

EL.LE

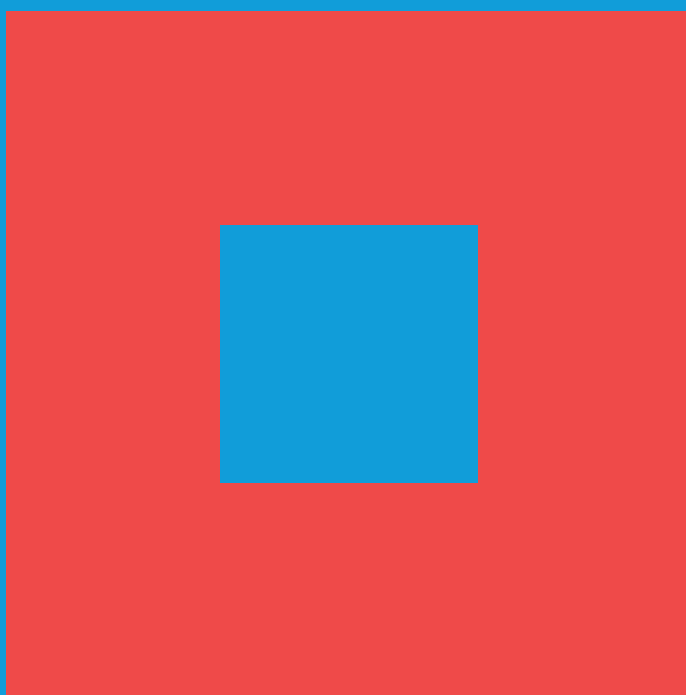
[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 5 – Num. 2
Luglio 2016



Edizioni
Ca' Foscari



EL.LE

[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3246
30123 Venezia
<http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/>

EL.LE.

Educazione linguistica. Language Education

Rivista quadrimestrale

Comitato scientifico Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosisio (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosnia e Herzegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Paola Celentin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Università di Bologna, Université Stendhal, Grenoble, France) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università di Pisa, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Francesca Della Puppa (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Emilia Di Martino (Università «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi «Suor Orsola Benincasa», Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Silvana Ferreri (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Francesca Fornari (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Giunchi (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Sabrina Marchetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Maercella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Sassari, Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi «Roma tre», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del «Sacro Cuore», Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacchiolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonavantura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Direttore responsabile Paolo Balboni

Redazione | Head office

Università Ca' Foscari Venezia | Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati | Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue | Ca' Bembo | Dorsoduro 1075 - 30123 Venezia, Italia | elle@unive.it

Editore Edizioni Ca' Foscari s.r.l. | Dorsoduro 3859/A, 30123 Venezia, Italia | ecf@unive.it

© 2016 Università Ca' Foscari Venezia

© 2016 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



PEER-REVIEWED

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della rivista. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all articles published in this issue have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the journal. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Sommario

EDITORIALE

Nuove frontiere nella valutazione linguistica

Graziano Serragiotto

153

TEORICA

La dimensione affettiva nell'approccio intercomprensivo**Un'esperienza di formazione a distanza**

Anna Bertelli

191

Il *Digital Storytelling* per un'educazione linguistica interculturale

Erika Pezzot

213

***Service learning*: dai fondamenti teorici
ai benefici per lo studente di lingua straniera**

Luisa Canuto

231

OPERATIVA

**Analisi contrastiva degli errori più spesso commessi
da studenti di italiano madrelingua polacca**

Matteo Dargenio

253

Rinforzare l'input linguistico nei contesti marginali

Gilles Kuitche Tale

267

Code-switching in CLIL classes: a Case Study

Francesca Zanoni

279

LETTERATURA SCIENTIFICA

**Di Sabato, B.; Perri A., (a cura di) (2014). *I confini della traduzione.*
Padova: Libreria Universitaria.it Edizioni**

Patrizia Vigliotti

299

**Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL.*
Torino: UTET Università**

Ada Bier

303

**Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale. Ricerca e pratiche
didattiche.* Firenze, Le lettere**

Anna Bertelli

309

MATERIALI DIDATTICI SUL WEB

Schede

Ketti Borille

315

Editoriale

Nuove frontiere nella valutazione linguistica

Graziano Serragiotto

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The aim of this paper is to focus on new trends for languages as far as assessment and evaluation are concerned. After analysing some important elements referring to evaluation and stressing the necessity for teachers to be trained in order to assess and evaluate according to specific criteria, the attention is focused on three aspects: CLIL (Content and Language Integrated Learning), intercultural competence and the use of technologies. They are considered above all when thinking of new fields and new instruments for assessment and evaluation, especially when teachers are supposed to make choices about what and how to evaluate learners.

Sommario 1 Presupposti teorici e pedagogici della valutazione. – 1.1 Definizione della valutazione. – 1.2 Modello di costruzione della valutazione per il processo di apprendimento linguistico efficiente dello studente. – 1.3 L'oggetto della valutazione. – 2 La valutazione nell'apprendimento linguistico. – 2.1 La dimensione glottodidattica: l'approccio umanistico. – 2.2 Tipologie di valutazione. – 3 La valutazione di lingue e contenuti disciplinari nel CLIL. – 3.1 Problematiche del CLIL. – 3.2 Strumenti per la valutazione del CLIL. – 3.3 La valutazione della produzione orale nel CLIL. – 3.4 L'autovalutazione nel CLIL. – 4 Valutare l'atteggiamento interculturale. – 4.1 La competenza interculturale in Europa. – 4.2 Un modello di competenza interculturale. – 4.3 Come valutare la competenza comunicativa interculturale. – 4.4 Proposta di un modello di valutazione della competenza interculturale. – 5 Le valutazioni e le tecnologie. – 5.1 benefici della multimedialità per il docente di lingue straniere. – 5.2 La tecnologia per la valutazione dell'apprendimento linguistico in ambienti multimediali. – 5.3 Il portfolio come strumento di valutazione online. – 5.4 Risorse multimediali per la valutazione nella classe. – 5.5 L'autovalutazione mediante la tecnologia. – 6 Conclusioni.

Keywords Language assessment. CLIL. Intercultural competence. Technologies.

1 Presupposti teorici e pedagogici della valutazione

La valutazione è un aspetto imprescindibile dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere. Pertanto, essa necessita di essere analizzata con rigore scientifico considerando la ricchezza che sul tema della valutazione ci viene fornita dalla letteratura glottodidattica.¹ Si tratta di

¹ Anche se non saranno citati continuamente nel saggio, si ha come riferimento ampio i seguenti volumi di autori italiani: Gattullo, Giovannini 1989; Minardi 1989; Grego Bolli, Spiti 2000; Barki et al. 2003; Vedovelli 2004; Barni 2006; Davies, Elder 2005; Jafrancesco 2006; Mezzadri 2007; Novello 2009; Lugarini 2010; Parizzi, Spinelli 2010; Novello 2014;

un presupposto fondamentale per ricomporre la visione della valutazione che si porterà avanti in questo contributo.

Dietro l'azione del valutare che si vuole considerare, infatti, vi è una prospettiva educativa e glottodidattica di stampo umanistica che concepisce tale momento come rilevante nell'interpretare gli esiti delle verifiche alla luce della storia personale dell'allievo (Porcelli 1998, Balboni 2011).

Un tale costrutto considera la valutazione come un lavoro che dall'insegnante di lingue straniere viene svolto con la prospettiva di valorizzare lo studente nel corso del suo percorso di studio. Ciò presuppone la condivisione di un approccio mirato a far accrescere negli allievi la consapevolezza sul sapere la lingua e sul cosa sono in grado di saper fare con la lingua. Per raggiungere un siffatto obiettivo, il docente di lingue deve necessariamente tenere in considerazione una serie di fattori ossia il modello di valutazione richiesto dall'istituzione afferente; le attese delle famiglie dei discenti e le abitudini didattiche a cui gli studenti sono adusi nel momento di essere valutati. Si tratta di variabili rilevanti per poter selezionare un percorso didattico e un modello di valutazione in grado di dare significatività ai contenuti trattati a lezione, qualificando nello stesso tempo il valore sociale che si è instaurato a lezione tra gli apprendenti mediante l'utilizzo della lingua straniera. Ciò che dovrebbe quindi guidare il docente nella progettazione della valutazione è la consapevolezza di orientare la valutazione su persone sulle quali non vanno convogliati dei contenuti ma che, al contrario, essi stessi contribuiscono a crearli, a modificarli esercitando intenzionalmente un'azione ragionata, proponendo un confronto su quanto viene appreso in classe e una negoziazione delle implicazioni che il sapere e l'atto didattico della valutazione hanno in termini di crescita personale e di miglioramento.

In questa direzione, il modello di valutazione che il docente di lingue straniere dovrebbe perseguire mira a educare lo studente alla valutazione continua, coinvolgendo l'apprendente in specifiche decisioni da prendere, lavorando su aspetti di rilevanza da un punto di vista didattico e affettivo. La valutazione diventa allora un atto situato, governato non più dalle sole e indiscutibili scelte dell'insegnante ma da determinati meccanismi didattici, da interessi ed esigenze specifiche all'individuo e al gruppo classe, da motivazioni personali e sociali che consentono di coordinare e di fondare in modo responsabile le diverse scelte che sottostanno all'atto valutativo.

Prende forma dunque un modello di valutazione che richiede, in forza della straordinaria complessità e ricchezza dell'argomento, un approfondimento sul modo di intendere la valutazione, sui fattori da considerare quando si valuta, utile per mettere in luce un piano di gestione dell'atto valutativo trasparente e affidabile, e i soggetti della valutazione.

Torresan 2015. Quanto agli autori stranieri di riferimento, si citano alcuni classici come: Carrol 1980, 1985; Bachman 1990.

1.1 Definizione della valutazione

Queste considerazioni di ordine generale ed etico costituiscono l'assunto sul quale si articola questa prima riflessione sulla natura della valutazione.

Un tale costrutto mette al centro l'insegnante e la sua competenza nel delineare un processo didattico calato ed adeguato sulle caratteristiche degli apprendenti; in secondo luogo, rende protagonista il discente che ha un ruolo preponderante. Se si è definito nel paragrafo precedente la valutazione come atto situato, allora l'evento valutativo acquista valore nel momento in cui si guida il discente a ricavare valore da questa situazione, accrescendo al contempo la sua autoefficacia rispetto alle abilità che gli vengono richieste. In questa prospettiva la valutazione si configura come un'azione in cui si assegna valore al percorso dello studente e simultaneamente valorizzante le qualità di una persona, dove verranno verificati quanto una persona ha acquisito di un contenuto o di un certo aspetto della lingua.

Una siffatta considerazione della valutazione orienta il lettore verso il potenziale dell'evento valutativo che, nell'ambito di un curriculum interessato a realizzare le finalità dell'educazione linguistica, si struttura come:

- a. momento di un processo trasparente, unitario e globale che si sviluppa entro un contesto didattico che coinvolge numerosi attori;
- b. come azione governata da presupposti scientifici da parte del docente che individua i metodi e gli strumenti più opportuni;
- c. come punto di arrivo di una costruzione personale di competenze;
- d. come azione regolata in modo intenzionalmente scientifico da parte dell'insegnante allo scopo di testare le abilità linguistiche dello studente e comparare i progressi che egli ha compiuto sia al livello di performance comunicativa sia in relazione alla singola abilità testata.

È evidente quindi che la valutazione determina il valore di una persona nel momento in cui apprendere una lingua straniera. Da questa presupposto sul che cosa è la valutazione, si comprende che l'atto di valorizzare la persona è strettamente connesso all'azione della valutazione e quindi a uno schema di sviluppo entro cui si studia il processo del valutare.

1.2 Modello di costruzione della valutazione per il processo di apprendimento linguistico efficiente dello studente

In questo paragrafo si cercherà di ricostruire i diversi stadi che caratterizzano il processo di valutazione. Essi diventano rilevanti per una gestione professionale ed efficace dell'atto valutativo; si tratta di un insieme di scelte e di strumenti che guidano lo studente durante il suo percorso di apprendimento in modo da orientarlo in sede di verifica. Al di là di come poter utilizzare la valutazione, cioè se in un'ottica formativa o sommativa, occorre che il docente di lingue straniere lavori contestualizzando ogni fase preparatoria alla valutazione di modo che lo studente sappia su cosa, come e perché viene valutato e abbia maniera quindi di dare un senso alla sforzo cognitivo che compie nell'atto di apprendere una lingua straniera. Questo comporta che il docente riduca al minimo gli elementi di novità che lo studente si troverà di fronte nel momento in cui affronta la prova.

In un primo stadio, bisogna tenere in considerazione il contesto educativo e lavorativo: gli obiettivi della valutazione devono essere allineati con quanto si è deciso di valutare in sede di definizione del curriculum e in linea, perciò, con gli obiettivi linguistico-comunicativi che la classe dovrebbe raggiungere a un certo punto o alla fine del percorso didattico.

Un'altra variante non meno importante è il luogo di svolgimento della prova; come terzo stadio vanno attentamente esaminati come deve avvenire la misurazione dei progressi, la scelta delle scale di misurazione adottate. Si delinea quindi un quadro complesso della valutazione che contempla una attenta progettazione e selezione di tutti gli ambienti e degli strumenti che si considerano come utili e adeguati per assicurare alla pratica valutativa trasparenza, accessibilità e attendibilità in forza della definizione di un suo piano di svolgimento. Entrando nel dettaglio della progettazione, si distinguono tre stadi preparatori correlati, dove le scelte dell'uno diventano il presupposto dell'altro:

Contesto organizzativo

- a. progettazione del percorso disciplinare e della prova;
- b. selezione della metodologia e delle tecniche;
- c. scelta e costruzione delle scale di misurazione;
- d. definizione temporale della somministrazione della prova.

Contesto didattico

- a. colloquio valutativo con i discenti;
- b. comunicazione degli obiettivi della valutazione agli allievi;
- c. sperimentazione della prova in classe;
- d. analisi dei dati ottenuti e possibile revisione della metodologie e delle tecniche di costruzione della valutazione dopo la somministrazione della prova;
- e. costruzione della prova.

Contesto valutativo

- a. somministrazione;
- b. raccolta delle prove;
- c. diffusione informale dei risultati;
- d. identificazione e sviluppo di aree di miglioramento;
- e. recupero e rafforzamento.

La progettazione del sistema di valutazione mira dunque a una definizione dei contenuti da valutare i quali vanno negoziati con i discenti, sicché definizione e condivisione reciproca di obiettivi e percorsi rendono la valutazione un'espressione autentica di quanto una persona si propone di fare attraverso la lingua. Una siffatta dimensione della valutazione si basa sul confronto continuo tra docente e studenti che concordano assieme le modalità di recupero e di rinforzo di alcuni aspetti della lingua da migliorare. Vi è dunque una costante ridefinizione del proprio repertorio conoscitivo.

Il docente inoltre dovrà prestare particolare cura alle modalità di comunicazione della prova in modo da far luce sui seguenti aspetti:

- a. organizzazione, obiettivi e tempistica della prova;
- b. scelta dell'orario e dell'ambiente didattico della prova;
- c. disponibilità degli strumenti tecnologici sia per la somministrazione delle diverse parti della verifica che per la diffusione dei risultati;
- d. tipologia della prova;
- e. modalità di costruzione della prova;
- f. docimologia e scala di misurazione della prova coerenti con la filosofia di fondo e la metodologia adottate dall'insegnante;
- g. correzione della prova.

La fase di raccolta e feedback dei risultati devono procedere in modo chiaro; il feedback, in modo particolare, deve essere comunicato rapidamente poco dopo lo svolgimento dell'esame ed essere condiviso con gli allievi.

Lo scopo principale è di poter interpretare da parte dell'insegnante la gestione della prova dell'allievo, intercettando nel suo processo emotivo-cognitivo le cause di eventuali difficoltà e risposte.

In sintesi, la portata di questa nuova modalità di riclassificare la valutazione si basa su di un piano di azione organizzato che, a seconda della contesto didattico in cui si svolge, assume maggiore incisività laddove essa sia interrelata al sistema scolastico, accrescendo la trasversalità delle discipline, gli strumenti e le modalità di costruzione e di misurazione degli obiettivi fra docenti che scambiano pratiche, garantendo alla valutazione maggiore qualità e oggettività nella costruzione e correzione delle prove.

1.3 L'oggetto della valutazione

Gli insegnanti di lingue straniere sono consapevoli che la valutazione rappresenta una questione quanto mai scivolosa e complessa per la complessità nel saperla progettare, costruire, misurare e riorientare i rapporti agli obiettivi didattici conseguiti e allo studente. Nello stesso tempo ci si rende conto che l'evento valutativo costituisce uno strumento di comunicazione straordinario con gli allievi. Con questi ultimi infatti, diventa fondamentale condividere gli obiettivi da conseguire nell'apprendimento linguistico in modo che i discenti siano messi di fronte ai propri miglioramenti e alle proprie difficoltà. Gli studenti hanno bisogno di un monitoraggio continuo, di conoscere passo dopo passo il livello di apprendimento raggiunto; in questo contesto il docente deve svolgere il ruolo di guida, condividendo mediante il patto formativo determinate scelte che li riguardano.

Questo duplice focus sull'apprendente e sulle competenze acquisite mette in evidenza l'oggetto della valutazione che riguarda i seguenti aspetti:

- a. l'oggetto della valutazione coincide con l'*oggetto dell'insegnamento*: vale a dire la lingua deve essere studiata nella varietà delle sue espressioni (lingua comune o di specialità) in modo che l'allievo possa pervenire a un modello di competenza comunicativa: gli atti comunicativi, gli aspetti grammaticali e quelli socioculturali ed extralinguistici (Balboni 2011);
- b. l'oggetto valutativo sono *gli strumenti di verifica*: essi comprendono le tecniche impiegate nella prova le quali devono essere le medesime utilizzate a lezione. Ciò favorisce l'allievo nel saper padroneggiarle in un momento di stress. Infatti, utilizzare nella prova delle tecniche nuove potrebbe aggiungere una maggiore difficoltà tale da inficiare il risultato della verifica (Domenici 1993);
- c. l'oggetto valutativo sono *i parametri*: indicatori e descrittori sono parte imprescindibile di una griglia di valutazione da utilizzare per il controllo delle abilità linguistiche. Si necessita in questo caso di criteri di misurazione affidabili e noti agli studenti affinché siano chiari come il docente intende valutare la loro prestazione.

Per il docente, la valutazione dà modo di:

- a. monitorare se tutti gli obiettivi definiti in partenza con chiarezza e raggiungibili per gli studenti, siano stati acquisiti e non vengano accumulate lacune che potrebbero portare a fallimenti nella comunicazione (Novello 2009);
- b. poter rivedere l'efficacia della metodologia adottata.

Da queste considerazioni, l'oggetto della valutazione riguarda l'intero processo educativo, rispetto al quale il rendimento degli allievi è l'indice di cui ci serviamo come criterio (Porcelli 1998).

2 La valutazione nell'apprendimento linguistico

Prima di descrivere le tipologie di valutazione nell'apprendimento linguistico, si ritiene opportuno esaminare la prospettiva educativa che la valutazione riveste in ambito glottodidattico. Infatti, all'interno di tale dimensione, l'approccio umanistico rappresenta il modello teorico sperimentato e consolidato nel porre in posizione centrale l'apprendente lungo il suo percorso formativo. Secondo questa visione dell'apprendimento la lingua non è considerata come obiettivo isolato ma come strumento di una comunicazione (Porcelli 1998; Stevick 1976, 1982;) che si arricchisce di contenuti modificandosi in rapporto agli obiettivi didattici pianificati.

Dopo aver correlato teoricamente la valutazione con il quadro epistemologico di riferimento, si procederà successivamente a delineare le peculiarità che sottostanno ai diversi usi della valutazione.

2.1 La dimensione glottodidattica: l'approccio umanistico

La principale caratteristica dell'approccio umanistico è l'assumere un carattere inclusivo alla psicologia dello studente in chiave di acquisizione linguistica; l'insegnante dunque considererà le caratteristiche personali dell'allievo come il bisogno di autorealizzazione e autopromozione.

Una siffatta attenzione verso la dimensione psicologica dell'apprendente mira a:

- a. riconoscere il valore dell'individuo, ora considerato come fulcro emotivo e razionale;
- b. migliorare il suo potenziale in termini di creatività e autonomia;
- c. incrementare la qualità del suo apprendimento linguistico.

In base agli studi della psicologia umanistica di Rogers (1973) e in Italia di Titone, Freddi e Balboni, tutti gli aspetti della personalità umana inficiano sul processo d'apprendimento poiché esse specificano le differenze tra un allievo e un altro. Da ciò deriva l'importanza di tenere in considerazione i bisogni formativi e didattici dello studente, le sue motivazioni, i diversi stili di apprendimento, il suo profilo psicologico, la sua personalità e i suoi tempi di apprendimento. Viene di conseguenza valorizzata la dimensione emozionale del discente di modo che l'insegnante sia in grado di costruire un processo di lavoro che includa la sfera emotiva come espressione di intelligenza tramite cui lo studente percepisce la realtà didattica in cui si colloca, costruendo al contempo il suo rapporto con la lingua.

