoamericano che ebbe uno strettissimo legame con la Spagna, Pablo Neruda. Per ogni autore è stata proposta un breve introduzione storico biografica, seguita da attività didattiche su testi poetici rappresentativi, partendo dai luoghi e dalla natura carichi di simboli di Machado, passando attraverso le sperimentazioni lorchie e terminando con l'avanguardismo di Neruda. La letteratura portoghese è stata rappresentata da Alexandre O'Neill – con proposte di attività rivolte alla scuola secondaria, anche di creazione di slogan pubblicitari, dato che O'Neill, oltre che poeta, fu pubblicitario – Haroldo de Campos con *Galáxias*, e Thiago de Mello.

Gli interventi sulla poesia contemporanea inglese e americana hanno colto aspetti salienti della contemporaneità: il disagio dell'uomo moderno di fronte alla sofferenza, alla morte, alla distruzione, alla

guerra, il bisogno di libertà, identità e integrazione.

La poesia post coloniale del poeta caraibico Derek Walcott, premio Nobel nel 1992, ha introdotto il tema della migrazione; gli interventi sui poeti irlandesi Seamus Heaney e Butler Yeats hanno evidenziato il loro coinvolgimento nella questione irlandese. Lawrence Ferlinghetti, protagonista della Beat generation, e Suheir Hammad,

attrice e attivista statunitense, hanno permesso di riflettere su temi quali la discriminazione, il razzismo, i diritti umani, mentre l'opera di Amanda Gorman ha consentito di introdurre la questione ambientale. Durante il webinar dedicato alla letteratura italiana sono stati proposti un'analisi della poetica di Umberto Saba con particolari riferimenti al concetto di "poesia onesta", uno studio su Giuseppe

Ungaretti e la sua prima raccolta *L'Allegria*, che segna l'esordio del poeta e che più di altre suscita emozioni perché legata all'esperienza della Prima guerra mondiale, un intervento su Eugenio Montale e sull'analisi della sua *La primavera hitleriana*, ispirata dalla visita di Hitler e Mussolini a Firenze il 9 maggio 1938, e infine un'analisi della poesia *Il superstite*, scritta da Primo Levi nel 1984.

Le Lingue in Fiera (V edizione)

Le guerre alle porte dell'Europa:

il ruolo delle lingue e delle culture nelle aree di conflitto dell'Ucraina e dell'Asia occidentale

Valeria Baruzzo

ANILS Rovigo – Responsabile Didattica

Il 29 ottobre 2022 si è tenuto l'evento "Le Lingue in Fiera – V edizione", l'iniziativa inserita nell'ambito delle manifestazioni dell'Ottobre Rodigino, giunto alla sua 54esima edizione. L'incontro, tenutosi in presenza a Rovigo, è stato fruibile anche online tramite la diretta sulla pagina Facebook de "La Dante Rovigo", dove è disponibile la registrazione.

La quinta edizione de "Le Lingue in Fiera" ha sollevato questioni attuali e ha permesso di riflettere, e in alcuni casi di sorprendersi, in merito allo stretto rapporto tra lingua, politica, identità e cultura.

Le situazioni presentate dagli esperti che sono intervenuti, Carlo Giovanni Cereti (Università La Sapienza) e Viviana Nosilia (Università di Padova), moderati da Matteo Santipolo (Università di Padova), hanno affrontato il tema del conflitto linguistico da due prospettive opposte ma complementari. Il contributo di Cereti, "Dall'Afghanistan al Kurdistan: lingue, identità, conflitti", ha avvicinato alla conoscenza di due situazioni in cui geopolitica e linguistica si intersecano in maniera peculiare. Partendo dalla frammentazione etnico-



linguistica dell'Afghanistan e dagli echi di questa divisione percepibili nei movimenti di estremismo ideologico risollevarsi recentemente, è stato presentato il caso della lingua curda (o meglio, delle lingue curde), esempio di diaspora linguistica. Infatti, il continuum di varietà che compongono la lingua

curda si trova distribuito tra i territori di vari paesi dell'Asia occidentale. A questa frammentazione territoriale, tuttavia, si contrappone un forte sentimento identitario che continua a puntare all'autoaffermazione politico-culturale, nonostante pressioni esterne antagoniste. La questione lingua-identità-nazione è stato il nodo di congiunzione con l'intervento di Viviana Nosilia, "Davvero è tutta una questione di lingua? Le lingue ucraina e russa in Ucraina dopo il 24 febbraio