Secondo questa chiave di lettura il soggetto è protagonista del proprio percorso di apprendimento mentre l'obiettivo dell'insegnamento consiste rispettivamente:

- a. nel selezionare dei testi attinenti agli interessi degli allievi affinché la fonte informativa;
- b. risulti essere significativa da un punto di vista affettivo e didattico;
- c. nel didattizzare i materiali didattici seguendo il principio di bimodalità e direzionalità del cervello (Danesi 2015); quest'ultimo elabora la realtà linguistica dapprima in maniera olistica grazie all'emisfero destro dell'area cerebrale per poi passare alla fase più analitica, logica e razionale governata dall'emisfero sinistro;
- d. accrescere il piacere di studiare la lingua che si apprende insieme con gli altri. Nello specifico occorre porre attenzione all'ambiente e alle condizioni di apprendimento in modo che l'approccio alla lingua sia facilitato da un'atmosfera serena e rilassante, rimuovendo in tal modo possibili stati d'ansia e filtri affettivi che ostacolano il processo di acquisizione della lingua.

Una situazione di apprendimento che tenga conto delle diverse variabili ambientali e socio-affettive, determina una realtà di studio ancorata alla crescita dell'apprendente che è messo nelle condizioni di sperimentare nuove strategie di apprendimento in grado di generare un comportamento linguistico autonomo. Per questo obiettivo, l'insegnante di lingue straniere deve saper articolare un percorso fondandolo sulla 'riflessione sulla lingua' adottando perciò metodi e tecniche di ordine induttivo volti a offrire agli allievi una maggiore apertura e interesse verso la globalità della lingua.

2.2 Tipologie di valutazione

La gestione e la valorizzazione delle differenze passa anche attraverso l'evento valutativo. Di conseguenza all'insegnante è richiesta la competenza valutativa allo scopo di monitorare il suo percorso didattico per migliorarlo, indirizzandolo verso le esigenze degli studenti.

Si tratta perciò di costruire una didattica orientata verso la realtà degli apprendenti, mediante un progetto i cui obiettivi devono essere verificati in un momento specifico del percorso didattico. Posta questa premessa, diventa cruciale esaminare le varie tipologie di valutazione che l'insegnante potrà prendere in considerazione nell'esercizio della sua pratica didattica.

2.2.1 La valutazione formativa

La prima tipologia di valutazione che si esaminerà è la valutazione sommativa (Carrol, Hall 1985).

Essa procede dall'analisi dei dati per ottenere informazioni continue sul processo di apprendimento degli studenti e sull'efficacia del metodo

didattico adottato in classe. I risultati ottenuti permettono al docente di rielaborare l'attività didattica per un migliore adattamento agli obiettivi che devono essere perseguiti.

La sua funzione formativa investe l'intero processo di apprendimento per cui sia il docente che gli allievi sono protagonisti di un percorso dove i risultati acquisiti informano sulla qualità della didattica realizzata in classe. Gli elementi raccolti aiutano il docente ad attuare delle correzioni e delle modifiche alla programmazione. Per le implicazioni che derivano dalla sua realizzazione, la valutazione formativa possiede una funzione diagnostica, didattica e di feedback.

2.2.2 La valutazione sommativa

Definita anche 'riequilibrativa', si attua alla fine del processo educativo. Focalizzata sui contenuti, ha una funzione classificatoria, selettiva e di feedback.

È una tipologia di valutazione basata su di un programma di intervento giunto alla sua fase conclusiva e più matura, dopo gli eventuali aggiustamenti introdotti con la valutazione formativa, in cui si valuta la totalità del programma e degli effetti ottenuti.

La valutazione sommativa è funzionale a verificare il conseguimento degli obiettivi finali ed interviene a conclusione di un processo; pertanto, questa modalità valutativa non è utile all'apprendimento poiché non è più possibile intervenire.

All'interno del processo educativo si possono distinguere dei momenti valutativi con funzioni differenti. Nello specifico si terranno presente:

- a. *valutazione iniziale o in entrata*: si tratta di evento valutativo adatto a verificare i livelli di partenza dello studente. Inoltre questo modello valutativo è utile per dispiegare degli interventi di tipo diagnostico delle competenze;
- b. *valutazione in itinere o intermedia*: rientra nella categoria valutativa di tipo formativo ed è funzionale a verificare se l'allievo ha raggiunto il livello di competenza necessario per procedere avanti. Altro aspetto significativo è che essa serve per effettuare un'analisi ragionata sul processo di insegnamento finora svolto, individuando elementi utili per poter selezionare meglio strumenti e procedure per un corretto funzionamento della didattica in corso;
- c. *valutazione finale o in uscita*: questo tipo di valutazione svolge la funzione di dare un bilancio complessivo all'intero ciclo di insegnamento. Presenta perciò un valore formativo che consiste nel fornire strumenti e dati che servono per modificare o consolidare un successivo percorso;

- d. *valutazione diffusa*: possiede un carattere meno formale rispetto alle precedenti; è svolta attraverso prove di verifica; in altri casi si compilano delle griglie di valutazione durante la prestazione linguistica con l'obiettivo di raccogliere dati per la valutazione che si svolge in itinere ed è particolarmente utile per osservare i miglioramenti degli studenti mentre svolgono attività di tipo comunicativo;
- e. *valutazione autentica*: la valutazione autentica acquista significato quando si propone concretamente di accertare la prestazione dello studente al fine di monitorare lo stato del suo apprendimento e comprendere se essi sanno realmente usare determinate competenze in situazioni di adulti e se possono rinnovare nuove situazioni (Wiggins 1998). Dunque vi è una stretta correlazione tra quanto gli studenti hanno sperimentato in classe e quanto poi essi sono in grado di utilizzare concretamente agendo entro situazioni ad hoc.

3 La valutazione di lingue e contenuti disciplinari nel CLIL

Si è detto che la valutazione rappresenta da sempre una questione controversa e scivolosa per il docente. La complessità di tale evento aumenta nel caso in cui si faccia CLIL. Attraverso la suddetta metodologia veicolare la valutazione mira a verificare se gli obiettivi sia linguistici sia legati al contenuto sono stati conseguiti dagli studenti. Nei contesti di apprendimento CLIL vengono valutati contemporaneamente la lingua straniera con cui sono stati resi i contenuti della disciplina che questi ultimi. Da qui l'importanza di pervenire alla costruzione di una verifica che sia attentamente strutturata in modo che si possano classificare il tipo di carenze dello studente ossia se esse sono pertinenti all'aspetto linguistico, legate ai contenuti o se invece riguardano entrambi gli aspetti.

Dunque nei prossimi paragrafi si cercherà dapprima di evidenziare alcune problematiche e poi di dare delle risposte su come valutare lingua e disciplina.

3.1 Problematiche del CLIL

Ci sono una serie di problematiche legate alla progettazione, alla concreta realizzazione e alla stessa valutazione di esperienze CLIL le quali vanno affrontate da una prospettiva univoca e strutturalmente coerente con le finalità dell'insegnamento veicolare legato al principio secondo il quale il CLIL è un apprendimento integrato di lingua e contenuti e che richiede una *valutazione integrata* di entrambi gli aspetti.

La valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; da tale assunto deriva l'importanza di avere un *format* di verifica finalizzato

a verificare sia elementi linguistici che di contenuto. Si potrebbe inoltre disporre di due griglie di valutazione disgiunte per testare lingua e contenuto in modo che i due aspetti siano anche leggibili e interpretabili singolarmente. In casi come questo, si prenda a riferimento quali elementi si potrebbero considerare per valutare la produzione di un testo:

- a. *lingua*: ortografia, grammatica, lessico, organizzazione;
- b. *contenuti*: qualità delle idee, adeguatezza degli esempi, originalità, documentazione bibliografica.

Ad ogni voce devono corrispondere dei livelli a cui far riferimento rappresentati da descrizioni specifiche. L'obiettivo è di pervenire a una valutazione meno soggettiva.

Un altro aspetto cruciale è il format: esso dovrà rispettare le caratteristiche della disciplina, la sua epistemologia e dove possibile verranno utilizzati strumenti adeguati, non solo linguistici che facciano uso, per esempio, di immagini, riempimento di schemi.

Valutando contemporaneamente lingua e contenuti, occorre attribuire un peso alla valutazione della lingua rispetto al contenuto, benché ciò dipenda dagli obiettivi fissati all'inizio del percorso didattico. Di conseguenza, è bene definire il peso in fase di stesura del progetto CLIL, considerando però la priorità del contenuto rispetto all'accuratezza linguistica. Resta fondamentale però non compromettere la comprensione. La proporzione lingua-contenuto potrebbe essere 1/3 LS e 2/3 disciplina, variando tale proporzione in funzione della tipologia di verifica e degli obiettivi scelti di volta in volta.

Bisogna quindi pervenire a una valutazione bilanciata in grado di:

- a. distinguere da una parte gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari;
- b. giungere a un modello di valutazione integrato mediante la collaborazione dei docenti coinvolti.

Nell'ottica degli studenti che fanno CLIL, ricevere un voto unico o delle valutazioni distinte è sentito come un aspetto che contribuisce a far chiarezza sui criteri di valutazione del percorso didattico o un fattore penalizzante; nella maggior parte dei casi, l'allievo ha paura di essere penalizzato dalla valutazione unica poiché laddove vi sono lacune in una delle due discipline queste possono compromettere il risultato finale. A parere di chi scrive la valutazione dovrebbe essere unica poiché ci si riferisce a un apprendimento simultaneo di lingue e di contenuti, dove alcuni aspetti sono strettamente correlati con la lingue e coi contenuti e diventa difficile scinderli

3.2 Strumenti per la valutazione del CLIL

Gli strumenti di valutazione devono essere selezionati in accordo agli obiettivi divisi per abilità verificate (Short 1993). Il modello Short che si propone sotto potrebbe essere valido nel caso in cui il docente voglia effettuare una valutazione diversa della lingua dai contenuti:

Tabella 1

problem solving	i discenti pervengono a una soluzione rispetto al problema (disegnare diagrammi, classificare, ecc.) che era stato loro affidato per testare determinate abilità
conoscenza dei contenuti	gli allievi devono saper dimostrare delle abilità in relazione a specifici contenuti
elaborazione di concetti	gli studenti comprendono i concetti legati al contenuto e sanno anche applicare la conoscenza
uso della lingua	gli apprendenti vengono testati sulle loro abilità di usare la lingua accademica
capacità di comunicazione	gli alunni devono saper dare informazioni sull'argomento svolto
comportamento individuale	i discenti sanno portare avanti il proprio progetto
comportamento di gruppo	gli studenti mostrano delle abilità comunicative e sociali che si traducono operativamente con il condurre e il portare a termine il lavoro di gruppo
atteggiamento/attitudine	entrambe le voci sono oggetto di monitoraggio e di verifica verso la materia

Il modello Short risulta utile e concreto perché propone griglia con categorie, dei descrittori e una scala di valori riferita a ogni dimensione.

Tra gli altri strumenti per la misurazione si possono includere:

- a. una checklist da utilizzare mentre gli studenti lavorano;
- b. schede aneddotiche;
- c. schede di osservazione che consente all'insegnante di riflettere sulle modalità di lavoro degli studenti, registrando costantemente il loro progresso di apprendimento;
- d. portfolio: si tratta di uno strumento che si addice per un percorso finalizzato all'autovalutazione dello studente. Mediante questo strumento gli stessi allievi scelgono i prodotti migliori e li sistemano nel portfolio, rendendo visibile la loro crescita e il livello raggiunto.

L'utilizzo di tali strumenti ai fini valutativi nel CLIL si allinea con le finalità della metodologia veicolare poiché tali modalità seguono l'allievo durante il suo apprendimento, sostenendolo nei suoi punti di forza e ponendo l'accento sui contenuti disciplinari.

3.3 La valutazione della produzione orale nel CLIL

Valutare la produzione orale nel CLIL comprende specificatamente:

- a. le situazioni di monologo;
- b. tutti i momenti comunicativi che richiedono interazioni tra pari.

A proposito dell'interazione orale, essa richiede ai partecipanti una negoziazione dei significati fondamentale perché lo scambio comunicativo possa perseguire i propri scopi pragmatici. Si valutano inoltre l'efficacia comunicativa, l'appropriatezza socio-linguistica, la correttezza formale e il linguaggio extra linguistico utilizzato.

Valutare l'abilità di produzione orale comporta una precisa scelta da parte del docente legata alla modalità di costruzione di una griglia che tenga conto di cosa valutare e del peso che occorre attribuire ad esempio alla fluenza o all'accuratezza formale.

Poiché nel CLIL si valutano sia i contenuti che gli elementi linguistici il docente dovrà necessariamente chiarire agli studenti che tipo di prestazione si auspica che essi eseguano; se conferisce più importanza alla fluenza, allora la griglia valutativa assegnerà poco peso agli errori linguistici o, al contrario, controllerà maggiormente l'accuratezza delle strutture linguistiche a discapito della fluenza comunicativa.

Tuttavia, diventa fondamentale per il docente essere consapevole che spesso gli studenti hanno parecchie difficoltà nell'espone il contenuto disciplinare in lingua straniera; nel farlo vanno incontro ad alcune imperfezioni che oscurano l'esposizione. Ciò è dovuto a una non ancora piena padronanza linguistica cognitiva-accademica. Di conseguenza, al fine di potenziare l'abilità di produzione orale sarà cruciale creare un percorso di acquisizione interattivo, dinamico, esperienziale in modo che gli studenti si prestino alla scoperta del lessico, alla riflessione sui contenuti, allo scambio comunicativo e, in ultima istanza, alla rielaborazione del sapere appreso mediante nuove ricerche e approfondimenti. Il lavoro di gruppo inoltre veicola la discussione, convergendolo sui precisi topici che saranno affrontanti da ciascun membro in maniera responsabile

Si perverrà poi a una negoziazione di significati per comprendere meglio l'*input* e produrre *output*.

Come si può osservare, lo studente svolge un ruolo attivo, comprende e agisce declinando la lingua sui contenuti. Una siffatta metodologia abituata in classe l'allievo a saper interagire in lingua, saper utilizzare gli aspetti linguistici per gestire l'interazione e la collaborazione con i compagni; si scambiano idee, si mettono a fuoco e a punto dei progetti che estendono la lingua oltre il mero compito formale secondo cui il discente deve automatizzare l'atto linguistico ed eseguirlo in una situazione comunicativa.

Un'impostazione coerente con i fini del CLIL e la conseguente valutazione della produzione orale mira a far sì che lo studente sia in grado di

gestire il proprio apprendimento in maniera autonoma e responsabile, facendo uso di una stile comunicativo teso alla collaborazione e all'apertura di nuove idee. Tale traguardo viene costruito lungo tutto il suo percorso di apprendimento nel quale lo studente costruisca con gradualità il suo sapere e simultaneamente il docente monitori i progressi nella produzione orale come le criticità che possono emergere.

3.4 L'autovalutazione nel CLIL

Uno dei benefici a cui il CLIL tende è aumentare il livello di consapevolezza dello studente rispetto a determinate aree del suo impegno didattico. L'autovalutazione è considerata così in un processo formativo la chiave di volta della crescita della persona e della sua promozione in termini di sapere.

L'autovalutazione riguarda innanzitutto il proprio percorso di apprendimento: ogni studente sarà in grado di:

- a. identificare la propria motivazione in ragione della quale affronta la materia con un particolare atteggiamento e attitudine;
- b. individuare i punti di forza e le difficoltà incontrate;
- c. verificare il livello raggiunto.

Lungo tutto il loro percorso, gli allievi discenti vengono posti al centro dell'apprendimento: questo comporta che il docente seleziona approcci, metodologie, strumenti e risorse tenendo in considerazione chi deve apprendere in modo che ogni aspetto didattico possa rispondere alle esigenze degli allievi. In tal modo l'insegnante crea le migliori condizioni perché lo studente acquisti dimestichezza con l'ambiente classe che viene percepita come un luogo dove costruire empatia con i compagni e per i contenuti. Inoltre, egli potrà disporre di strumenti utili per una riflessione su ogni fase didattica in cui ha conseguito determinati risultati. Ciò darà modo di valutare i propri progressi. Dunque l'autovalutazione si fonda sulla condivisione del proprio percorso con il docente allo scopo di comprendere quali possono essere le strategie più utili per migliorare.

L'autovalutazione rappresenta il punto di arrivo di un traguardo in cui lo studente si promuove come apprendente capace di ergersi come principale artefice della propria crescita. In questa prospettiva, si reputa l'autovalutazione una mera competenza emotiva e cognitiva, avendo l'allievo conoscenza reale dei propri miglioramenti come dei limiti personali. In linea con tali categorie lo studente dovrebbe riuscire a valorizzare gli aspetti più funzionali (capacità di interazione, formulazione del linguaggio in lingua straniera, argomentazione, capacità di approfondimento e di documentazione bibliografica, ecc.) per adeguarla al contesto di apprendimento e raggiungere dei risultati. L'autovalutazione permette allo studente di aumentare la propria efficacia rispetto a degli obiettivi da conseguire.

4 Valutare l'atteggiamento interculturale

Le esigenze della società multiculturale e la politica di internazionalizzazione delle università sottolineano l'importanza di formare delle persone in grado di saper interagire con appropriatezza e rispetto in più contesti. Pertanto, oggigiorno diventa vitale valutare la competenza comunicativa interculturale. Partendo dai riferimenti presenti nel Quadro Europeo si proporrà un modello di valutazione di tale competenza i cui obiettivi sono:

- a. sensibilizzare i docenti di lingue straniere nel considerare all'interno dei loro percorsi la competenza interculturale. Per fare ciò occorrono dei modelli di valutazione utili per misurarla, ossia mettendo in relazione le categorie e i descrittori indicati da tali competenze con ciò che concretamente viene richiesto al discente per lavorare in modo efficiente nell'ambito di un contesto in cui si pongono di fronte culture ed esperienze di civilizzazione diverse dalle proprie;
- b. saper promuovere fin dalle prime lezioni un atteggiamento interculturale dove, oltre a saper parlare, le persone sanno comprendersi.

Nei prossimi paragrafi si metteranno a fuoco le tappe più rilevanti della politica linguistica europea in favore di obiettivi tesi a far acquisire ai nuovi apprendenti le competenze necessarie per agire in un sistema di valori e di abitudini diversi dalla propria.

4.1 La competenza interculturale in Europa

Come ha sottolineato Valdivieso (2010), numerosi paesi europei conferiscono nei loro programmi grande attenzione all'aspetto interculturale per l'insegnamento delle lingue straniere. Lo scopo che ci si prefigge di ottenere è quello di sviluppare negli individui piena consapevolezza del valore della diversità di cui ogni cultura è portatrice. Il software mentale è differente a seconda della cultura, con diverse implicazioni a livello linguistico. Per questo motivo la rete comunicativa di tali elementi va tenuta in considerazione quando si insegnano e si apprendono le lingue straniere.

Malgrado l'interculturalità sia oramai uno dei principi basilari dell'insegnamento delle lingue, essa pone un problema cruciale ovvero come valutare una competenza di questo tipo, con quali criteri, descrittori e scale di livello. Diventa fondamentale misurare in modo affidabile non solo le conoscenze linguistiche e grammaticali ma l'istanza interculturale sui cui si è lavorato a lezione.

Tenendo presente come il quadro comune europeo di riferimento per le lingue avesse fatto leva sul raggiungimento sulla dimensione pragmatica, adesso le nuove indicazioni del Consiglio d'Europa mirano a creare le condizioni di apprendimento migliori perché la persona plurilingue possa

essere inserita in un contesto internazionale dove si incontrano culture diverse e si utilizzano da parte dell'apprendente straniero gli stessi valori, simboli e codici. Un tale scambio è destinato a incidere sulle relazioni interpersonali la cui qualità è garantita dalle competenze dell'individuo di saper gestire e interpretare la dimensione comunicativa con una prospettiva di analisi più profonda.

Da tali presupposti la pratica della lingua diventa scoperta dell'alterità, etnica, sociale e culturale, che va condotta mantenendo uno spirito critico e una capacità predittiva delle conseguenze interculturali di certe parole o azioni.

4.2 Un modello di competenza interculturale

Nell'insegnamento delle lingue straniere in Italia la comunicazione interculturale ha assunto importanza solo all'interno di un approccio comunicativo dove è stata analizzata da Balboni fin dagli anni Novanta (1999, 2006b, con Caon 2015). I suoi studi hanno collocato la dimensione culturale e interculturale entro tre contesti specifici:

- a. *lingue straniere*: Caon ha studiato il passaggio dalla dimensione *culturale* a quella *interculturale* (2013, 2015): ma siamo ancora in una logica di ricerca e proposta, che nelle scuole non attecchisce poiché tra i docenti di lingue straniere vi sono concezioni diverse di cultura;
- b. *italiano come lingua seconda* a studenti non madrelingua: il problema è affrontato in modo poco sistematico e in termini generali di differenza, spesso definita contrasto, scontro di cultura e di civiltà tra la matrice originaria dell'immigrato e il contesto accettato in Italia. Quello che spesso accade nella scuola in Italia è che si interviene soltanto a trovare una soluzione o un rimedio necessario agli incidenti che si realizzano in classe. Si è ancora lontani dal proporre un discorso più articolato di ma non si fa un discorso di *grammatica interculturale*, riflettendo in maniera critica e sistematica sull'episodio critico;
- c. *italiano come lingua straniera* nel mondo: qui ci si rivolge anche a studenti di origine italiana che hanno un'immagine dell'Italia parziale determinando una percezione errata. A questo scopo, nel 2015-16 il Ministero degli Esteri ha affidato questa formazione al Laboratorio ITALS (<http://www.italis.it>), di Venezia; nella stessa università c'è una mappa interculturale che mette in evidenza i punti critici tra italiani e cinesi, slavi del nord, slavi del sud, argentini, messicani, tedeschi, ecc.: un *work in progress* continuo che vede impegnati studiosi, docenti e ricercatori a una collaborazione finalizzata a fornire un quadro interculturale completo a seconda del paese in cui il docente opera (su questa mappa, che è in <http://www.unive.it/labcom>).