2022", che ha presentato la situazione apparentemente opposta dell'Ucraina, dove l'unione territoriale associata alla lingua nazionale sembra far pensare a un'uniformità identitaria. Tuttavia, il percorso di affermazione dell'ucraino come lingua nazionale, specialmente dal punto di vista normativo, è stato lungo e complesso, e le questioni linguistiche vengono spesso utilizzate per mascherare delle decisioni di carattere politico-economico altrimenti meno accettabili o condivisibili.

Questa edizione de "Le Lingue in Fiera" è stata una preziosa occasione di incontro e confronto per proiettare luce su temi altamente sensibili riguardanti non solo l'identità ma anche la sicurezza e i percorsi di vita delle persone. In sostanza, ha ricordato che quando si tratta di "lingua", non si ha a che fare con meri "parlanti", ma con "individui" che si muovono in uno spazio complesso in cui la lingua ricopre un ruolo ben più grande del solo atto di trasmissione di messaggi.

Ciclo di webinar

L'Educazione plurilingue

Ottobre-novembre 2022

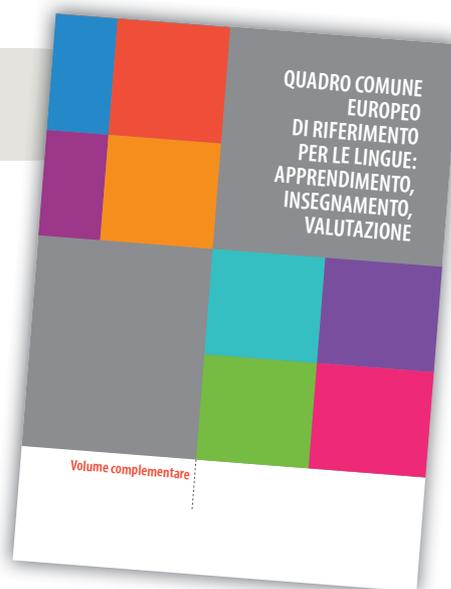
ANILS Venezia

Nell'autunno 2022 la sezione ANILS di Venezia ha organizzato un ciclo di webinar sul tema dell'educazione plurilingue che ha visto gli interventi di Edith Cognigni (Università di Macerata), Marcella Menegale e Carmel Coonan entrambe dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Edith Cognigni con "Insegnare le lingue al plurale: la didattica integrata delle lingue nella scuola italiana" ha aperto il ciclo di incontri con un tema attualissimo non solo in Italia ma anche in contesto europeo, a cui è in parte dedicato

anche il recente volume complementare del *Quadro Comune* (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>). Cognigni è partita da un excursus storico in cui ha analizzato come a partire dalla svolta del *multilingual turn* si sia giunti a una nuova visione del plurilinguismo che da deficit si fa risorsa. Nell'ambito dell'analisi di strumenti e curricula per gli insegnanti, ha avuto un ruolo di apripista Michel Candelier, che con Quadro di riferimento per gli approcci plurali ha dato a docenti ed educatori una serie di descrittori di

competenze e risorse per costruire percorsi didattici plurilingui e interculturali. Nella parte più pratico-operativa dell'intervento, la docente ha presentato e analizzato numerosi materiali didattici. La relazione si è chiusa ricordando come la Didattica Integrata delle Lingue permetta di potenziare e stimolare l'acquisizione delle



lingue straniere attraverso la comparazione interlinguistica, la riflessività metalinguistica e lo sviluppo dell'autonomia del discente; si tratta inoltre di un approccio fortemente inclusivo che aiuta l'integrazione degli alunni che conoscono altre varietà linguistiche. Marcella Menegale ha invece trattato il tema "Intercomprensione linguistica o comprensione plurilingue: strategie e risorse per insegnanti e studenti". L'intercomprensione è la capacità dell'individuo di comprendere, se pur