Dunque con l'approccio comunicativo la dimensione *interculturale* è diventata prioritaria ai fini poiché un errore di questo tipo compromette l'efficacia della comunicazione con conseguenze pragmatiche, divenendo quindi ancora più grave di un errore linguistico un errore culturale ha quasi sempre conseguenze pragmatiche di gran lunga più gravi dell'errore morfosintattico, cui la tradizione dell'insegnamento e della valutazione linguistica dà il peso preponderante.

Balboni e Caon hanno elaborato un modello di riferimento, una sorta di mappa dei problemi di comunicazione interculturale, che è anche alla base della mappa interculturale mondiale che è online in <http://www.unive.it/labcom>.

La base epistemologica di tale modello si fonda sul convincimento che problemi di natura interculturale riguardanti la comunicazione si riferiscono a quattro aspetti:

- a. problemi legati alla lingua: negare e interrogare, due semplici forme morfosintattiche, sono in realtà molto complesse sul piano interculturale: in alcune culture una domanda sì/no ammette solo risposta positiva anche se sarebbe stata giusta quella negativa, in altre culture dire di no è vietato, parlando con una persona che si rispetta, per cui vengono messe in atto strategie che comunicano il no ma non lo esprimono: ci basta questo semplice elemento, cioè l'uso delle forme interrogative e negative, per capire la complessità del problema; un secondo esempio può essere utile: il passaggio dal formale all'informale: chi lo propone? Come si attua? Che forme linguistiche ed extralinguistiche assume?;
- b. la comunicazione extralinguistica, cioè quella cinesica (i gesti, le espressioni del viso: in alcune culture sono escluse, in altre ammesse, ma in molti casi gesti identici hanno significati diversi, talvolta possono essere offensivi in una cultura e non nell'altra), prossemica (la distanza interpersonale e la postura, l'uso comunicativo dell'arredamento, l'indicazione di rispetto data stando in piedi, ecc.), oggettistica (il valore comunicativo del vestiario e della sua formalità o informalità, le uniformi e le divise, l'uso di regali per fini relazionali, l'offerta/accettazione di 'droghe' quali alcol, fumo, ecc.);
- c. il background culturale che spesso incide sulla comunicazione linguistica: basti pensare a un valore come la gerarchia, e conseguentemente lo status sociale e il rispetto ad esso dovuto, e tutto il complesso sistema dei registri, delle sfumature nella formalità, e così via;
- d. la dimensione relazionale: evitare reazioni di fronte a gesti, posture, parole che sembrino offensive, in attesa di una verifica; sforzo di empatia, exotopia, di decentramento, cioè entrare nei panni dell'interlocutore e vedere noi stessi, i nostri atti comunicativi, con i suoi occhi.

Lo schema è il seguente:

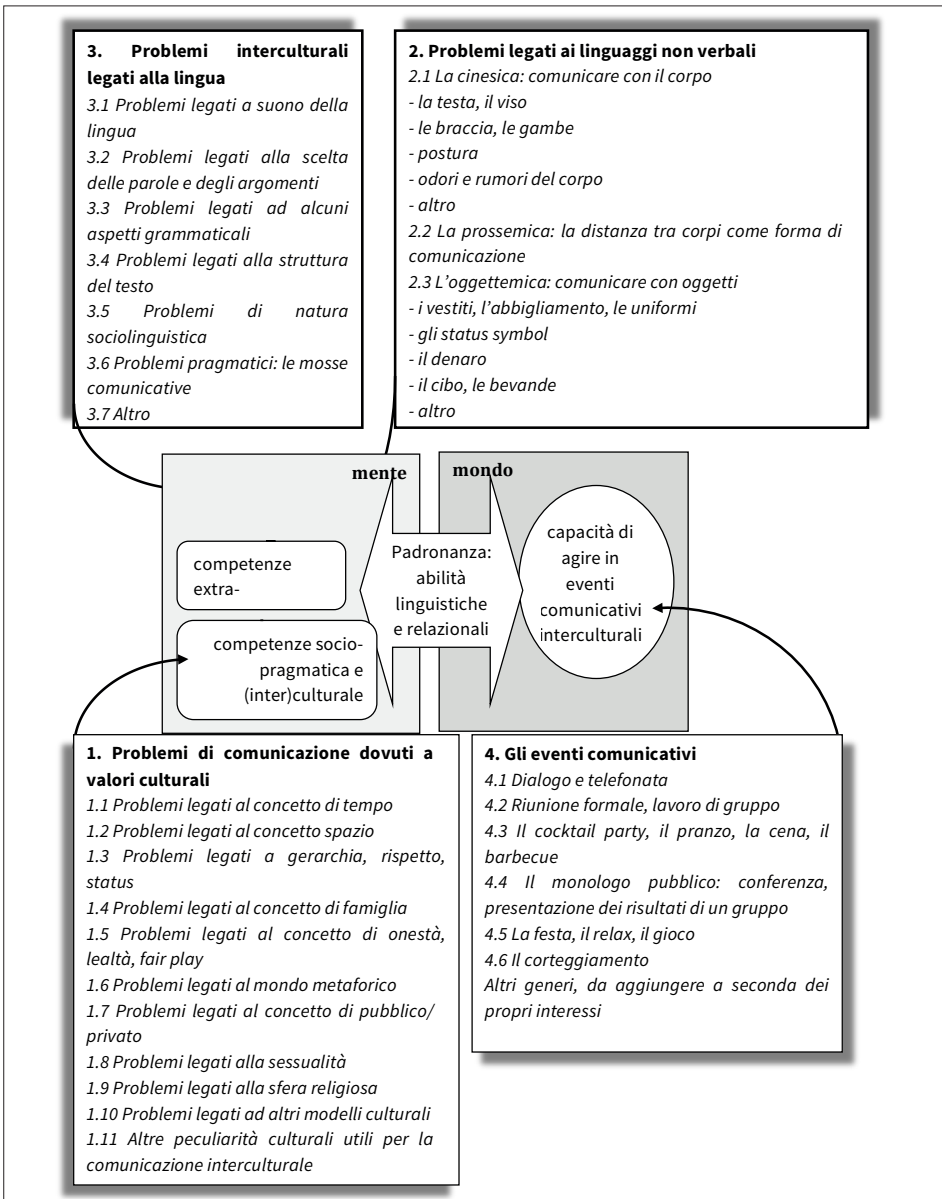


Figura 1. Modello di competenza interculturale tratto da Balboni e Caon 2015

4.3 Come valutare la competenza comunicativa interculturale

Scopo di questo paragrafo è stabilire cosa e come poter valutare la competenza interculturale. Prendendo come riferimento il modello della pagina precedente, occorre prima di tutto misurare la *conoscenza* dei punti critici. In un test si possono formulare delle domande in cui vengono posti gesti ammessi in una cultura e vietati nell'altra, gesti che hanno significati differenti, regole culturali relative all'offerta di regali, di alcol, di carne di maiale, immagini di uniformi da individuare, modi culturalmente diversi di chiedere qualcosa e di rispondere negativamente, e così via. È opportuno però sottolineare che misurare la conoscenza, ossia una *competenza mentale*, non comporta il poter certificare che quella competenza si trasformi, in un contesto comunicativo autentico, in *performance sociale*. Il problema quindi non deriva dalla possibilità di misurare e poi di tener conto di questa misurazione nella valutazione globale, ma riguarda in particolare due elementi 'deboli' del sistema glottodidattico relativo alle lingue straniere:

- a. il primo punto è correlato ai manuali costruiti sulla comunicazione interculturale. Infatti, sono pochissimi i manuali che invitano il lettore a osservare i codici non verbali, quelli in cui annidano i maggiori punti critici perché si tende a considerarli naturali e non culturali, universali e non nazionali; ancor meno sono i manuali che spiegano che Mrs. in inglese è politicamente scorretto, che va usato Ms., corrispondente a Mr., perché altrimenti le lettere indirizzate a una Mrs in alcune istituzioni americane e britanniche saranno cestinate;
- b. i docenti di lingua straniera non sono stati formati e quindi è lasciata alla sensibilità del singolo insegnante documentarsi, approfondire e semmai progettare degli interventi didattici utili a creare consapevolezza in classe. Sarebbe opportuno una formazione ad hoc, esplorando e riflettendo sul modello teorico di comunicazione interculturale proposto nel paragrafo precedente al cui interno incasellare le esperienze.

Una soluzione possibile sarebbe quella di predisporre una banca dati di item da insegnare e poi da verificare per ogni coppia di culture: punti critici da italiani e tedeschi, italiani e francesi, italiani e ispanofoni sudamericani, ispanofoni centroamericani, ispanofoni europei, e così via: questa banca dati c'è, in parte costruita in parte in costruzione e i tutti i casi aperta a continue modifiche e integrazioni: è la mappa interculturale in <http://www.unive.it/labcom>.

Il secondo punto debole del sistema glottodidattico è strettamente dipendente alla difficoltà di misurare la consapevolezza interculturale. Bennet (1998) ha elaborato un test, con una scala a 6 livelli, al massimo di refrattarietà allo scopo di esaminare le differenze al massimo della disponibilità e dell'attenzione, della voglia di conoscerle e padroneggiarle. Da

qui in poi molti altri istituti americani hanno ampliato tali studi producendo dei propri test finché nella prima decade del ventunesimo secolo furono proposti strumenti e metodi di valutazione più centrati sulla persona, come Oudenhoven e Van der Zee's Multicultural Personality Questionnaire. Fra i diversi modelli di valutazione concepiti negli Stati Uniti va menzionato il metodo valutativo che si può trovare in Dervin (2010), focalizzato sull'elemento interculturale nell'insegnamento della lingua ricco da una prospettiva generale e da osservazioni acute.

Nonostante questi sforzi volti a misurare l'attitudine dell'individuo, si è consapevoli dei limiti di tali strumenti che tentano di misurare l'attitudine e la consapevolezza in maniera affidabile. Infatti, i due criteri non possono essere verificabili sul campo se non visionando video di comunicazioni autentiche tra la persona valutata e nativi di altre culture.

Allo stesso modo non sono valutabili le abilità relazionali gli strumenti a disposizione poiché queste ultime vanno sviluppate modificando la propria forma mentis in ordine alla reazione *emozionale* dinanzi ad azioni o cose o parole di altre culture che riteniamo spiacevoli. Si giunge pertanto a un modello di osservazione dell'intercultura che include:

- a. il saper sospendere il giudizio, perché questo è spesso gestito dall'emozione più che dalla ragione;
- b. il saper relativizzare;
- c. il saper decentrarsi dai propri ruoli sociali, dai propri comportamenti abituali;
- d. il saper *negoziare i significati*, nel caso un atteggiamento ci paia, ad esempio, offensivo;
- e. il saper *ascoltare attivamente*, ascolto da un punto di vista 'terzo';
- f. il saper *entrare in empatia*, il mettersi nei panni dell'interlocutore.

A conclusione, si può affermare che le abilità relazionali in ambiente interculturale non sono valutabili se non con l'ausilio di videoregistrazioni integrali di eventi comunicativi autentici che coinvolgono il candidato da valutare e interlocutori di differente cultura, tenendo presente come vengono utilizzati elementi della comunicazione non verbale, ad esempio.

4.4 Proposta di un modello di valutazione della competenza interculturale

La proposta di un modello di valutazione della competenza interculturale si prefigge lo scopo di testare se il candidato abbia o meno consapevolezza della dimensione interculturale di una situazione; ciò permetterà di incrementare il proprio know how essendo competitivo nell'ambiente sociale in cui si trova.

Un altro aspetto peculiare tale modello è che si valuta una competenza non replicabile e che, diversamente al testing linguistico, non può restitui-

re un'istantanea precisa di una conoscenza linguistica la quale va allenata per essere sempre efficace. Al contrario, la competenza interculturale rientra nel bagaglio di conoscenze dell'individuo, avendo a disposizione più sistemi di riferimento in forza dell'esperienza maturata grazie ad attività di osservazione e di analisi di modelli culturali diversi.

La metacognizione sul proprio agire in contesti in cui vi si confrontano individui di diversa lingua e cultura, consente all'apprendente di saper riconoscere:

- a. qual è il focus di un evento;
- b. le forme di comunicazione agite (comunicazione verbale ed extra-linguistica e le dinamiche che si instaurano tra i partecipanti);
- c. la valenza sociale e culturale di un'azione.

Pertanto l'individuo dimostra di:

- a. saper interagire;
- b. saper relazionarsi;
- c. saper comprendere;
- d. saper integrarsi.

Il modello di competenza interculturale che si propone con la fig. 1 sostiene una prospettiva di azione che sia socialmente sostenibile ed efficace. Alla base si riconosce una visione pragmatica della comunicazione, tuttavia la competenza interculturale assume un peso rilevante perché serve a contestualizzare, a dar valore alle differenze e a raggiungere i propri scopi. Da qui la necessità di individuare alcune categorie finalizzate ad analizzare l'evento da un punto di vista interculturale, ossia collegando a ogni categoria una competenza specifica nel saper trattare l'aspetto interculturale in modo adeguato e pertinente alle regole e alle norme sociali del contesto in cui si si trova (tab. 2).

Tabella 2

Categoria	Descrittori della competenza
Competenza intrapersonale	Capacità di essere guidato da valori positivi frutto dell'esperienza relazionale con altre culture
Competenza emotiva	Capacità di gestire la propria emotività a fronte di disguidi e malintesi che potrebbero far degenerare la situazione comunicativa. Capacità di orientare sentimenti positivi incrementando così la qualità dei rapporti interpersonali
Competenza intellettuale	Capacità di valutare l'intensità dei rapporti interpersonali e indirizzarsi verso azioni finalizzati a conseguire gli obiettivi
Competenza culturale	Capacità di riconoscere le norme sociali e culturali che regolano l'evento comunicativo

Facilitazione	Capacità di adattarsi alla situazione Capacità di essere flessibile Saper comprendere le mosse extralinguistiche allo scopo di alleggerire la tensione
Negoziazione	Capacità di riflettere sulle mosse e risolvere incomprensioni e fraintendimenti negoziando Capacità di gestione di gruppi interculturali
Apprendimento continuo	Capacità di osservare e di riconoscere il valore della diversità Capacità di apprendere dal feedback degli altri

Questo modello vuole dare rilievo specifico alle diverse competenze con cui il comportamento dell'individuo acquista una valenza interculturale, con ricadute significative ai fini dell'esito comunicativo. Inoltre lo schema proposto vuole suggerire alcuni elementi da valutare (credenze, convinzioni, valori della persona) guidando la persona verso delle esperienze di apertura. In questa direzione, la competenza interculturale diventa un investimento poiché rende la persona competente nel saper gestire dei rapporti interpersonali in maniera proficua ed efficace. Attraverso il sistema valutativo suggerito dovrebbe emergere la capacità del candidato di saper riorganizzare e gestire la attribuendo valore alla diversità, sapendo rapportandosi con la cultura straniera in modo flessibile e legandosi ad essa da un rapporto di reciproca influenza. In questo modo la comunicazione interpersonale genera prospettive di impegno e di reciproca fiducia entro una cornice organizzativa e professionale.

5 Le valutazione e le tecnologie

Il supporto della tecnologia costituisce una risorsa fondamentale per la didattica delle lingue straniere. L'utilizzo in classe rende più efficace l'acquisizione della lingua perché coinvolge sia emotivamente lo studente interessando le diverse aree cerebrali. Inoltre l'impiego del Social Web rappresenta una modalità di erogazione della valutazione che può agevolare gli studenti. Perché tali strumenti siano efficaci occorre che l'insegnante:

- a. spieghi l'uso e l'utilità di tali dispositivi, i quali devono veicolare aspetti risalenti alla varietà linguistica e culturale della lingua oggetto di studio e alle strutture di conversazione che vengono richieste in fase di verifica;
- b. sia abile nel progettare dei percorsi didattici favorevoli allo sviluppo socio-cognitivo e metacognitivo dei propri studenti.

Dunque in questo quarto paragrafo si esamineranno dapprima i benefici che si ottengono dall'utilizzo delle Nuove Tecnologie (NT); successivamente si analizzeranno le strategie per rendere adattare la multimedialità alla valutazione delle lingue straniere.

5.1 Benefici della multimedialità per il docente di lingue straniere

Non c'è dubbio che le NT hanno riconfigurato una diversa modalità di costruzione del sapere (Varisco 2000), poiché l'uso degli strumenti tecnologici sono considerati non più un fine ma come un mezzo per aumentare l'efficacia dell'apprendimento linguistico.

I vantaggi che si possono ottenere introducendo i diversi canali multimediali sono rispettivamente:

- a. incremento della motivazione dello studente;
- b. ridondanza e maggiore comprensibilità dell'input linguistico da presentare in classe;
- c. disponibilità di fonti e testi e rapidità della la ricerca per l'approfondimento di una particolare tematica;
- d. ambienti di lavoro in vengono approfonditi degli argomenti o realizzati dei progetti mediante l'ausilio delle NT. Ciò accelera l'interazione e lo scambio di risorse sia in maniera sincronica (chat, skype ad esempio) che asincronica (moodle);
- e. selezione e costruzione di attività didattiche volte a favorire l'autovalutazione; ad esempio attività ludiche (cruciverba, crucipuzzle, sudoku) oppure esercizi strutturali e di manipolazione della lingua che possono essere progettati dal docente servendosi di appositi programmi e inviati agli studenti allo scopo di favorirne il recupero, il rinforzo e la stessa autovalutazione;
- f. somministrazione della valutazione mediante la tecnologia per la correzione e il feedback.

Una concezione dell'insegnamento e apprendimento delle lingue che programma l'impiego della multimedialità presuppone una attenta pianificazione e valutazione dei programmi che vengono inclusi nella didattica allo scopo testarne l'utilità, l'accessibilità e l'adeguatezza. Le tecnologie quindi si prestano ad essere una possibile risorsa per la didattica in grado di valorizzare l'apprendente in ogni fase del suo percorso fra cui quelli legati alla valutazione dell'apprendimento multimediale paralleli a quello frontale.

5.2 La tecnologia per la valutazione dell'apprendimento linguistico in ambienti multimediali

La moderna tecnologia favorisce la realizzazione di ambienti virtuali dove sperimentare una modalità di studio più incisiva che lascia spazio all'interazione con i compagni e alla riflessione sul materiale generato.

Le aule multimediali consentono di essere accessibili dovunque ci si trovi e con collegamenti flessibili, nello stesso tempo richiede al corsista la costante partecipazione affinché si possa approfondire in maniera indi-

viduale o cooperativa una tematica.

Un percorso esemplificativo è quello di Master ITALS (primo e secondo livello) e di Master Fordil erogati dall'Università Ca' Foscari Venezia tramite moodle. All'interno di tali ambienti si stabiliscono delle relazioni che accelerano tra i partecipanti a la condivisione, la negoziazione significati e saperi (Trentin 2001), e la produzioni di materiali didattici. In quest'ottica ogni corsista ha la possibilità di far parte di un processo in cui osservare e sperimentare nuove strategie didattiche, migliorandole grazie al contributo e al supporti dei membri dello stesso gruppo. Si apprende quindi mediante la condivisione e lo scambio mediati dalla rete; l'elaborazione dei contenuti misurano la rilevanza del ragionamento scientifico.

Uno spazio di questo tipo è perciò costruito sulla individuo allo scopo di consentirgli:

- a. accessibilità di fruizione e di navigazione nel sito attraverso un *set* tecnologico concepito per rendere più fruibile il suo apprendimento in rete;
- b. memorabilità delle funzioni e degli ambienti;
- c. trasparenza della comunicazione digitale;
- d. affidabilità e trasparenza della valutazione.

In riferimento a questo ultimo punto, nel caso del Master ITALS I livello si fanno uso di dispositivi che determinano la costruzione di una griglia per assicurare al corsista l'affidabilità della valutazione e l'individuazione di indicatori e descrittori con la relativa scala di punteggio relativi al conseguimento di una specifica fascia di livello allo scopo di valutare la prestazione dello studente in maniera meno soggettiva.

5.3 Il portfolio come strumento di valutazione online

Educare alla cultura valutativa comporta lo sviluppo di un sistema in cui si testano continuamente le abilità linguistiche del discente.

In questa prospettiva, la valutazione diventa funzionale per revisionare il lavoro fino a quel momento svolto, discutendo sui lavori e sui risultati ottenuti dopo ogni verifica.

Il portfolio è uno strumento che si adatta a raccogliere i test dello studente, evidenziando i lavori migliori come le difficoltà incontrate durante il suo percorso di apprendimento. L'obiettivo è di rendere noto all'allievo lo stato dell'arte del suo impegno, individuando in caso di problematiche le modalità e gli strumenti più opportuni per rinforzare alcuni aspetti della lingua.

L'idea del portfolio per la valutazione costituisce una modalità efficace poiché restituisce al docente un quadro di riferimento generale di ogni studente. Inoltre tale strumento riveste un valore pedagogico dal momento che in esso confluiscono la misurazione delle valutazioni formative e

incoraggia nell'allievo un'attività di metariflessione e di potenziamento delle metacompetenze.

L'utilizzo del portfolio all'interno di un percorso di apprendimento online offre al docente i seguenti benefici:

- a. aggiornare il profilo dello studente inserendo nuovi materiali;
- b. documentare attraverso un registro il suo percorso didattico in rapporto alle sue ore di partecipazione in rete e al risultato ottenuto dopo la prova;
- c. rivedere il suo percorso di apprendimento, analizzando le strategie cognitive adottate nell'affrontare i quesiti posti dal docente;
- d. tenere presenti i feedback ricevuti;
- e. avere a disposizione degli strumenti di autovalutazione continua con lo scopo di valorizzare e responsabilizzare alla produzione di risposte e di materiale.

La portata di un percorso online in cui si fa uso del portfolio supporta un tipo di valutazione dell'apprendente in cui si valutano non soltanto la prestazione della prova linguistica ma anche la relazione sociale che l'allievo è stato capace di costruire, mettendo in gioco tratti della sua personalità per arricchire l'esperienza di studio.

5.4 Risorse multimediali per la valutazione nella classe

Nei precedenti paragrafi si sono analizzati i punti di forza nell'impiego delle NT in classe. Si è inoltre considerato come il loro apporto costituisca una modalità per rendere più efficace la didattica della lingua dal momento che aumenta il piacere di imparare una lingua, sottoponendo l'input a diversi canali sensoriali.

Se selezionate con attenzione dal docente di lingue, le risorse multimediali offrono una moltitudine di materiali e testi scritti, orali, interattivi, lezioni già preparate da altri insegnanti e che possono essere personalizzate per la propria classe; attività didattiche e grammatiche, esercizi e dizionari con possibilità di lavoro sia collettivo sia individuale. Si tratta di fonti e modelli linguistici vari destinati a presentare agli studenti la lingua nella sua ricchezza e complessità, rivelandosi utile per innescare dei processi di acquisizione della competenza come il 'saper imparare una lingua', che, tuttavia, richiede di essere verificata. In questa direzione convergono gli studi di Sprugnoli (2005) secondo il quale l'adozione delle risorse tecnologiche a scopi valutativi è il risultato dei nuovi bisogni della società digitale e delle nuove politiche ministeriali dell'istruzione che incentivano l'utilizzo della tecnologia come competenza da rendere spendibile in più ambiti. Nel quadro di un apprendimento di tipo comunicativo, le NT facilitano a rendere a contestualizzare la prova avvicinandola alla realtà e all'autenticità

degli atti comunicativi. Il supporto audio-video, l'uso di format e-learning, il concetto di discipline cross-curricolari, le attività task-based e quelle legate a compiti di tipo autentico e realistico danno la misura delle ampie potenzialità che il docente si trova a gestire per creare dei percorsi di apprendimento significativi. In quest'ottica, l'utilizzo della multimedialità a lezione fornisce input e risposte di diverso tipo, accrescendo l'esperienza sensoriale del discente che viene reso maggiormente autonomo l'allievo.

Per quanto concerne la verifica, il supporto tecnologico costituisce uno strumento adatto alla costruzione di prove oggettive. Il docente quindi potrà ottenere evidenti benefici fra cui:

- a. più entusiasmo e piacere dello studente nell'affrontare una prova attraverso la tecnologia rispetto a una prova scritta. Ciò può avvenire se lo studente è già abituato a utilizzare la tecnologia avendola sperimentata nelle precedenti verifiche; un altro aspetto da sottolineare è che tale prova non deve riguardare la verifica della produzione orale, forzando l'allievo a interagire con computer entro una tempistica determinata;
- b. l'economicità è un requisito essenziale in riferimento alla modalità di costruzione, di somministrazione e di ripetizione delle prove;
- c. rapidità e validità della correzione della verifica;
- d. restituzione immediato del feedback o del punteggio acquisito dallo studente;
- e. creazione e catalogazione di banche dati di item, batterie di esercizi e prove; si possono anche raccogliere in specifiche cartelle tutti i risultati dello studente e del gruppo classe allo scopo di disporre di dati quantitativi e qualitativi facilmente riutilizzabili e comparabili.

Tra le competenze che si possono verificare tramite la tecnologia risultano esserci:

- a. la competenza lessicale;
- b. la comprensione orale;
- c. la competenza linguistica;
- d. la competenza morfosintattica;
- e. la competenza culturale e interculturale.

Le competenze sopra riportate possono essere verificate tramite la tecnologia realizzando test oggettivi di tipo guidato e strutturato, mettendo però in discussione la questione dell'effettiva validità comunicativa dei test, a causa delle difficoltà di valutazione in forma automatica delle produzioni libere, sia orali che scritte (Arpetti, Di Dio 2012).

Tra gli strumenti offerti dalla tecnologia che si ritengono più affidabili nel restituire un'efficacia visiva del test, per la realizzazione di consegne precise, di dati informativi chiari e senza refusi, di affidabilità nel calcolo del punteggio a cui lo studente è giunto nella prova, vi sono:

La WebQuest

Tale strumento assume valore nel quadro di una didattica collaborativa e progettuale. Il docente dispone un percorso basato sulla ricerca-azione di un progetto, che verrà in seguito presentato attraverso la *WebQuest*. Tale risorsa nell'ambito della valutazione formativa e dei processi si adatta a esplorare più fonti per raccogliere informazioni sulla ricerca da effettuare; ad approfondire e ad organizzare i contenuti trasferendoli poi in un prodotto multimediale di cui saranno oggetto di valutazione:

- a. il ruolo svolto nel progetto da ciascun membro;
- b. i processi cognitivi attivati;
- c. le modalità di presentazione del prodotto.

Utilizzare la *Webquest* per la valutazione favorisce rispettivamente:

- a. il lavoro di gruppo;
- b. la ricerca e l'approfondimento della tematica;
- c. espone lo studente alla lingua autentica relativa al soggetto permettendogli così di consolidare un lessico specifico al topic.

Il Wiki

È un software di scrittura collaborativa e si adatta a forme di lavoro gruppo con modalità collaborative. Più utenti presenti in sedi geograficamente lontani possono accedere contemporaneamente e modificare i contenuti delle pagine su cui si lavora.

Programmi di audio-editing

Sono programmi che consentono all'utente di registrare un file audio e di editarlo ovvero tagliare e incollare porzioni di tale file in modo che la registrazione finale risulti scorrevole.

Un programma di questo tipo utilizzato per migliorare l'intonazione e la pronuncia è *Audacity*.

Facilmente e gratuitamente scaricabile online, *Audacity* si presta a registrare la performance orale del discente; si può inoltre tagliare parte parte dell'intero parlato e registrarlo nuovamente in modo che si pervenga a una prestazione linguistico-comunicativa più efficace della precedente.

Come si è detto sopra, tale strumento si addice per la produzione orale, in modo particolare a un roleplay o alla lettura ad alta voce.

5.5 L'autovalutazione mediante la tecnologia

L'utilizzo di alcuni strumenti si prestano ad aiutare lo studente ad autovalutarsi, ovvero a controllare da sé alcuni processi e pervenire a una comprensione olistica sul prodotto elaborato.

È il caso di molti ambienti multimediali che organizzati in modo semplice e intuitivo permettono al discente di svolgere degli esercizi, di avere subito un riscontro e di ripetere nel caso di un quesito errato l'attività. Di conseguenza, il discente può avere una visione globale della sua esecuzione, vedere dove ha sbagliato e sapere a quale livello è arrivato.

Esistono online numerosi test di piazzamento, in particolar modo in molti Centri Linguistici d'Ateneo che dispongono di spazi di laboratori linguistici e spazi di autoverifica online. In casi come questi si utilizzano test 'adattivi': il computer propone uno slot di stimoli e domande tarate per i 6 livelli; se lo studente si ritiene A2, sceglie un test A2 e incomincia a fare le attività. Mano a mano, sulla base delle risposte giuste o di quelle sbagliate il computer alza il livello o lo abbassa; quando si raggiunge equilibrio con la media prevista dal costruttore del test, allora tale stadio dovrebbe corrispondere al livello autentico dello studente.

6 Conclusioni

L'analisi proposta in questo contributo affronta la valutazione come uno dei momenti fondanti il processo di apprendimento. Essa non si articola più come una sequenza lineare di contenuti, ma è ancorata a un'esperienza che si dissemina nei modi e nei contenuti lungo tutto l'anno scolastico, restituendo il potenziale e il valore di quanto lo studente ha appreso. A monte del processo didattico vi è dunque una coerenza strutturale tra gli approcci, la metodologie le tecniche glottodidattiche e la verifica dei contenuti. In questa direzione la valutazione regola l'efficacia o meno del processo didattico nel momento in cui esso viene verificato attraverso la prova che permette così di raccogliere, organizzare e interpretare i risultati ottenuti dall'allievo alla luce delle diverse traiettorie e interventi specifici intrapresi per consentire allo studente di migliorare. La scelta di come valutare non è ovvia e richiede all'insegnante conoscenze e diverse competenze nel saper progettare e attivare tutte le risorse disponibili per testare le abilità dello studente e spingerlo a svolgere un ruolo attivo e responsabile sulla base della esperienza di apprendimento innescata; la complessità della valutazione è pertanto collegata alla profondità che tale processo attiva, mettendo in gioco l'intelligenza sociale, la competenza relazionale e la capacità dello studente di negoziare significati con gli stessi protagonisti del percorso didattico. In questo modo, la valutazione si considera una tappa obbligata verso la verifica della lingua straniera

e dei contenuti che si apprendono simultaneamente nel CLIL, dando allo studente pieno riscontro sull'investimento personale fatto di sperimentazione, cognizioni e sforzo fisico effettuato per costruire il proprio sapere. Per raggiungere questi obiettivi, il docente può avvalersi del Web 2.0 in modo che l'allievo acceda a più fonti e materiali e incrementi le occasioni di interazione e scambio di informazioni con i compagni.

La tecnologia diventa una struttura di comunicazione consentendo alla classe di stabilire un nesso tra lingua e cultura, una sorta di accoppiamento strutturale che definisce e accorda lo studio della lingua a un sistema sociale vario e complesso di significati e di gesti che entrano di diritto in una visione di insieme della lingua. Questa logica di correlazione che lega l'atto linguistico e il codice culturale interessa il cittadino europeo che fa dell'intercultura una risorsa e una strategia utile per conseguire i propri scopi in maniera sempre pertinente al contesto. Il soggetto apprendente è connesso perciò a più contesti, partecipando alle diverse dinamiche che instaura con altre comunità culturali. In tal senso, valutare la competenza interculturale rappresenta un versante su cui dover approfondire le modalità di verifica, tenendo presente come esse mirino a stabilire come il candidato entra in relazione con una diversa culturale e cosa intenzionalmente sa per guidare il suo comportamento verso una scelta di più linguaggi indirizzati verso il conseguimento dei propri scopi e al rispetto dell'altro.

Bibliografia

- Anoè, R.; Mion, L. (a cura di) (2011) *La formazione in lingua inglese dei docenti di scuola primaria. Esperienze e proposte*. Padova: CLEUP.
- Araújo E. Sà, M.H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. (2010). «O que diriam sobre os português?». *Journal of Language and Intercultural Communication*, 10, 4.
- Arpetti, A.; Di Dio, L. (2012). «P.O.L.I giovani: un esperimento di valutazione/certificazione per adolescenti». In: Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di), *Tecnologia e didattica delle lingue*. Torino: UTET.
- Arter, J.; Bond, L. (1996). «Why is Assessment Changing». In: Blum, R.E.; Arter, J.A. (eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Atkinson, D. (1989). «Humanistic Approaches in the Adult Classroom: an Affective Reaction». *English Language Teaching Journal*, 4.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University.
- Bachman, L.F.; Palmer A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2006a). «Il piacere di imparare, il piacere di insegnare». In: Serragiotto, G. (a cura di), *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Balboni, P.E. (2006b). *Intercultural Communicative Competence: a Model*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2011). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Balboni, P.E. (2015). «La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento» [online]. *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education*, 4 (1), pp. 1-20. DOI 10.14277/2280-6792/121p (2016-07-30).
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2010). «Abilità strategiche di comunicazione per il funzionario degli 'Esteri': dalla competenza linguistica alla competenza interculturale». In: Petri, F.; Lobasso, F. (a cura di), *Diplomathia: l'arte di imparare due volte. Messaggi dal G8*. Catanzaro: Rubbettino.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baldi, B.; Borello, L.; Luise, C. (2013). *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*. Firenze: Edizioni dell'Orso.
- Barki et al. (2003). *Valutare e certificare l'italiano per stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra.
- Barni, M. (2000). «La verifica e la valutazione». In: De Marco, A. (a cura di), *Manuale di Glottodidattica*. Roma: Carocci.
- Barni, M. (2006). «Valutare e certificare l'italiano di stranieri: La proposta della CILS-Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena». In: Jafrancesco, E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in Italiano L2*. Roma: Edilingua.
- Bennet, M.J. (ed.) (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Bilotto, A.F. (a cura di) (2009). *Portfolio Europeo delle Lingue ed autonomia. Esperienze e prospettive nei Centri Linguistici*. Catanzaro: Rubbettino.
- Brogelli Hafer, D.; Gengaroli Bauer, C. (2011). *Italiani e tedeschi. Aspetti di comunicazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Byram, M.; Bèacco, J.C. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

- Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (2013). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita». *SELM*, nn. 6-9.
- Caon, F.; Spaliviero, C. (2015). *Educazione linguistica, letteraria, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci-Loescher.
- Caprara, G.V. (1996). *Il successo degli altri*. Bologna: il Mulino.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET Libreria.
- Cargile, A.C.; Giles, H. (1996). «Intercultural Communication Training: Review, Critique, and a New Theoretical Framework». In: Burlinson, B. (ed.), *Communication Yearbook 19*. Thousand Oaks: Sage.
- Carroll, J.B. (1961). *Fundamental Considerations in Testing English Language Proficiency of Foreign Students*. Washington: Center for Applied Linguistic.
- Carroll, J.B. (1980). *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon.
- Carroll, B.J.; Hall P.J. (1985). *Make Your Own Language Tests: a Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. Oxford: Pergamon.
- Comoglio, M. (2002). «La valutazione autentica». *Orientamenti Pedagogici*, 1.
- Coonan, C.M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Università.
- Coppola, D. (2009). *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa: Felici.
- Danesi, M. (2015). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.
- Davies, A. (1977). «Testing and Experimental Methods». *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, A.; Elder, C. (2005). «Validity and Validation in Language Testing». In: Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Long Beach: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deardoff, D.K. (2006). «The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student» [online]. *Journal of Studies in International Education*. URL <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>.
- Dervin, F. (2010). «Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: a Critical Review of Current Efforts». In: Dervin, F.; Suomela-Salmi, E. (eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang.
- Dickins, P.R. (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici, G.; Moretti, G.; Quagliata, A. (1995). *Le prove semistrutturate*. Roma: MPI.
- Gabrielli, G. (2010). *People Management*. Milano: FrancoAngeli.
- Garrett-Rucks, P. (2012). «Byram Versus Bennett: Discrepancies in the Assessment of Learners' Ic Development». *Proceedings of Intercultural Competence Conference*, 12.

- Gattullo, M.; Giovannini, M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Mondadori.
- Gredler, M.E. (1999). *Classroom Assessment and Learning*. Reading (MA): Longman.
- Grego Bolli, G.; Spiti, M.G. (2000). *La verifica delle competenze linguistiche: Misurare e valutare nella certificazione Celi*. Perugia: Guerra.
- Grego Bolli, G. (2006). «Il Quadro e la valutazione». In: Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET Università.
- Henning, G. (1987). *Language Testing, Development, Evaluation Research*. Cambridge (MA): Newbury House.
- Houghton, S.A.; Furumura, Y.; Lebedko, M.; Li S. (eds.) (2013). *Critical Cultural Awareness: Managing Stereotypes Through Intercultural (language) Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Hugues, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kattri, N.; Sweet, D. (1996). «Assessment Reform: Promises and Challenges». In: Mitchell, K. (ed.), *Implementing Performance Assessment*. Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Humphrey, D. (2002). *Intercultural Communication: a Teaching and Learning Framework*. Southampton: Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- Jafrancesco, E. (a cura di) (2006). *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 = Atti del convegno XV ILSA* (Firenze, 4-5 novembre 2006). Roma: Edilingua.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kupka, B.; Everett, A. (2007). «The Rainbow Model of Intercultural Communication Competence: a Review and Extension of Existing Research». *Intercultural Communication Studies*, 2.
- La Grassa, M.; Troncarelli, D. (2014). «Developing Intercultural Competences Through a Social Network: the Proposal of Calcote Project». In: Gomez Chova, L.; Lopez Martinez, A.; Candel Torres, I. (eds.), *8th International Technology, Education and Development Conference Proceedings*. Valencia: IATED Academy.
- Laugier, R. (a cura di) (2010). *Intercultura, interculturalità. Dalla teoria alla pratica*. Catanzaro: Rubbettino.
- Lugarini, E. (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco-Angeli.
- Marsch, D.; Langé, G. (2000). «Using Languages to Learn and Learning to Use Languages». In Marsch, D.; Langé G. (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä TIE-CLIL.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET Università.

- Mezzadri, M. (2007). *Insegnare a comprendere*. Perugia: Guerra.
- Minardi, G. (1989). *Testing e valutazione*. Roma: Minerva Italica.
- Morrow, K. (1986). «The Evaluation of Tests of Communicative Performance». In: Portal, M. (ed.), *Innovations in Language Testing*. London: NFER/Nelson.
- Nardon-Schmid, E. (2014). «Memoria e esperienza emotiva nell'educazione linguistica e interculturale del tedesco lingua straniera». In: Agorni, M. (a cura di), *Memoria, lingua e traduzione*. Milano: Angeli.
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia: Cafoscarina.
- Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola* [online]. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. DOI 10.14277/978-88-97735-90-8.
- Oller, J.W. (1979). *Language Test at School*. London: Longman.
- Porcelli, G. (1998). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Petrini.
- Rogers, C. (1973). *La libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Rolando, S. (a cura di) (2000). *La scuola e la comunicazione. Rapporto al Ministero della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryan, P. (2000). «The Institutional Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries». *International Journal of Training and Development*, 1.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Short, D.J. (1993). «Assessing Integrated Language and Content Instruction». *TESOL Quarterly*, 27 (4).
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL Apprendere una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2004). *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET Università.
- Serragiotto, G. (2006a). «La valutazione del prodotto CLIL». In: Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: IPRASE.
- Serragiotto, G. (2006b). «La valutazione nel CLIL: format e griglie». In: Coonan, M.C. (a cura di), *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento*. Venezia: Cafoscarina.
- Serragiotto, G. (2007a). «La valutazione nell'apprendimento linguistico dell'adulto». *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7.
- Serragiotto, G. (2007b). «Assessment and Evaluation in CLIL». In: Marsch, D.; Wolff, D. (eds.), *Diverse Contexts-converging Goals*. Frankfurt: Peter Lang.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalla microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università.

- Serragiotto, G. (2015). *Syllabus di competenze del docente CLIL per la scuola primaria*. Trento: IPRASE.
- Spinelli, B., Parizzi, F. (a cura di) (2010). *Profilo della lingua italiana*. Milano: La Nuova Italia.
- Sprugnoli L. (2005). «Il processo e le procedure di valutazione». In: Vedovelli, M. (a cura di), *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Stevick, E.W. (1976). *Memory. Meaning and Method*. Rowley (MA): Newbury House.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: a Way and Ways*. Rowley (MA): Newbury House.
- Stevick, E.W. (1982). «Humanism». In: Early, P. (ed.), *Humanistic Approaches: an Empirical View*. London: The British Council.
- Stevick, E.W. (1986). *Images and Options in the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Stevick, E.W. (1989). *Success with Foreign Languages: Seven Who Achieved It and What Worked for Them*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Tessaro, F. (2002). *Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario*. Roma: Armando.
- Torresan, P. (2015). «Una classe a più velocità: orientamenti, strategie, possibilità per chi si occupa di educazione linguistica». *Bolletino ITALS*, 57.
- Tosi, H.; Pilati, M. (2002). *Comportamento organizzativo*. Milano: Egea.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Valdivieso, A. (2010). «La dimensione interculturale nell'apprendimento della lingua spagnola: l'acquisizione e la valutazione». In: Nicholas, D.; Komnissos, G.; Vasta, N. (a cura di), *Il testing linguistico*. Udine: Forum.
- Varisco, B.M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione*. Milano: Guerini.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Young, R.F. (2000). *Interactional Competence: Challenges for Validity. Paper Presented at the Language Testing Research Colloquium*. Vancouver: Canada, British Columbia.
- Weir, C.J. (1993). *Understanding & Developing Language Tests*. New York: Prentice Hall.
- Wiggins, G. (1989). «A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment». *Phi Delta Kappan*, 9.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1996). «What is a Rubric? a Dialogue on Design and Use». In: Blum, R.E.; Arter, J.A. (ed.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.

- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, S.M. (1995). «Performance-based Assessment of Teachers». In: Soled, S.W. (ed.), *Assessment, Testing and Evaluation in Teacher Education*. Norwood (NJ): AB.
- Wolff, D. (1997). «Content-based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom». In: Marsch, D., *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*. Jyvaskyla: Continuing Education Centre of the University of Jyvaskyla.
- Zanetti, F. (2002). *Telematica e intercultura. Le differenze culturali nelle contraddizioni del villaggio globale*. Bergamo: Junior.
- Zeichner, K.M.; Liston, D.P. (1987). «Teaching Student Teachers to Reflect». *Harvard Educational Review*, 1.

Teorica

La dimensione affettiva nell'approccio intercomprensivo

Un'esperienza di formazione a distanza

Anna Bertelli

(Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Abstract This paper refers to an Intercomprehension online course proposed by the interactive platform Galapro in which we took part and which dates 2012. Our aim is to reflect on this online formation experience focusing on the participants' interest for the role of the affective dimension of students and teachers in IC online interaction. A short description of online IC characteristics will be given, followed by the presentation of the website and the objectives of the course. Our interest will deepen into the relation between affective dimension and the sessions development. Moreover, we will describe some phases of the process, the role of the participants and the methodology. Finally, we will draw attention to some results of singular interest, through data qualitative and descriptive analysis.

Sommario Introduzione. – 1 L'interazione intercomprensiva in rete e il contributo formativo e didattico di e-Gala. – 2 La formazione docente in IC con Galapro. – 2.1 Le macro-tematiche della formazione e i 'luoghi' di incontro e conoscenza. – 2.2 Caratteristiche della piattaforma, approccio alla formazione di formatori di IC e obiettivi. – 3 Il ruolo della dimensione affettiva nella formazione a distanza. – Conclusioni.

Keywords Intercomprehension. Distance learning. Affective dimension. Motivation. Cognition. Collaborative learning.

le emozioni sono risposte adattive [...] della mente alle pressioni esterne: quindi è fondamentale tener conto delle emozioni, cioè delle reazioni psico-fisiologiche a eventi quali un corso di lingua, la difficoltà a comunicare nella L2 parlata nell'ambiente.

(Balboni 2013)

1 Introduzione

Il presente saggio ha come obiettivo l'osservazione del peso della dimensione affettiva sullo sviluppo e sull'esito di un percorso di formazione in rete. Si tratta, nello specifico, di un percorso di formazione per docenti di

Intercomprensione (d'ora in poi IC)¹ proposto dalla piattaforma interattiva Galapro.²

Il momento formativo si è rivelato di particolare rilevanza per il 'doppio livello' di analisi che suggerisce. Da un lato, come esperienza di formazione in rete il cui percorso è stato caratterizzato da un forte fenomeno di defezione che riconduciamo, in buona parte, a fattori di tipo affettivo. Dall'altro, per l'interesse dimostrato dal gruppo di lavoro, di cui abbiamo fatto parte, per la tematica di lavoro prescelta, considerata meritevole di ulteriore sviluppo nell'ambito degli studi sull'IC: quella, appunto, del ruolo della dimensione affettiva di studenti e docenti nel 'successo' delle interazioni intercomprensive in rete.

La riflessione che proponiamo in questa sede, basata su un'analisi di dati prevalentemente di tipo qualitativo e descrittivo, riguarda esclusivamente il primo aspetto, relativo all'andamento del percorso di formazione. I risultati del lavoro di indagine svolto dal gruppo saranno, invece, oggetto di un successivo contributo.

In §1 introdurremo una sintetica descrizione delle caratteristiche dell'IC online seguita dalla presentazione della piattaforma interattiva e degli obiettivi della formazione proposta da Galapro. Entrando, successivamente, nel merito della nostra specifica esperienza, si procederà ad analizzare la relazione tra componente affettiva e andamento della sessione (cfr. §3). Verrà presentato il lavoro svolto dal gruppo, con la descrizione dei ruoli dei partecipanti, delle fasi del processo, della metodologia usata, per concludere con alcune riflessioni relative, come già accennato, al fenomeno di defezione riscontrato.

2 L'interazione intercomprensiva in rete e il contributo formativo e didattico di e-Gala

La sempre maggiore 'democratizzazione' delle nuove tecnologie, di cui la massificazione della rete telematica è una delle manifestazioni più visibili, è considerata, a buona ragione, una delle cause della globalizzazione, ma può essere vista anche come uno dei suoi bisogni, e quindi dei suoi effetti. Internet ci permette di essere, virtualmente, in qualsiasi posto. L'attuale 'esigenza' di ubiquità, seppur 'metafisica', ha portato l'essere umano a scoprire come comprimere spazio e tempo e comunicare in tempo reale con una o più persone fisicamente molto distanti tra di loro

1 Non è nostro obiettivo, qui, introdurre la metodologia dell'intercomprensione per la quale rimandiamo alla bibliografia generale.

2 La sessione risale all'autunno del 2012 ed è stata coordinata dagli intercomprensionisti Helena Araújo e Sá, membro di Redinter, e Jean-Pierre Chavagne (Università Lyon 2).

e, ormai non più in forma eccezionale, parlanti lingue e appartenenti a culture diverse. Da qui la necessità di pensare le politiche sociali e linguistiche di una società del futuro capace di gestire le nuove esigenze comunicative e l'importanza di proposte formative ed educative in ottica plurilingue e interculturale. È in tale prospettiva che si è fatto sempre più crescente, in questi ultimi anni, l'interesse degli intercompensionisti per un ambito di comunicazione prima ignorato, quello della comunicazione in rete, attraverso mail, blog e chat. I primi due canali, seppur nella loro diversità concettuale e nella loro eterogeneità di scopi comunicativi e di registri linguistici, fanno entrambi parte di una comunicazione scritta, di tipo interattivo e differita. Al contrario, la chat è considerata un'interazione scritta sincronica, caratterizzata da modalità di approccio alla comunicazione a sé stanti, in quanto specifiche di un contesto linguistico-comunicativo particolarmente complesso che vede mettersi in moto meccanismi cognitivo-affettivi 'ibridi'.³

Entrambe queste tipologie di comunicazione vengono da tempo ampiamente usate dai fruitori della rete e sono state, conseguentemente, incorporate nei progetti di e-learning, dei quali fanno parte due delle tre proposte didattiche di e-Gala, progetto europeo di 'iniziazione' dell'IC online considerato, per anni, la proposta didattica di maggior respiro per quanto riguarda, appunto, la didattica dell'IC romanza in rete.⁴

Fanno parte del progetto e-Gala i percorsi Galatea, Galanet e Galapro, figli di un'iniziativa francese di ricerca in IC (Université Stendhal-Grenoble) ma frutto del partenariato di diverse università in ciascuno dei paesi delle lingue romanze coinvolte. Esse riflettono momenti ben specifici di sviluppo dell'approccio all'apprendimento ricettivo delle lingue e si contraddistinguono per essere caratterizzate da consapevolezze e scopi diversi.

Galatea è un progetto, diffuso in CD Rom, che data tra il 1996 e il 1998, risultato di una ricerca-azione degli intercompensionisti Dabène e Degache (1996). È considerato pioniere dell'applicazione all'IC interattiva dell'approccio all'apprendimento di tipo esplorativo, il quale incoraggia l'apprendente a sviluppare strategie di comprensione attraverso regole di passaggio (che lavorano sulle trasparenze) e regole di vigilanza (che permettono di elaborare gli elementi opachi). A Galatea segue, qualche

3 Apprezzata soprattutto, ma non solo, dai giovani, la chat rappresenta la modalità di comunicazione più diffusa in internet. Essa ha, inoltre, il pregio di prestarsi didatticamente allo sviluppo di abilità di IC che fanno capo alla modalità scritta ma che si servono fortemente di meccanismi comunicativi tipici della lingua orale. Per tale motivo la comunicazione esolingue in chat si conferma particolarmente funzionale come ponte verso competenze intercomprensive di lingua orale. Per approfondimenti, cfr. Álvarez Martínez, Degache 2009.

4 Per approfondimenti, cfr., tra gli altri, Tost Planet 2005; Araújo e Sá 2009.

anno più tardi (2001-2004) l'elaborazione della piattaforma interattiva Galanet, esempio altamente strutturato di apprendimento collaborativo, co-culturale e co-azionale, volto allo sviluppo della comprensione incrociata o esolingue delle lingue romanze. Risale al biennio 2008-2009 la realizzazione del progetto più recente, Galapro, volto alla formazione di insegnanti e formatori in IC, di cui trattiamo caratteristiche, obiettivi e modalità nel prossimo capitolo.⁵

3 La formazione docente in IC con Galapro

Chi si iscrive alla formazione Galapro, viene da subito esortato a diventare familiare con fasi e obiettivi del processo di formazione attraverso un manuale, scaricabile in rete.⁶ Il testo costituisce il primo approccio all'IC nel periodo della formazione in quanto redatto, unica versione, in tutte e quattro le lingue romanze che fanno capo alla formazione.⁷ Chiaro lo scopo dell'iter formativo (p. 7):

La formation Galapro est une *formation à la didactique* de l'intercompréhension, dans ses *différentes approches et méthodologies*, par la *pratique* de l'intercompréhension, comprise ici en tant que compréhension et interaction plurilingue. [...]. Les savoirs que Galapro veut promouvoir sont des savoirs pour l'action et sur l'action professionnelle, dans une *visée collaborative ancrée sur l'interaction*.

Il progetto Galapro ha come obiettivo contribuire alla diffusione della didattica dell'IC e del plurilinguismo colmando il vuoto che ne rappresenta il maggior ostacolo, e cioè la mancanza di formazione di educatori⁸ (cfr. De Carlo 2013).

Nella citazione è nostro il corsivo dei termini che ne risaltano lo scopo specialistico di formazione docente, non necessariamente rivolta a chi de-

5 Frutto dell'esperienza e-Gala è il progetto Miriadi, nato nel 2012 e che, nell'ultimo anno ha preso il posto dei suoi predecessori (<https://www.miriadi.net>).

6 *Formação de Formadores para a Intercompreensão em Línguas Românicas*. Il documento è composto da due parti: la prima, *Sessão de formação*, è il testo guida nel quale i formandi possono comprendere la struttura della proposta formativa; la seconda, *Guia do formador*, esplicitamente indirizzata a coloro che si occupano della gestione del processo di formazione.

7 Francese, Spagnolo, Portoghese, Italiano.

8 In un ambito più generale di didattica delle lingue, la necessità di formazione docente ha visto imporsi approcci cosiddetti riflessivi o il rapporto finale del *European Profile for Language Teacher Education* (Kelly 2004). Essi condividono la messa in discussione delle rappresentazioni e delle convinzioni personali e professionali e sullo sviluppo dell'autonomia e della consapevolezza del docente.

sidera lavorare con l'IC in rete, e con modalità prettamente collaborative di *action learning*.⁹

Le precedenti esperienze del *team* di professionisti, che hanno dato vita a Galatea e Galanet, hanno permesso di mettere a punto una proposta di formazione didattica in rete altamente pianificata e strutturata che supplisce efficacemente alla natura 'effimera' della relazione virtuale che si instaura tra i partecipanti (formatori e formandi). La piattaforma, luogo d'incontro e di lavoro, e la scansione in fasi (con compiti e ruoli strettamente interconnessi tra di loro) permettono al formando di 'visualizzarsi' all'interno del processo che procediamo a descrivere sinteticamente nei prossimi due paragrafi.

3.1 Le macro-tematiche della formazione e i 'luoghi' di incontro e conoscenza

La strutturazione degli spazi di lavoro e della proposta, l'assegnazione e la gestione dei ruoli, le risorse a disposizione nella piattaforma hanno come obiettivo comune il contatto, o l'approfondimento, con il mondo dell'IC scandito in quattro fasi pedagogiche:

- la presa di coscienza dell'esistenza dell'IC come facoltà innata e come approccio didattico;
- la scoperta delle sue potenzialità;
- l'osservazione (dall'interno) delle sue pratiche;
- i suoi punti di contatto con la dimensione personale e professionale del formando e l'eventuale contributo ad essa.

La realizzazione delle fasi si caratterizza per una fortissima strutturazione di sequenze, tempi, e compiti; questi ultimi, variano a seconda del ruolo svolto dai partecipanti (coordinatori, formatori, formandi, eventuali osservatori) ma si imperniano su una costante valorizzazione di un'ottica 'orizzontale' di collaborazione e di co-costruzione di significati.

Lo spazio del *forum* soddisfa la necessità di una comunicazione 'di fondo', un luogo di 'conversación reflexiva' che si configura come supporto e come strumento dello scambio di conoscenze e della loro costante co-costruzione (Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo, 2012); una sorta di *fil rouge* di riferimento per tutti i partecipanti, il cui scopo principale è quello di rendere visibile e significativo il tracciato delle eventi, delle attività e dei prodotti che potrebbero apparire, altrimenti, slegati tra di loro. Le

9 «Le parcours de formation proposé par Galapro s'organise autour de principes de formation qui mobilisent co-action et co-réflexion à travers le travail collaboratif entre les participants, issus de différentes provenances géographiques, linguistiques et culturelles» (Araujo e Sá, De Carlo, Hidalgo 2012). La quantità degli scambi intercorsi durante tutto l'iter formativo può essere apprezzata nelle tabb. 1, 2, 3 in Appendice.

sessioni di chat hanno una funzione opposta e complementare, quella di soddisfare ‘urgenze’ comunicative, di natura pratica e pragmatica, di carattere decisionale.¹⁰

3.2 Caratteristiche della piattaforma, approccio alla formazione di formatori di IC e obiettivi

Le quattro fasi che compongono la formazione hanno una durata predefinita e sono cronologicamente interrelate. La *phase préliminaire* permette di fare propri i principi e degli obiettivi del progetto Galapro, di sapere quale sarà lo *scénario général* (le varie fasi, appunto), di scoprire, con tempi e ritmi individuali, l’organizzazione e il funzionamento della *plate-forme*, luogo di lavoro di cui è importantissimo conoscere spazi, strumenti e potenzialità. Non ultimo l’obiettivo di entrare in contatto con i partecipanti alla sessione, e di farsi conoscere, con la messa in comune di informazioni (*profils de groupe et individuels, général, langagier et professionnel*) e la riflessione, individuale ma condivisa, di bisogni formativi, nonché di motivazioni e aspettative riguardo alla formazione. La ‘messa in gioco’ della dimensione affettiva, parallelamente a quella cognitiva, di ognuno dei partecipanti risulta essere, dunque, oggetto di considerazione, stimolo e valorizzazione sin dal primo contatto con il gruppo. Ai formatori va l’incarico di incoraggiare lo sviluppo di una crescente consapevolezza di partecipazione in un progetto di sviluppo professionale che è anche, e soprattutto, un progetto di crescita personale.

Da una fase *warm-up*, gestita sui ‘grandi numeri’ (tutti hanno virtualmente a che fare con tutti), si passa alla fase 1, nella quale le *questions et dilemmes* precedentemente espressi diventano il trampolino di lancio di vere e proprie tematiche di lavoro. Nella stessa *Sessão de formação* del manuale Galapro, si accentua l’importanza di un genuino coinvolgimento del formando per il successo della formazione:

Importa que as questões a desenvolver pelos GTs [*Groupes de Travail*, gruppi di lavoro] correspondem efectivamente às necessidades dos formandos, pelos que estes se devem envolver activamente nas discussões destas fase e tomarem a iniciativa de propor temáticas, abrindo fóruns de discussão (p. 10)

¹⁰ Nonostante il nostro gruppo abbia fatto consistente uso della modalità chat traendone indiscutibili benefici a livello di ottimizzazione di tempi ed energie, i dati presenti nell’archivio Galapro della sessione non confermano un uso uniforme di questo mezzo di comunicazione. In appendice, le tabb. 5, 6, 7, 8, schematizzano la partecipazione di alcuni gruppi alle chat, mentre gli indirizzi qui in nota si riferiscono ai gruppi che non hanno per nulla usufruito della modalità chat.

In questa fase vengono, appunto, formati i GT (con uno o più formatori e un numero molto variabile di formandi), viene definita una problematica da sviluppare accompagnata da una lista di domande e dubbi. La piattaforma fornisce anche 'luoghi' per la raccolta dei dati, quali, ad esempio il *Caderno de Reflexões*. È nella fase 2, che si procede a *s'informer pour se former*, precisando maggiormente l'argomento prescelto e definendo la metodologia di intervento e, quindi, un piano di lavoro. Oltre ad una discreta ma costante presenza dei formatori, viene in aiuto dei formandi dei vari GT (di norma ancora lontani dall'essere padroni del loro ruolo) un formulario che aiuta a sistematizzare gli aspetti concettuali e organizzativi. Nella fase seguente, la numero 3, ci si trova completamente *en formation*, coinvolti in un processo che richiede di attivarsi come individui e come gruppo in un compito comune, il cui conseguimento non può prescindere da:

negociações plurilingues e interculturais entre os membros do grupo, mas também negociação dos projectos pessoais de formação de cada um dos seus membros, de modo a que todos possam beneficiar amplamente da sessão (p. 12)

Messa in comune di esperienze e pre-conoscenze, collaborazione progettuale e *action learning* portano alla definizione di prodotti finali che devono soddisfare il piano di lavoro del gruppo e che spaziano dai più 'teorici' (*proto-articles*) ai più 'pratici' (*matériaux utilisés dans les cours*), confermando la notevole ampiezza dell'intervento didattico in IC.

La 'pubblicazione' (messa in comune) dei vari prodotti permette di effettuare una *évaluation et bilan* (fase 4). Modalità di auto, etero e co-valutazione e un aggiornamento del proprio *profil*, contribuiscono alla puntualità ed efficacia di un bilancio globale della formazione e del suo apporto nel quadro dei bisogni formativi di ciascuno dei partecipanti.

4 Il ruolo della dimensione affettiva nella formazione a distanza

In questo capitolo vogliamo riflettere sul ruolo delle emozioni nel nostro percorso di formazione Galapro, occupandoci, come già precisato nell'introduzione, della relazione tra dimensione affettiva, motivazione e andamento della sessione.

In questa sede, la dimensione affettiva viene, quindi, presa in considerazione come variabile implicita nella dimensione relazionale dei partecipanti al corso, come reazione e/o risposta adattiva agli stimoli, alle pressioni, alle aspettative del percorso a distanza, da parte degli iscritti. Il fenomeno più evidente dell'incidenza di meccanismi di tipo affettivo sul percorso è

quello di un costante e consistente abbandono dei gruppi di lavoro, plausibile risultato, appunto, di una sempre maggiore richiesta di coinvolgimento individuale e di una parallela diminuzione della motivazione.

Di fatto, gli studi più recenti confermano che il contesto motivazionale che caratterizza un percorso di apprendimento di L2 o LS deve essere individuato nello spazio di incontro tra bisogno, dovere e piacere, considerate le tre motivazioni di base che spingono un soggetto a iniziare un determinato percorso e a continuare a mettersi in gioco (segnaliamo l'efficace riflessione sulla relazione tra i tre fattori in Balboni 2011), nonché nelle variabili di quella che è conosciuta come la 'teoria cognitiva delle emozioni' (Balboni 2013). Di matrice psicologica, l'apporto di quest'ultima all'educazione linguistica viene, in particolar modo, dalla sua rilettura in ottica glottodidattica da parte dell'omonima J. Arnold, nel 1999. Secondo la teoria, il successo di un evento/*input*, anche glottodidattico, sarebbe strettamente legato al ruolo della 'intelligenza intrapersonale' nell'*appraisal* (valutazione) tra ciò che è considerato piacevole e ciò che non viene percepito come tale, e nel conseguente meccanismo di *arousal*, che si concretizza nel desiderio di ripetere o di abbandonare l'esperienza. Ricordiamo le variabili che, secondo la teoria cognitiva delle emozioni, incidono sull'*appraisal*:

- il grado di novità del nuovo *input*;
- il suo aspetto 'estetico';
- la sensazione di utilità dell'*intake*;
- la sensazione di realizzabilità del compito richiesto;
- l'eventuale perdita della propria autostima e della propria immagine derivante da un insuccesso.

Prendendo spunto dalla teoria cognitiva delle emozioni procediamo ora con alcune riflessioni sulla defezione riscontrata, attraverso una sintesi ragionata dei dati che ci mette a disposizione la Sessione Galapro 2012.