parzialmente, una lingua non conosciuta ma vicina, affine a una delle lingue che appartengono al suo repertorio. Pur essendo un processo linguistico che esiste da sempre in modo spontaneo, è solo negli ultimi anni che si sta comprendendo quanto esso possa contribuire allo sviluppo al plurilinguismo degli studenti. Il seminario "CLIL e il docente di lingua straniera" di Carmel Coonan aveva l'obiettivo di esplorare la questione CLIL dal punto di vista del docente di lingua straniera. Soffermandosi

sui concetti di CALP e *academic literacy*, si è visto come il CLIL sviluppi una competenza linguistica che consente di promuovere un apprendimento in profondità, grazie alla maggiore identificazione dello studente con il processo di apprendimento. Coonan ha portato esempi di pratica didattica e ha evidenziato come il docente possa di fatto utilizzare la metodologia CLIL per cambiare e aggiornare il curriculum di LS aprendosi alla realtà esterna alla scuola, sia negli obiettivi che nei contenuti.



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 1-3 2023

Proprietario ed editore
ANILS

Direttore responsabile
Maria Cecilia Luise

Comitato Editoriale

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

Comitato scientifico

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

Comitato dei revisori

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

Produzione editoriale Loescher

Editore – Torino

Coordinamento: Mario Sacco

Progetto grafico: Visualgrafika – Torino

Redazione e impaginazione: Fregi e Majuscole – Torino

Ricerca iconografica e copertina: Emanuela Mazzucchetti

Finito di stampare nel mese di marzo 2023 presso Vincenzo Bona S.p.A.

Strada Settimo, 370/30 – 10156 Torino

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

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

Tutti i siti citati in questo numero sono stati consultati l'ultima volta nel marzo 2023

Foto di copertina:

© Frankreporter/iStockphoto

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

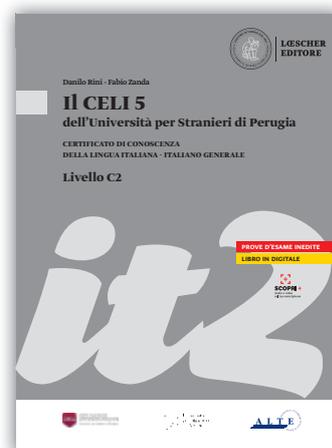
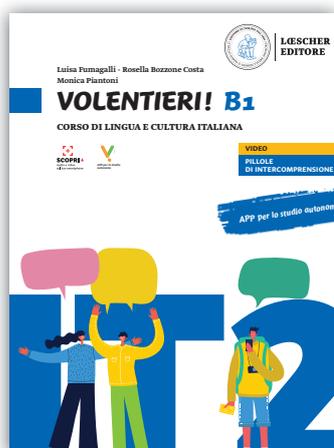
Gli articoli pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di almeno due valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima (double-blind peer review) condotta sotto la responsabilità della Direzione scientifica della rivista. I revisori non hanno contatti diretti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

- Saggi Riflessioni metodologiche: peer review
- Saggi Buone pratiche: peer review
- Documentazione e Materiali didattici: senza peer review
- Recensioni: senza peer review
- Editoriali: senza peer review



LOESCHER e BONACCI EDITORI

*Insieme
con passione
per insegnare
l'italiano*



 www.loescher.it/italianoperstranieri

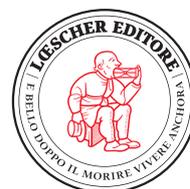
 www.loescher.it/newsletter

 www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri

 https://twitter.com/Loescher_itaL2

LOESCHER EDITORE

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



Bonacci editore

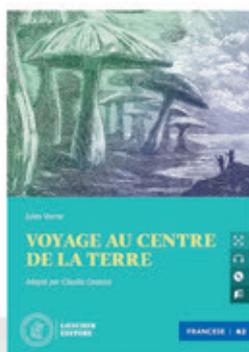
LEGGERE IN LINGUA STRANIERA

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

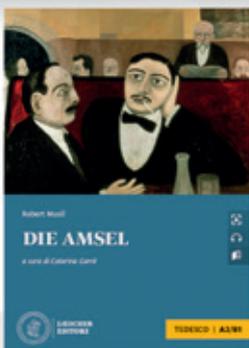
Le letture sono accompagnate da attività per la verifica della comprensione, di riepilogo, di approfondimento e per la contestualizzazione.

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

FRANCESE



TEDESCO



SPAGNOLO