- Da una lettura del registro delle connessioni degli iscritti¹¹ si evince che ben 37 dei 167 iscritti iniziali (il 22%) non si sono mai connessi, *ergo*, non hanno fatto seguire, ad una loro adesione nominale, neppure un'intenzione 'perlustrativa' iniziale (che sarebbe stata resa visibile dalla registrazione degli accessi alla piattaforma interattiva).
- Dei 130 iscritti che, invece, hanno preso contatto con la piattaforma, 13 si sono collegati solo una volta, 18 hanno effettuato meno di 5 collegamenti, mentre per altri 19 si registrano tra 6 e 10 collegamenti. In tutto, un totale di 50 utenti su 130 (il 38.5%), hanno interrotto la loro partecipazione prima dell'inizio della fase 3 (2012-11-19). La fase 3 è il momento in cui è prevista la vera 'attivazione' del lavoro collabo-

¹¹ <http://www.galapro.eu/sessions/trace>.

rativo, con conseguente maggiore definizione e responsabilizzazione dei ruoli. Se si considera che dei 130 soggetti partecipanti, una ventina circa sono coordinatori di gruppo o di sessione, la percentuale di iscritti che 'abbandona' il processo all'inizio della terza fase aumenta approssimativamente al 45%.

- Durante la fase di lavorazione del documento, si assisterà ad un'ulteriore marcata defezione e risulteranno solo 34 i *formé* firmatari dei lavori finali (il 20% del numero iniziale).
- L'osservazione numerica dell'andamento del nostro GT conferma la forte tendenza all'abbandono del percorso: nel gruppo, costituito inizialmente da 7 formandi, solo 3 hanno completato il percorso.

La nostra analisi si sviluppa attorno a una serie di domande: quali possono essere le motivazioni alla base della defezione? Si tratta di una sessione anomala o è un andamento generalizzabile in questo tipo di istanze formative? L'abbandono' caratterizza maggiormente un processo di formazione online rispetto a un contesto di formazione tradizionale, in presenza? Perché? Quanto hanno inciso, rispettivamente, bisogno, dovere e piacere nel contesto motivazionale dei formandi che hanno portato a termine con successo la formazione? ¹²

La letteratura sull'e-learning ci informa che l'espansione, negli ultimi anni, della formazione online è dovuta alle sue peculiari caratteristiche e funzioni particolarmente consone alla dimensione mobile e alla disponibilità temporale 'frammentaria' del fruitore odierno. Tra tutte evidenziamo:

- l'accentuata autonomia temporale e spaziale;
- la valorizzazione di intelligenze collettive, multidimensionali e multisensoriali;
- l'attivazione di processi di socializzazione, collaborazione, autogestione, con caratteristiche di trasversalità e flessibilità (apprendimento informale, *learner centered*, paradigma costruttivista della conoscenza).¹³

Gli studi ci avvertono, però, anche delle 'zone d'ombra' della formazione a distanza, tra le quali:

¹² Le riflessioni che seguono non pretendono di essere esaustive ma, anche se derivanti unicamente dall'osservazione di un singolo macro-evento, generalizzabili ad ambiti formativi aventi le stesse caratteristiche. A tale proposito, ringraziamo Maddalena De Carlo (Università di Cassino), una delle due coordinatrici del GT di cui ha fatto parte chi scrive, per le 'conferme' ricevute durante una conversazione informale sul tema, avvenuta in data 2013-02-14. È di chi scrive, in ogni caso, la completa responsabilità dei contenuti riportati.

¹³ Per approfondimenti, tra gli altri cfr. Bonaiuti 2006; Recchioni 2003; Recchioni 2008; Dégache, Chavagne 2012; Conference Proceedings 2015; Chun 2015; Ferrari 2015; Ranieri, Pieri 2015; <http://www.sie-l.it>.

- una spesso lenta e difficoltosa interazione empatica tra formatore e studente, alimentata dal perseverare di aspettative, ancorate alla didattica tradizionale, sul ruolo di 'trasmettitore' del sapere che deve saper ricoprire il formatore;
- la barriera del mezzo tecnologico per apprendenti poco familiarizzati con le TIC o con loro usi specifici, ex. nuove piattaforme interattive (questo per predisposizione personale, cultura o caratteristiche generazionali);
- sottovalutazione, perlomeno iniziale, dell'importanza di una forte motivazione e di una base di competenze trasversali richieste, nei formati, di auto-gestione delle modalità di lavoro, sia online che offline, implicanti un certo grado di autonomia nei processi di apprendimento e, allo stesso tempo, di conoscenza di meccanismi e spazi di lavoro collaborativo.

Si aggiunga poi, che, in generale, la defezione viene percepita individualmente, dal soggetto che la mette in atto, come un atto senza conseguenze 'visibili': chi non conclude il percorso non percepisce di rimanere 'penalizzato': non perde certificazioni o diplomi, dato che alla maggior parte delle formazioni a distanza non segue un riconoscimento istituzionale; inoltre, le formazioni a distanza sono, normalmente, gratuite, per cui non viene avvertita neppure una penalizzazione di tipo economico; chi si ritira non sente di mettere a rischio la propria identità sociale, essendo questa altamente protetta dalle modalità tecnologiche di interazione e non essendoci nessun tipo di controllo nei riguardi di coloro che non concludono l'*iter*.

Non ultimo, nel caso di un percorso di formazione in IC, a quanto appena elencato si devono sommare anche le caratteristiche intrinseche del contesto comunicativo intercomprensivo.

Nella loro sintesi sullo stato dell'arte delle riflessioni sui pro e contro della formazione a distanza in IC, Araújo e Sá, De Carlo, Hidalgo (2012) sottolineano come l'apprendente si trovi a dover sostenere le motivazioni che lo hanno spinto a partecipare all'interno di un contesto comunicativo quasi sempre, almeno inizialmente, vissuto come 'anomalo', potenzialmente destabilizzante della percezione di sé e quindi facilmente scoraggiante. Dall'introduzione del *proto-article* del nostro GT.

L'IC può diventare il luogo di incontro di identità individuali che si immergono in una dimensione 'atipica' di avvicinamento alle lingue straniere e che ha il potere di mettere in discussione e 'decostruire' apprendimenti e comportamenti precedenti

Ci dicono gli autori, all'interno di un contesto così complesso e, spesso, tutt'altro che familiare di 'esposizione di sé', non deve quindi sorprendere la presenza di 'zone di conflitto' collegate alla percezione della gestione

dell'affettività da parte dei partecipanti, nei confronti sia dei formatori che degli altri formandi. A questa si aggiunge la messa in discussione della pertinenza e legittimità percepita dai partecipanti nei confronti dell'espressione pubblica della propria affettività in un contesto di contatto/apprendimento professionale. Questo sentimento si scontrerebbe con l'indiscussa funzione propulsiva dei fattori socio-affettivi, fondamentale per un andamento costruttivo della relazione di formazione e tutorato a distanza.

Tornando alla sessione Galapro 2012, ci occupiamo ora del gruppo di 34 formandi che hanno portato a termini il percorso, i cui profili si possono sintetizzare come nello schema della tabella 1, che segue.¹⁴

n. formandi	fascia d'età	caratteristiche di rilievo
22 (64,7%)	18-29 anni	(13) studenti universitari, (lingue, linguistica, comunicazione) (8) master (conclusi o in corso) (5) evidenziano la loro formazione plurilingue e multiculturale (8) esprimono curiosità, propensione alla scoperta, passione, voglia di imparare
4 (11,8%)	30-39 anni	(3) insegnanti (2) esprimono interesse per legame lingua-cultura
8 (23,5%)	40-60 anni	(3) studiosi di IC, plurilinguismo, interculturalità (con un percorso di ricerca di dottorato, concluso o in corso) (4) insegnanti, docenti di francese LS nel medesimo liceo linguistico (G. Falcone, di Bergamo), con consolidata esperienza di gruppo nell'applicazione didattica dell'IC

Addentriamoci, ora, in una lettura più approfondita degli stessi dati:

- I partecipanti sotto la soglia dei trent'anni costituiscono quasi i due terzi del totale dei formandi di successo. Nel proprio profilo personale, i membri del sottogruppo riportano spesso informazioni riguardanti i propri studi: universitari o postuniversitari (master) in ambito linguistico o della comunicazione. La definizione del profilo professionale sembra però passare in secondo piano rispetto all'intenzione di comunicare altri aspetti di sé, che ci hanno maggiormente colpito non solo per la modalità empatica con cui sono stati raccontati nei profili ma anche per il fatto che è un aspetto del profilo non rilevato nelle due altre fasce d'età. Nei formandi 'giovani' spicca la necessità di presentarsi dentro una dimensione identitaria plurilingue e multiculturale e la tendenza a comunicare emozioni e sentimenti positivi nei confronti dell'esperienza che stanno per intraprendere.

¹⁴ Ci è impossibile determinare quale sia stato il momento esatto dell'abbandono del percorso da parte degli iscritti, ancor meno individuare i profili di coloro che non hanno fatto seguire all'iscrizione neppure una singola partecipazione. Per tale ragione le nostre prossime considerazioni si baseranno esclusivamente sulle caratteristiche dei partecipanti firmatari dei documenti finali, i cosiddetti formandi 'di successo'.

- La fascia 'di mezzo' risulta essere la più esigua numericamente e la meno connotata dal punto di vista dell'identità dei suoi componenti. In sintesi, si tratta per lo più insegnanti, che esprimono un certo interesse per gli aspetti culturali dell'apprendimento delle lingue.
- Il terzo sottogruppo rappresenta quasi un quarto del totale dei formandi di successo ed è quello che evidenzia una forte motivazione strumentale all'approccio alla formazione. È costituito quasi equamente da insegnanti con esperienze pregresse di applicazione dell'IC nella loro dimensione educativa (assolutamente rilevante il fatto che si tratti di un gruppo di colleghi, con evidente conoscenza interpersonale e sinergia professionale) e professionisti in IC che evidenziano percorsi di ricerca dottorale nel campo dell'IC o di tematiche complementari, quali il plurilinguismo e l'interculturalità. Entrambe le tipologie professionali possono essere ricondotte ad un interesse prevalentemente intellettuale per la tematica della formazione.

Le riflessioni appena accennate ci permettono di generalizzare, graficamente, il peso dei diversi stimoli o motivazioni alla formazione, che suddividiamo, nella figura 1, in due grandi gruppi: da un lato, gli stimoli 'oggettivi', estrinseci, provenienti dall'esterno, associabili ad un approccio al fenomeno tendenzialmente di tipo cognitivo, quali l'interesse intellettuale per la modalità comunicativa intercomprensiva e una motivazione genericamente definibile come pragmatico-strumentale; dall'altro, una spinta propulsiva di tipo interno, soggettivo, di riscontro della propria identità linguistico-culturale attraverso meccanismi di tipo affettivo.

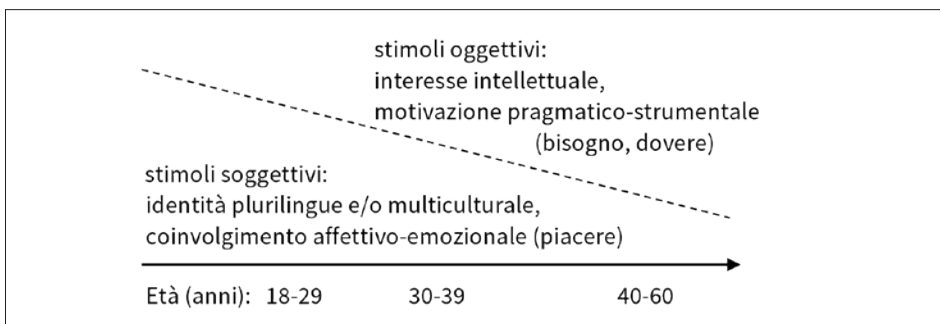


Figura 1. rapporto tra stimoli soggettivi ed oggettivi nell'approccio alla formazione in IC, per fasce d'età dei formandi 'di successo'

Il grafico della figura 1 vuole rendere visibile la stretta interdipendenza tra i due 'poli' e le fasce d'età dei partecipanti. In termini generali, si tratta di una

soluzione di continuum che vede il polo affettivo predominare tra i partecipanti 'giovani', in fase iniziale di formazione professionale e il polo cognitivo caratterizzare invece coloro che hanno alle spalle una discreta esperienza professionale. La spinta motivazionale sembrerebbe essere, quindi, tendenzialmente legata a una dimensione di 'piacere' per la prima tipologia di formandi, mentre si può individuare nel 'bisogno-dovere' lo stimolo predominante per i professionisti di età, e con esperienza, più avanzata.

In linea di massima, ci sembra che, da un'analisi dei profili, si possa tracciare un *identikit* dei formandi 'di successo' caratterizzato dalla consapevolezza dei propri bisogni e delle proprie motivazioni. L'andamento positivo della formazione, per i 24 casi analizzati, fa presupporre una capacità dei soggetti di far leva su bisogni e motivazioni anche in eventuali momenti di *impasse* relazionale, riuscendo a gestire in modo costruttivo stimoli emozionali spesso in attrito tra di loro.

Ricordiamo, infatti, nelle parole di De Carlo (2013), che le esperienze di formazione in IC si caratterizzano, di norma, per la presenza di «due ordini di realtà in apparente contraddizione tra loro: da un lato un grande entusiasmo, dall'altro un senso di spaesamento, a volte di paura o addirittura di scetticismo».

5 Conclusioni

L'IC è un approccio plurale all'apprendimento linguistico che muove aspetti affettivi e emotivi. Una formazione all'IC, vista come processo di trasformazione individuale, richiede ai suoi partecipanti un cambiamento profondo delle concezioni riguardanti gli oggetti di apprendimento e insegnamento, gli attori coinvolti nel processo e le pratiche proposte. La modalità online, da parte sua, conferma caratteristiche particolari che interagiscono con la motivazione all'apprendimento e la partecipazione alle attività, per la pregnanza degli aspetti socio-affettivi implicati.

Ci siamo qui occupati dell'analisi dell'andamento di un percorso online di IC a cui abbiamo personalmente partecipato nel 2012, attraverso la piattaforma Galapro 2012, che ha presentato caratteristiche di defezione tali da indurci a ipotizzare una forte incidenza della dimensione affettiva sui meccanismi motivazionali dei partecipanti.

Le nostre riflessioni confermano la complessità e la ricchezza della dimensione comunicativa esolingue e le sue implicazioni a livello non solo cognitivo ma affettivo.

Nella fattispecie della sessione Galapro 2012, la defezione riscontrata si motiverebbe, come sostenuto in letteratura, con una generale sottovallutazione, da parte degli iscritti, dell'importanza del *background* motivazionale e cognitivo richiesto da un percorso online il quale amplifica,

rispetto alla formazione tradizionale, l'importanza di una forte autonomia gestionale dei processi e di meccanismi e spazi di *collaborative learning*.

A ciò si sommano le caratteristiche tipiche di un contesto di comunicazione esolingue, quale quello osservato, che richiede di decostruire modalità di apprendimento e comportamento precostituite e che, per tale motivo, viene spesso vissuto come atipico e destabilizzante, da parte dei partecipanti, con un aumento del rischio di defezione (l'*arousal* della teoria cognitiva delle emozioni).

Per quanto riguarda, invece, i formandi che hanno concluso con successo l'*iter* formativo, dai dati presenti in rete (presentazioni all'inizio del percorso) abbiamo estrapolato le caratteristiche motivazionali suddividendoli in sottogruppi per fasce d'età ed evidenziando quale fosse, tra i fattori psico-affettivi che sostengono l'apprendimento (bisogno, dovere, piacere), quello di maggior peso in ognuna di esse. A conferma di quanto sostenuto dagli studi di stampo umanistico-affettivo, in termini generali, quanto dichiarato dagli stessi partecipanti ci porta a concludere che la spinta propulsiva del 'piacere' (e, in generale, una motivazione di tipo intrinseco, di interesse personale) risulta essere ciò che caratterizza la maggior parte dei formandi che hanno portato a termine il percorso.

Appendice

Dati della Sessione 2012 di Galapro (4 novembre-21 dicembre 2012), a cui si fa riferimento nel testo. La loro rilevazione è stata effettuata in data 8 febbraio 2013. I diversi link sono specificati sotto ogni tabella.

Connexions totales par phases

Tabella 1. Connessioni totali, per fasi, <http://www.galapro.eu/sessions/trace>

Fase n.	connessioni	durata media
0	108	99:54:51
1	959	123:36:37
2	1574	95:03:03
3	1615	54:23:06
4	1069	48:43:18
Totaux	5325	78:39:32

Connexions totales par groupes institutionnels (GI)

Tabella 2. Connessioni totali, per gruppi istituzionali (GI), <http://www.galapro.eu/sessions/trace>

Nome	connessioni	connessioni per utilizzatore
Toute à distance	1992	44.27
Universidad Complutense de Madrid	1157	38.57
Master2 Univ Stendhal Grenoble	742	61.83
Università degli studi di Cassino	469	67.00
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	395	20.79
Universidade de Aveiro	346	31.45
Universidade de São Paulo-USP	218	15.57
Educação Básica	177	8.43
Universitat Autònoma de Barcelona	163	27.17
Lyon	152	38.00

Connexions totales par groupes de travail (GT)

Tabella 3. Connessioni totali, per gruppi di lavoro (GT), <http://www.galapro.eu/sessions/trace>

Nome	connessioni	connessioni per utilizzatore
L'IC dans la formation des professeurs de langues	1333	74.06
IC y TIC	760	50.67
Abordar a IC em contexto de infância	703	70.30
Inglês como ponte entre as línguas românicas	684	45.60
Il ruolo della dimensione affettiva e del processo...	623	69.22
Les aspects cognitifs dans l'éducation plurilingue	597	74.62
A IC em cursos de línguas para objetivos específicos	429	47.67
IC et créativité linguistique	422	60.29
IC e letteratura	235	39.17

GT - Il ruolo della dimensione affettiva e del processo di comprensione dialogica nell'intercomprensione

Tabella 4. Composizione GT 134, <http://www.galapro.eu/sessions/working>

Alias	Langue 1	Langue 2	Statut
Anna	Italien	Espagnol	Formé
Francione	Portugais	Espagnol	Formé
Mad	Italien	Français	Formateur
Rosa	Portugais	Français	Formateur
Ana	Français	Espagnol	Formé
Vanessa	Italien	Espagnol	Formé
Noelma	Portugais	Espagnol	Formé
Lusiamary	Portugais	Espagnol	Formé
Anne	Espagnol	Portugais	Formé

Archives - [Chat] L'IC dans la formation des professeurs de langues
(18 iscritti, 4 firmatari del prodotto finale)

Tabella 5. Sessioni di chat del GT 131

Séance N°	Début de la séance	Nombre de participants	Nombre de messages
1	13-11-2012 (19:44)	6	349
2	22-11-2012 (20:00)	4	426
3	01-12-2012 (17:59)	2	104
4	14-12-2012 (20:04)	2	109
5	16-12-2012 (20:03)	3	167
6	17-12-2012 (14:34)	1	1

Archives - [Chat] Il ruolo della dimensione affettiva e del processo di comprensione dialogica nell'intercomprensione
(9 iscritti - 5 firmatari del prodotto finale, in grassetto, nella tab. 5)

Tabella 6. Sessioni di chat del GT 134

Séance N°	Début de la séance	Nombre de participants	Nombre de messages
1	14-11-2012 (18:56)	2	11
2	16-11-2012 (19:54)	4	169
3	21-11-2012 (19:45)	4	180
4	28-11-2012 (20:39)	5	203
5	05-12-2012 (19:59)	5	212
6	14-12-2012 (17:49)	3	196
7	19-12-2012 (17:59)	4	119

Archives - [Chat] Les aspects cognitifs dans l'éducation plurilingue
(8 iscritti, 4 firmatari del prodotto finale)

Tabella 7. Sessioni di chat del GT 136, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-136>

Séance N°	Début de la séance	Nombre de participants	Nombre de messages
1	14-11-2012 (20:23)	4	175
2	15-11-2012 (21:28)	4	102

Archives - [Chat] A IC em cursos de línguas para objetivos específicos
(9 iscritti)

Tabella 8. Sessioni di chat del GT 137, <http://www.galapro.eu/sessions/chat/view/index/salon/gt-137>

Séance N°	Début de la séance	Nombre de participants	Nombre de messages
1	15-11-2012 (20:56)	5	340

Bibliografia di riferimento

- Álvarez Martínez, S.; Degache C. (2009). «Formes de l'oralité dans les interactions écrites synchrones sur la plateforme Galanet». In: Jamet M.C. (éd.), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina.
- Arnold, J. (ed.) (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Araújo e Sá, H. et al. (dir.) (2009). *Galapro. Formação de Formadores para Intercomprensão em Línguas Românicas*. Aveiro-Madrid (II Jornadas científicas).
- Araújo e Sá, H.; De Carlo, M.; Hidalgo, R. (2012). «Gestire gli aspetti socio-affettivi in una formazione professionale all'intercomprensione a distanza». Intervento al convegno IC2012. *Intercomprension: compétences plurielles, corpus, intégration* (Université Stendhal Grenoble 3, 21-22-23 juin 2012).
- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2013). «Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico» [online]. *EL.LE. Educazione linguistica. Language Education*, 2 (1). URL <http://>

- edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/riviste/elle/2013/1/il-ruolo-delle-emozioni-di-studente-e-insegnante-n/.
- Bonaiuti, G. (2006). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*. Gardolo: Erickson.
- Conference proceedings (2015). *ICT for language learning*. Padova: Webster.
- Chun, L. (2015). «Modeling Teachers' Influence on Learners» Self-directed Use of Technology for Language Learning Outside the Classroom». *Computer & Education*, 82.
- Dabène, L.; Degache, C. (éds.) (1996). «Comprendre les langues voisines». *Études de Linguistique Appliquée*, 104.
- De Carlo, M. (2013). «L'intercomprensione nell'insegnamento linguistico e nella formazione degli insegnanti». Em: Mordente, O.A.; Ferroni, R. (ed.), *A intercomprensão entre as linguas românicas*. São Paulo: Humanitas.
- Degache, C.; Chavagne, J.-P. (2012). «Dix ans de formations en ligne en réseaux de groupes modulaires internationaux et multilingues: atouts, limites et perspectives». Journée TICE Alpes (Grenoble, 29 juin 2012).
- Ferrari, L. (2015). *Costruire esperienze didattiche di online collaborative learning*. Parma: Junior.
- Kelly, M. et al. (2004). *European profile for language teacher education. A frame of reference*. Southampton: University of Southampton.
- Ranieri, M.; Pieri, M. (2015). *Mobile learning. Dimensioni teoriche, modelli didattici, scenari applicativi*. Milano: Unicopli.
- Recchioni, M. (2003). *Formazione e nuove tecnologie*. Roma: Carocci.
- Recchioni, M. et al. (2008). *Strumenti collaborativi, intermodalità e life long learning. Dove vanno le innovazioni?*. Conferenza Sie-L (Società Italiana di e-Learning), *E-Learning tra Formazione Istituzionale e Life Long Learning* (Trento, 2008).
- Tost Planet, A.M. (2005). «I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze». In: Benucci, A. (a cura di), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*. Torino: UTET Libreria.

Bibliografia generale

- Araújo e Sá, H.; De Carlo, M.; Melo-Pfeifer, S. (2010). «Pratiques de communication en-ligne des tuteurs dans une formation de formateurs à l'intercompréhension: quelles retombées sur le développement professionnel des sujets en formation?». *Synergies Europe*, 5.
- Bailini, S.L.; Bosisio, C. (2014). «Dall'interlingua alla competenza plurilingue in apprendenti di lingue affini». In: Landolfi, L., *Crossroads: Languages in (E)motion*. Napoli: Photo City Edizioni - University Press.

- Blanchet, Ph. (2015). «Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes: enjeux théoriques et pistes sociodidactiques». En: Garbarino, S. Degache C. (éd.), *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*. Travaux du CRTT. Lyon: Université Lumière Lyon 2.
- Bonvino, E. et al. (2015). *Intercomprehension Didactics: Devices and Proposals for University Linguistic Centers (cla)*. London: PeterLang.
- Caddéo, S.; Jamet, M-C. (2013). *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Candelier, M.; Schröder-Sura, A. (2015). «Les approches plurielles et le CARAP: origines, évolutions, perspectives». *Babylonia*, 2.
- Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale. Ricerca e pratica didattica*. Firenze: Le Lettere.
- Dahlet, P. (2008). «Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers». En: Martinez, P.; Moore, D.; Spaëth, D. (éds.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction*. Paris, Riveneuve.
- De Carlo, M. (2003). «Sapersi ascoltare per saper ascoltare. Alcune considerazioni sulla formazione iniziale alla luce del concetto di controtrasfert». *Perspectives. A Journal of TESOL Italy*, 1, Special Issue on SSIS.
- De Carlo, M. (a cura di) (2011). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'Elpidio, Wizarts.
- Degache, C. (2006). *Didactique du plurilinguisme, Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues, Mémoire d'habilitation à diriger des recherches*. Grenoble: Université Stendhal-Grenoble 3.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) (2015). *L'Intercompréhension - Références 2015*. Paris.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris: La Découverte.
- Kramsch C., Lévy D., Zarate G. (a cura di), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Archives Contemporaines.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros.
- Marínez Agudo, J.D. (2004). *Aprendizaje de una lengua extranjera: incidencia de los procesos atencionales y motivacionales*. Badajoz: Abecedario.
- Oyama, M.; Candelier, M.; Nishiyama, N. (2014). «Former les enseignants aux approches plurielles et au CARAP au Japon: quelques résultats». Em: Andrade, A.I. et al. (dir.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação*. Aveiro: UA.
- Ponton, M.K.; Derrick, M.G.; Carr, P.B. (2005). «The Relationship Between Resourcefulness and Persistence in Adult Autonomous Learning». *Adult Education Quarterly*, 55 (2).

- Salzberger-Wittenberg, H.G.; Osborne, E. (1983). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London:, Routledge & Kegan Paul.
- Spiță, D. et al. (2015). *Les approches plurielles dans l'éducation aux langues: l'intercompréhension, en présence et en ligne*. Iași: Editura Universității Alexandru Ioan Cuza.
- Troncy, C. (2014). *Didactique du plurilinguisme*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Il *Digital Storytelling* per un'educazione linguistica interculturale

Erika Pezzot

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Digital Storytelling PROVED to be a powerful teaching and learning tool that develops several language skills as well as technology, socio-relational and cultural-communicative competences. Moreover, it enhances students' interest and motivation, thus facilitating memorisation. In this paper, we will shed light on the advantages of using this tool in language learning taking into consideration part of the required learner's skills presented in the 5th chapter of the CEFR. The aim of this work is to propose the Digital Storytelling, seen as a process rather than a product, to develop and promote an intercultural language education irrespective of the context – FL, L2 – and the language level.

Sommario 1 *Digital Storytelling* e motivazione. – 2 *Digital Storytelling* e memorizzazione. – 3 La multimedialità a supporto dell'efficacia del messaggio. – 4 L'efficacia della storia. – 5 Il ruolo dello studente. – 6 *Digital Storytelling* in una prospettiva interculturale nella didattica delle lingue.

Keywords *Digital Storytelling*. Intercultural. Motivation. Multimedia.

Obiettivo di questo nostro contributo è presentare il *Digital Storytelling* (d'ora in poi DS) come prodotto, ma soprattutto come processo funzionale allo sviluppo di una competenza linguistica **interculturale** delle lingue straniere e seconde.

Le ragioni a sostegno del DS come proposta potenzialmente efficace sono molteplici. Anticipiamo tali ragioni sotto forma di parole chiave – unendole ad una prima definizione di DS – per darne conto in modo più diffuso durante il nostro articolo (per quanto con i limiti dell'essenzialità legati all'economia di un articolo).

Tradotto letteralmente, il significato di *Digital Storytelling* è: narrativa digitale.

Sebbene questo concetto sia stato descritto in modi diversi (Lambert 2002; Robin 2006; Ohler 2008; Petrucco De Rossi, 2009), tutte le definizioni presentano un elemento comune: la commistione tra narrazione e utilizzo di supporti multimediali eterogenei come audio, video e immagini. In altre parole, storie digitali che propongono i contenuti attraverso la fusione di testo, narrazione audio registrata, immagini (statiche e/o dinamiche) e musica.

Le parole chiave per la declinazione glottodidattica sono dunque: motivazione, memorizzazione (ed emozione), multimedialità, narrazione, partecipazione attiva e creativa dello studente.

Nella prospettiva linguistico-interculturale che vogliamo dare a questo contributo, integreremo le nostre riflessioni legate all'ambito glottodidattico ponendo attenzione agli obiettivi indicati nel capitolo 5 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) che mirano allo sviluppo di una competenza comunicativa **interculturale** e incentivano l'utilizzo delle tecnologie.

1 *Digital Storytelling* e motivazione

Il DS viene spesso percepito come un modo diverso di apprendere. L'integrazione con i supporti e i linguaggi multimediali costituiscono un elemento che suscita l'interesse degli studenti, soprattutto in giovane età (cfr. in chiave glottodidattica, Caon, Serragiotto 2012), rendendo questo mezzo stimolante e motivante.

Non è questa la sede per approfondire il tema della motivazione, che è stato oggetto di vari studi glottodidattici internazionali (Clément, Kruidenier 1985; Crookes, Schmidt 1991; Dörnyei 1994, 1998, 2001; MacIntyre 2002; Ushioda 2003, 2006, 2008) e nazionali (Titone 1976, 1987, 1993; Freddi 1987, 1994; Balboni 1994, 2002; Coppola 1993; Ciliberti 1994; Cardona 2001; Caon 2005, 2006a). Ci rifacciamo sinteticamente agli studi di Titone, Freddi, Balboni e Caon che, in una prospettiva umanistica della didattica delle lingue, sottolineano l'importanza di una motivazione intrinseca ossia «quando si crea una situazione per cui lo studente prova autonomamente interesse, bisogno, desiderio, curiosità, piacere per e nell'imparare» (Caon 2011, p. 20), ovvero quando i fattori che spingono all'apprendimento sono autodiretti (si veda anche il concetto di 'piacere' nel modello tripolare della motivazione di Balboni 2002).

Già nel suo modello egodinamico, Titone (1976) sottolinea la necessità della partecipazione attiva da parte dello studente ai fini di un apprendimento significativo, cioè stabile e duraturo.

Ora, volendo trattare il DS come processo più che come prodotto, realizzare una storia digitale rende lo studente protagonista dell'attività, creatore e produttore di un risultato concreto caratterizzato dalla personalizzazione dei contenuti in termini linguistici, iconici ed estetici. Questo ruolo centrale dello studente (cardine dell'approccio umanistico, cfr. Porcelli 1994; Balboni 2002) favorisce l'innescare nei discenti della motivazione intrinseca (Titone 1987).

Ulteriore vantaggio del DS è che, una volta realizzato, può essere reimpiegato per l'introduzione di nuovi argomenti durante la fase che Freddi (1993) definisce di motivazione e può risultare un vero e proprio input per la fase di globalità seguita da relativa verifica della comprensione, analisi, sintesi e riflessione. Infine, può essere un ottimo ausilio sia per riattivare la motivazione durante il percorso previsto dalla UD, nonché utilizzato per la fase di decondizionamento.

Diversi studi (Ohler 2008; Ware, Warschauer 2005) hanno evidenziato che l'impiego del DS non solo crea un ponte tra il mondo della tecnologia (high-tech) e quello tradizionale (low-tech) della scuola ma «this type of activity can generate interest, attention and motivation for the 'digital generation' students in today's classrooms» (Robin 2006, p. 712). Robin aggiunge in seguito che

students who participate in the creation of digital stories may develop enhanced communications skills by learning to organize their ideas, ask questions, express opinions, and construct narratives. It also can help students as they learn to create stories for an audience, and present their ideas and knowledge in an individual and meaningful way. (Robin 2006, p. 712)

favorendo così la possibilità di personalizzare l'apprendimento, migliorare gli aspetti tecnici del linguaggio e lo sviluppo del pensiero critico. Per di più vengono fatti dei riferimenti ad un maggior coinvolgimento da parte di studenti con difficoltà nella lettura e/o nella scrittura. Scrivono a tal proposito Bull e Kajder (2004, p. 47): «in particular, digital storytelling can be used to engage struggling readers and writers who have not yet experienced the power of personal expression».

Da tutte queste indicazioni, consegue una estrema flessibilità di questo mezzo che l'insegnante, adattandone l'uso, può efficacemente utilizzare nella classe di LS o L2, indipendentemente dal livello di competenza linguistica degli studenti.

Gregori-Signes sottolinea l'adattabilità del DS a favore di obiettivi linguistici come ad esempio:

different registers (formal, informal, jargon, slang, formulaic expressions, specific vocabulary), different techniques of narration and dramatization, and more refined or general discursive structures of genres, to mention but a few. (Gregori-Signes 2008, p. 44)

Anche grazie alla sua plasticità, questo strumento risulta essere pienamente in linea con i principi del QCER in termini di: innovazione dei materiali didattici, motivazione, creatività, flessibilità, nuova visione dei metodi tradizionali di apprendimento e insegnamento.

2 *Digital Storytelling* e memorizzazione

Un ruolo importante per la ritenzione delle informazioni è ricoperto dalle emozioni. Franco Fabbro (1996, p. 110) scrive a tal riguardo: «le strutture emotive del sistema nervoso sono fortemente coinvolte nei processi di

fissazione dei ricordi nella memoria [...]; le situazioni che coinvolgono il sistema emozionale, sia in senso piacevole che negativo» sono più utili per l'individuo rispetto a quelle neutrali affinché il soggetto possa «evitare ciò che è pericoloso e ripetere ciò che è piacevole».

Secondo i parametri di Joe Lambert (2002),¹ la componente narrativa del DS deve presentare un contenuto emozionalmente attivante. Vengono così privilegiate le autonarrazioni (qualora gli studenti siano disponibili a 'raccontarsi' attraverso il DS) o comunque tematiche che il docente, sulla base del syllabo, può concordare con gli studenti e che possano quindi interessarli (di conseguenza motivarli, secondo i principi della motivazione intrinseca).

Inoltre, come sostengono Rizzolatti, Fogassi e Gallese (2006), osservare un'emozione può originare quello stesso sentimento in chi la sta osservando; ne consegue che le immagini, statiche o dinamiche, attivano i neuroni specchio i quali generano empatia anche a livello emozionale. È dunque confermato, anche dal punto di vista neuroscientifico, che le immagini hanno il potere di rievocare esperienze del proprio vissuto e di conseguenza agire anche su un piano emotivo.

Kohler et. al individuano la classe dei neuroni audio-visivi: «a population of neurons - audio-visual mirror neurons - that discharge not just to the execution or observation of a specific action but also when this action can only be heard» (Kohler et al. 2002, p. 848). Ciò implicherebbe che l'ascoltatore sia in grado di provare emozioni in seguito ad uno stimolo uditivo. Stando a questa teoria, possiamo intendere meglio l'importanza che ha la colonna sonora di un DS in merito al coinvolgimento emotivo.

A questo si aggiunge il potere della propria voce narrante (altro parametro peculiare del DS, cfr. Lambert, 2002) che può rendere la storia più credibile e più avvincente, aumentando non solo la carica emotiva ma soprattutto il protagonismo dello studente (fondamentale, come abbiamo detto nel paragrafo precedente, in un'ottica umanistica dell'educazione linguistica).

Le emozioni, dunque, vengono suscitate attraverso diversi codici e diversi canali che, combinati tra loro secondo determinati criteri (cfr. paragrafo 3) e uniti alla componente narrativa, possono generare un efficace mezzo comunicativo capace di fissare le informazioni.

Tenendo presente quanto lo stimolo visivo sia di fondamentale importanza per la memorizzazione delle informazioni e quanto l'interazione e l'interattività favoriscano in modo particolare l'apprendimento (cfr. Dale 1969; Begley 1993; Ginnis 2002; Pease, Pease 2004), va da sé che proprio per sua natura il DS si confermi uno strumento con un valore aggiunto intrinseco ai fini dell'acquisizione linguistica.

1 Direttore e co-fondatore dello StoryCenter, punto di riferimento per gli *storyteller*, nonché globalmente riconosciuto come esperto di DS.

Nel produrre un DS, i concetti vengono letti, scritti, riformulati, registrati vocalmente e riascoltati più volte; tale ripetizione contribuisce particolarmente alla fissazione in memoria degli stessi. Inoltre, l'obiettivo è focalizzato sulla realizzazione del prodotto finale per il quale la lingua diventa un mezzo indispensabile; questo rimanda alla *rule of forgetting* di Krashen (1983) secondo cui si acquisisce meglio una lingua quando ci si dimentica che la si sta imparando, ovvero quando la lingua diventa un mezzo per raggiungere un obiettivo altro e l'attenzione è distolta dalla forma linguistica.

3 La multimedialità a supporto dell'efficacia del messaggio

Realizzare un DS, individualmente o in gruppo, implica, tra le altre cose:

- la scelta di un argomento e di un tema;
- la raccolta di informazioni attraverso la ricerca;
- la scrittura di un testo al fine di sviluppare una storia interessante e coinvolgente.

Parallelamente si utilizzano una serie di *hardware* e *software*² ed è necessario valutare e scegliere gli elementi adeguati per rendere efficace il messaggio.

È fondamentale, secondo il concetto di *Economy* di Lambert (2002), che i tre elementi che costituiscono il DS (testo, immagine e suono) siano dosati e combinati in modo da evitare il sovraccarico cognitivo (Sweller, 1991) e innescare efficacemente i processi cognitivi complessi propri della multimedialità.

Richard Mayer (2001), avvalendosi della teoria del carico cognitivo di Sweller (1991) e della teoria del doppio codice di Paivio (1986), individua delle strategie per presentare contenuti informativi in modo significativo attraverso canali multimediali. A tal riguardo consiglia:

- che le parole siano unite alle immagini;
- che le parole siano corrispondenti alle immagini;

² Per quanto riguarda l'*hardware*, è fondamentale avere un computer (ragionevolmente recente) e un microfono (quelli incorporati possono produrre delle registrazioni poco qualitative). Se il computer non ha dei diffusori audio integrati, è indispensabile procurarne di esterni o provvedere a delle cuffie per avere modo di ascoltare le tracce audio. Possono essere utili una fotocamera o videocamera digitale, uno scanner e una tastiera per produrre suoni e/o musica.

Considerando i *software*, sono indispensabili un programma di montaggio video (ad esempio iMovie per Macintosh o Movie Maker per PC, entrambi gratuiti) e un editor di file audio (ad esempio Audacity, scaricabile gratuitamente). Possono essere utili un programma di fotocomposizione e fotoritocco (come Adobe PhotoShop) ed eventualmente un programma di creazione musicale.

Ricordiamo inoltre che in rete è possibile reperire immagini e materiale audio non tutelati da diritti d'autore e quindi utilizzabili liberamente.

- che le parole e le immagini corrispondenti siano presentate simultaneamente;
- che venga adottato un principio di coerenza tra parole, immagini e suoni;
- che le animazioni siano accompagnate da narrazioni audio piuttosto che da testi scritti secondo il principio di modalità;
- che le animazioni siano accompagnate **solo** da narrazioni audio piuttosto che anche da testi scritti, secondo il principio di ridondanza.

Infine, per curare il prodotto finale in termini estetici potenziando ulteriormente l'efficacia del messaggio, è importante approfondire le ricerche sull'utilizzo dei colori, dei caratteri (font) e delle immagini (a nostro avviso, un buon punto di partenza, che nella sua semplicità tocca svariati aspetti interessanti in merito, lo si trova al seguente link: <http://www.notemplate.it/guida/realizzare-presentazioni-efficaci/>)

4 L'efficacia della storia

Abbiamo detto che per creare un DS c'è bisogno di una serie di *hardware* e di *software*, ma soprattutto di una storia che funzioni.

Molta letteratura è stata scritta sulla narrazione e sul suo valore. Volendo riprendere alcuni concetti per poter evidenziare in seguito la potenza delle narrazioni digitali, le storie sono considerate la forma più antica di letteratura (Pedersen 1995), la ristrutturazione della vita quotidiana attraverso la quale l'essere umano conosce, ricorda e comprende (Livo & Rietz 1986). Esse connettono le generazioni del passato a quelle presenti e future, originando, trasmettendo o riformulando opinioni, valori e saggezza. Inoltre sono capaci di generare un coinvolgimento emotivo determinato da numerosi fattori tra i quali il livello di empatia che si instaura con i personaggi della storia.

Bruner (1986/1988) sostiene che il pensiero narrativo appartenga propriamente alla psicologia umana e sia un sistema universale per organizzare le esperienze e generare significati condivisi. In altre parole, la narrazione si rivela uno strumento in grado di definire l'identità di gruppo e sviluppare dunque il senso di appartenenza culturale.

È soprattutto attraverso le nostre narrazioni che costruiamo una versione di noi stessi nel mondo, ed è attraverso la sua narrativa che una cultura fornisce ai suoi membri modelli di identità e capacità d'azione. (Bruner 2001, p. 12)

In chiave glottodidattica, realizzando un DS in lingua straniera, è possibile lavorare su tutti i 'saperi' della competenza comunicativa: **sapere la**

lingua, saper fare lingua e saper fare con la lingua (Balboni 2002, 2008). La libertà di definire un tema, optando per una storia personale oppure per dei contenuti didattici, i cosiddetti *Personal-Educational Digital Storytelling* (Gregory-Signes 2008), e avviare la successiva ricerca delle informazioni utili a imbastire la storia permette di agire sulle diverse competenze. Sono coinvolte tutte le abilità: ricettive, produttive, interattive e integrate.

Secondo Lambert (2002) una narrazione digitale efficace prevede che la storia:

- sia raccontata da un proprio punto di vista;
- susciti interesse;
- coinvolga il pubblico sul piano emotivo;
- sia raccontata con la propria voce;
- sia accompagnata da una colonna sonora;
- rispetti dei parametri di economia;
- abbia un ritmo tale che mantenga viva l'attenzione del pubblico.

Essendo questo lavoro mirato all'applicazione del DS in ambito glottodidattico, vogliamo affiancare, a quello di Lambert, il punto di vista di Jason Ohler che da tempo si occupa di DS ed educazione.

Ohler (2008) ritiene che il *Digital Storytelling* sia prima *storytelling* (narrazione) e poi *digital* (digitale). Sulla base di questo criterio, elenca otto passaggi per giungere alla creazione, e successiva narrazione, della storia:

1. Creazione di una mappa (concettuale) della storia.
2. Confronto della propria storia con quelle degli altri per ricevere dei feedback e provvedere ad eventuali aggiustamenti.
3. Scrittura della storia.
4. Stesura di uno *storyboard*, ovvero un copione per allineare il materiale visivo con il testo.
5. Registrazione del racconto con la propria voce.
6. Ascolto di quanto registrato con lo scopo di eventuali revisioni.
7. Valutazione finale in termini qualitativi della registrazione.
8. Aggiunta di immagini, musica, ecc. e montaggio.

Di per sé, gli approcci narrativi vengono considerati molto importanti per l'apprendimento in generale e per l'apprendimento linguistico in particolare, in quanto la narrazione ha come asse principale la lingua. Ad avvalorarli vi sono «alcuni studi di neuroscienze [Schank 1990] [Caine 1994], [che] sembrano confermare l'importanza delle modalità narrative (*storytelling*) anche nel processo di apprendimento» (Petrucco 2009, p. 5).

In aggiunta, non solo Howard Gardner (2009) ne sottolinea il valore per lo stimolo integrato di più intelligenze, ma la narrazione è stata anche definita come un mezzo fondamentale nei processi di riflessività (Maturana, Varela 1987), da tempo impiegata sotto diverse forme sia nell'educazione

dell'infanzia, sia nei contesti di *lifelong learning*. A tutti gli effetti, se da un lato l'empatia con i personaggi delle storie e la tendenza all'immedesimazione stimola la riflessione attraverso il confronto con il proprio vissuto, le proprie prospettive e percezioni, dall'altro la stesura di una storia impone necessariamente un pensiero ragionato sui contenuti da narrare. In un contesto di gruppo quale l'aula, l'insieme e lo scambio delle visioni offre un'ulteriore occasione per la discussione dei diversi punti di vista.

Nel caso di *Personal-Educational Digital Storytelling*, la ricerca delle informazioni per la costruzione della storia (individuale o di gruppo) rende i *digital storyteller* una sorta di 'esperti' in un determinato argomento. Attraverso la condivisione dei prodotti finali, in un'ottica di apprendimento cooperativo caratterizzato da interdipendenza tra gli studenti (cfr. Rutka 2006), tutti i discenti avranno modo di apprendere le informazioni elaborate dai propri compagni.

Una caratteristica distintiva del DS, infatti, è la condivisione del prodotto finale. Questa particolarità induce a vedere il DS come la progressione naturale dell'antica forma di narrazione orale che si è evoluta nel tempo congiuntamente ad ogni sviluppo tecnologico.

5 Il ruolo dello studente

Abbiamo affermato che il DS può avere un duplice impiego in campo formativo: come materiale autentico veicolo di contenuti e come prodotto creato dagli stessi studenti.

Per quanto riguarda il primo caso, come già anticipato nel paragrafo 1, il DS può essere utilizzato per attirare l'attenzione dei discenti e aumentare il grado di interesse, per presentare nuovi contenuti, per stimolare delle discussioni in classe, per facilitare la comprensione di contenuti concettuali o astratti.

Rispettando i criteri di una glottodidattica umanistica e volendo favorire le dinamiche motivazionali, quello che riteniamo più interessante, però, è il caso in cui lo studente non è il 'consumatore' del prodotto ma ne diventa il 'produttore', il creatore.

Questa seconda modalità, infatti, permette l'impiego e lo sviluppo di una serie di *literacy skills*: abilità di ricerca delle informazioni, di scrittura, di organizzazione, tecnologiche, di presentazione, di intervista, interpersonali, di *problem-solving*, di valutazione (Robin 2006).³ Il DS diventa dunque una potente esperienza formativa che ingloba quello che la società e l'Europa (cfr. Banzato 2011) si aspettano dagli studenti del 21° secolo, ovvero la conoscenza e l'applicazione della *21st Century Literacy* intesa come la

3 Si rimanda al testo citato per approfondimenti.

combinazione di più «*literacy: digital literacy, global literacy, technology literacy, visual literacy e information literacy*» (Robin 2008).⁴

Anche Ohler (2013) vede il DS come un mezzo potente per lo sviluppo delle *literacy*. Nello specifico ingloba sotto il termine 'the DAOW of literacy' le quattro *literacy* principali coinvolte nella realizzazione di un DS: *digital literacy* - utilizzo effettivo, saggio e creativo della tecnologia -, *art literacy* - impiego del proprio senso artistico -, *oral literacy* - utilizzo delle proprie capacità espressive nella comunicazione orale - e *writing literacy* - che include capacità di sintesi, scrittura creativa, riflessione personale e organizzazione del testo.

Se teniamo conto dei principi sui quali si basa il processo innato di acquisizione di una lingua, bimodalità, direzionalità e *modal focusing*,⁵ è possibile strutturare il percorso di realizzazione di un DS rispettando tali principi: nella fase della ricerca delle informazioni utili alla creazione della storia, l'insegnante può guidare l'attività invitando gli studenti ad osservare determinati input linguistici che possono trovare nelle fonti, mantenendo la sequenza di motivazione-globalità-analisi. Il docente, soprattutto in classi il cui livello di competenza linguistica è basso, può ricorrere ad una preselezione delle fonti in base agli obiettivi linguistici e proporle agli studenti, per esempio, attraverso delle *web-quest*, una caccia al tesoro, ecc. a seconda del contesto in cui opera. La successiva stesura della storia favorisce il lavoro delle fasi di sintesi e riflessione, puntando quindi ad una fissazione delle strutture e ad un'elaborazione creativa che prevede l'uso dei fenomeni linguistici in causa.

Questo ruolo attivo dello studente legato alla versatilità del DS, concede, in prospettiva umanistica, la libertà di agire secondo il proprio stile di apprendimento sollecitando le diverse intelligenze descritte da Gardner (1983). Di conseguenza, la maggior parte di queste intelligenze, da quella linguistica e musicale a quella cinestetica e intrapersonale, possono essere stimolate, impiegate e potenziate (Ohler 2013). A tal proposito, Ohler sostiene che il DS sia «a veritable cornucopia of intelligences, particularly if blended with the DAOW of literacy» (Ohler, 2013, p. 81).

Facendo il punto di quanto descritto finora, possiamo convenire, inoltre, che la costruzione di un DS con lo studente al centro del processo risponde alle caratteristiche del metodo *learning by doing*. Parliamo pertanto di apprendimento 'attivo' attraverso il quale, nella volontà di raggiungere obiettivi motivanti, acquista senso l'intero processo (Petrucco 2009).

Se si esaminano gli elementi, è possibile rilevare le sette istanze fonda-

4 Si rimanda a Robin 2008 per approfondimenti.

5 Riferimento sotto la voce 'Neurolinguistica' del *Nozionario di glottodidattica*, Laboratorio ITALS dell'Università Ca' Foscari di Venezia <http://www.italis.it/nozion/nozn-o.htm>; ultima data di consultazione 11/11/2015.

mentali che caratterizzano l'apprendimento significativo costruttivista di David H. Jonassen (1994): attivo, riflessivo, contestualizzato, intenzionale, collaborativo, coconversazionale, costruttivo, e che possono essere tutte sviluppate grazie all'impegno del DS.

6 *Digital Storytelling* in una prospettiva interculturale nella didattica delle lingue

Come sostiene Balboni (2013, p. 61) «la cultura [...] è diventata una grammatica *a priori*, un software mentale [...] di sistema, da attivare per poter comunicare nel mondo reale». Nel ricordare il suo legame con la lingua, lo studioso veneziano afferma: «una cultura esiste in quanto si esprime in una lingua e la lingua è lo strumento di perpetuazione di una data cultura». Ne consegue che insegnare/imparare una lingua implica necessariamente l'insegnamento/apprendimento di aspetti della cultura.

Nel capitolo 5 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue⁶ sono riportate le competenze dell'apprendente. Tra quelle generali troviamo riferimenti specifici a: **conoscenze socioculturali, consapevolezza interculturale, abilità interculturali** che coincidono con le **componenti della competenza comunicativa interculturale** di Hofstede (1991).⁷ È dunque compito del docente di lingue (in special modo) lavorare su questi aspetti e costruire un percorso volto a un'educazione linguistica interculturale.

Finora abbiamo messo in risalto i vantaggi dell'utilizzo del DS come mezzo per l'apprendimento di una lingua straniera o seconda. In questa sede ci preme evidenziare le sue potenzialità per soddisfare le esigenze di una glottodidattica **interculturale**.

Considerato il carattere narrativo del DS, vogliamo partire dalle parole di Melucci, il quale ci ricorda che «il narrare ha [...] a che fare con l'identità in due sensi: perché i soggetti si costituiscono attraverso narrazioni, ma anche perché attraverso di esse si presentano agli altri» (Melucci 2000, p. 115). Identità e cultura sono strettamente collegati tra loro. Bruner (1999) afferma che è soprattutto nei primi cinque anni di vita che l'individuo sviluppa la sua personalità, cominciando quindi a costruire una propria identità. Questo processo, che avviene all'interno di un contesto culturale, è determinato dall'assorbimento di comportamenti, valori e criteri estetici che influenzano le successive esperienze educative (Della Puppa 2008).

6 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

7 Tre sono i fattori fondamentali per lo sviluppo di questa competenza: consapevolezza (del fatto che ognuno ha un proprio *software mentale*), conoscenza (degli aspetti culturali altrui, prettamente legati a simboli, rituali, miti e valori) e abilità (risultato della commistione tra consapevolezza, conoscenza ed esperienza personale) (Hofstede 1991)

L'infinità delle combinazioni di elementi in gioco, pertanto, rendono l'individuo unico e irripetibile.

Tenendo conto di questo stretto legame tra identità e cultura, in linea col pensiero di Malinowsky ([1944] 1981), possiamo parlare quindi di tante culture individuali che, per una serie di elementi in comune, costituiscono una cultura collettiva. In una prospettiva interculturale, quando si parla di cultura di una lingua, è necessario ricordare che in realtà essa racchiude solo dei tratti comuni dei parlanti nativi. Nell'interazione con questi ultimi, diventa indispensabile tenere presente che ogni singolo individuo porta con sé una storia fatta di infinite sfaccettature che, nella dinamicità della vita e delle esperienze, si modificano in continuazione contribuendo alla costruzione di una cultura individuale unica. Come affermano Balboni e Caon (2015), consapevole di una cultura di appartenenza, l'individuo ha la possibilità sia di avere uno sguardo più attento nei confronti degli altri, sia di guardare meglio se stesso attraverso l'incontro con gli altri, attribuendo così un valore positivo alle differenze che emergono da lingue e linguaggi differenti.

A tutti gli effetti, quindi, un DS può essere un mezzo per raccontare sé stessi e gli altri, indagare sulla propria e l'altra cultura attraverso ricerche e/o interviste; è possibile approfondire e scoprire quegli elementi della propria cultura che condizionano il comportamento (come ad esempio, tradizioni, abitudini, modi di dire, ecc.), metterli in discussione e identificare aspetti in comune e aspetti diversi che caratterizzano le culture, ampliando in questo modo sia la propria conoscenza socioculturale sia il grado di consapevolezza interculturale.

Si può decidere di esplorare qualsiasi tema, in base al sillabo e in accordo con gli studenti per i motivi già illustrati, che faccia emergere i profili culturali (dello studente o della comunità di appartenenza) o interculturali implicando, proprio per la natura del metodo, la ricerca delle informazioni.

Come sottolineano Favaro (2008) e Della Puppa (2008), imparare una lingua significa cambiare i propri parametri culturali, fare propria la cultura che la lingua esprime ed esserne portatori senza dover perdere i propri riferimenti personali. Per costruire relazioni interculturali positive, in primo luogo, è necessario avere una buona padronanza della competenza socioculturale della cultura di appartenenza, che spesso emerge grazie al confronto con l'altro. In secondo luogo, è fondamentale «mettere in discussione le premesse apparentemente indiscutibili del nostro modo di vivere» (Bauman 2001, p. 8) puntando al relativismo culturale di Freddi (1983) per essere successivamente in grado di **com-prendere** l'altro.

Essendo totalmente immersi nella cultura, è solo davanti al 'diverso' che l'individuo può rendersi conto di aspetti culturali che influenzano, in modo inconsapevole, il comportamento (Byram 1997).

Le conoscenze socioculturali, della propria e dell'altrui cultura, sono particolarmente importanti non solo per lo sviluppo dei concetti di consa-

pevolezza e conoscenza ma anche, e soprattutto, per lavorare sui concetti di stereotipo e pregiudizio, ritenuti tra le cause principali degli incidenti comunicativi (Balboni, Caon 2015).

Per sua definizione, la consapevolezza interculturale mira ad una conoscenza, una consapevolezza appunto, e comprensione delle somiglianze tra la cultura di origine – *world of origin* – e la cultura della comunità target – *world of the target community* – (cfr. Council of Europe 2001). Il confronto tra i parametri culturali emersi dalle informazioni raccolte, rende lo studente conscio di come ogni cultura appare attraverso la prospettiva altrui, spesso in forma di stereotipo nazionale.

D'accordo con Balboni e Caon (2015) riteniamo che, per sviluppare concretamente le abilità interculturali previste dal QCER,⁸ si debbano esercitare particolarmente quelle relazionali. Nello specifico:

- **saper osservare**, esercitando la capacità di decentramento e di straniamento;
- **saper relativizzare**, consapevoli del fatto che il proprio punto di vista è parziale;
- **saper sospendere il giudizio**, e lasciare spazio al dubbio durante l'esplorazione dell'altro;
- **saper ascoltare attivamente**, utilizzando anche delle strategie di comunicazione con lo scopo di precisare e chiarire i messaggi in entrata e in uscita;
- **saper comunicare emotivamente**, sviluppando quindi un certo grado di empatia (saper mettersi nei panni dell'altro) ed exotopia (riconoscere le diversità proprie e altrui);
- **saper negoziare i significati**, per una «co-costruzione di un discorso comune» (Balboni e Caon 2015, p. 156)

Prevedendo che il prodotto finale sia condiviso, abbiamo visto in precedenza l'importanza di costruire delle storie efficaci, che abbiano un messaggio chiaro da comunicare, il quale deve essere interessante e arricchito di un contenuto emotivo. Seguendo questi parametri, per ottenere un buon risultato, è implicitamente richiesto di mettersi nei panni del pubblico (quindi saper comunicare emotivamente), di saper relativizzare, saper osservare,

8 5.1.2.2 Intercultural skills and know-how

These include:

- the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other;
- cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures;
- the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one's own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations;
- the ability to overcome stereotyped relationships. (QCER, p. 104)

di mettere in relazione la cultura d'origine con quella altrui, di individuare e utilizzare delle strategie per entrare in contatto con persone di altre culture (individuali e collettive), di fare da intermediario tra la propria cultura e quella 'straniera' ovviando relazioni stereotipate; in altre parole, di esercitare le proprie abilità relazionali e interculturali.

La realizzazione di un DS, inoltre, si presta a essere svolta in gruppo; di conseguenza concede l'opportunità di lavorare attraverso attività cooperative e di tutoraggio tra pari valorizzando le diverse competenze tecnologiche, competenze del linguaggio semiotico, delle immagini, musicale, nonché le competenze linguistiche degli studenti, rinforzando ulteriormente le abilità relazionali.

Secondo gli studi di Caon (2006b), Rutka (2006) e Minello (2006), infatti, una metodologia affine a un'educazione linguistica interculturale è quella 'a mediazione sociale' che privilegia l'interazione studente-studente, lasciando solo un minimo spazio ai momenti trasmissivi. In particolare sono ritenuti efficaci i metodi del *Cooperative Learning* e del *Peer Tutoring* in quanto «si basano sul valore delle differenze e sulla valorizzazione delle singole qualità nonché sull'interdipendenza tra le persone» (Caon 2008, p. XIX).

Se è vero che, come sostiene Fumian (2003), stiamo andando verso una società planetaria, allora la cooperazione, l'educazione e la comunicazione interculturale diventano necessari per «l'acquisizione di abiti mentali e procedurali che consentano a diversi gruppi ed individui di collaborare e cooperare al fine di costruire un *ethos* condiviso» (D'Annunzio 2008, p. 233) e, a nostro parere, il DS può essere un mezzo efficace e motivante in grado di soddisfare le esigenze di una educazione linguistica interculturale.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni, P.E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P.E. (2008). *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2013). «Cultura e civiltà: processi e prodotti» In: Baldi, B.; Borello, E.; Luise, M.C. (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Banzato, M. (2011). *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.

- Bauman, Z. (2001). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Bari: Laterza.
- Begley, S. (1993). «Teaching Minds To Fly With Discs And Mice» [online]. *Newsweek*. URL <http://www.newsweek.com/teaching-minds-fly-discs-and-mice-193210> (2016-02-28).
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it.: *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza, 1988.
- Bruner, J.S. (1999). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J.S. (2001). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Bull, G.; Kajder, S. (2004). «Digital Storytelling in the language arts classroom» [online]. *Learning & Leading with Technology*, 32 (4). URL <http://www.digitalstoryteller.org/docs/DigitalStorytelling.pdf> (2016-02-28).
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Caon, F. (2005). *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*. Venezia: Cafoscarina.
- Caon, F. (2006a). *Pleasure in Language Learning. a Methodological Challenge*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2006b). *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Caon, F. (2011). *L'italiano parla Mogol: insegnare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*. Perugia: Guerra.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*. Torino: UTET Università.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Clément, R.; Kruidenier, B.G. (1985). «Aptitude, Attitude and Motivation in Second Language Proficiency: a Test of Clement's Model». *Journal of Language and Social Psychology*, 4, pp. 21-37.
- Coppola, D. (1993). «Sulla motivazione nell'apprendimento della seconda lingua: il ruolo delle 'energie naturali' di J. S. Bruner». *Heteroglossia*, 5.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Cooperation, Education Committee, Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Crookes, G.; Schmidt, R. (1991). «Motivation: Reopening the Research Agenda». *Language Learning*, 41, pp. 469-512.

- Dale, E. (1969). *Audio-Visual Methods in Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- D'annunzio, B. (2008). «Verso un'educazione linguistica interculturale». In: Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Della Puppa, F. (2008). «L'idea di 'sapere': una dimensione legata alle culture». In: Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Dörnyei, Z. (1994). «Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom». *Modern Language Journal*, 78, pp. 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). «Motivation in Second and Foreign Language Learning». *Language Teaching*, 31, pp. 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglоссия*. Roma: Astrolabio.
- Favaro, G. (2008). «La lingua forma la cultura, che forma la lingua». In: Caon, F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Freddi, G. (a cura di) (1983). *L'Italia plurilingue*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (a cura di) (1987). *Lingue straniere per la scuola elementare*. Padova: Liviana.
- Freddi, G. (1993). *Glottodidattica. Principi e tecniche*. Ottawa: Canadian Society for Italian Studies.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET Libreria.
- Fumian, C. (2003). *Verso una società planetaria. Alle origini della globalizzazione contemporanea (1870-1914)*. Roma: Donzelli.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, the Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books. Trad. it.: *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1987.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*. Milano: Feltrinelli.
- Ginnis, P. (2002). *The Teacher's Toolkit*. Carmarthen: Crown House.
- Gregori-Signes, C. (2008). «Integrating the Old and the New: Digital Storytelling in the Elf Language Classroom». *GRETA A journal for teachers of English*, 16 (1), pp. 43-49.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Londra: McGraw-Hill.
- Jonassen, D.H. (1994). «Thinking Technology: Toward a Constructivist Design Model». *Educational Technology*, 34 (4), pp. 34-37.
- Kohler, E.; Keysers, C.; Umiltà, M.A.; Fogassi, L.; Gallese, V.; Rizzolatti, G. (2002). «Hearing Sounds, Understanding Actions: Action Representation in Mirror Neurons». *Science*, 297.

- Krashen, S.D. (1983). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community*. Berkley (CA): Digital Diner Press.
- Livo, N.J.; Rietz, S.A. (1986). *Storytelling: Process and Practice*. Littleton (CO): Libraries Unlimited Incorporated.
- Macintyre, P.D. (2002). «Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition». In: Robinson, P., *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Malinowsky, B. [1944] (1981). *Una teoria scientifica della cultura e altri saggi*. Milano: Feltrinelli.
- Maturana, H.; Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Mayer, R.E. (2001). *Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Melucci, A. (2000). *Parole chiave. Per un nuovo lessico delle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Minello, R. (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». In Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom. Second Edition. New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A Dual Code Approach*. New York: Oxford University Press.
- Pease, B.; Pease, A. (2004). *The Definitive Book of Body Language*. New York: Bantam Books.
- Pedersen, E. (1995). «Storytelling and the Art of Teaching» [online]. *FORUM*, 33 (1). URL <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol33/no1/P2.htm> (2016-02-28).
- Petrucco, C. (2009). «Apprendere con il Digital Storytelling» [online]. *Tecnologie Didattiche*, 17 (1). URL http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF46/1_Petrucco_TD46.pdf (2016-02-28).
- Petrucco, C.; De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Rizzolatti, G.; Fogassi, L.; Gallese, V. (2006). «Specchi nella mente» [online]. *Le Scienze*, 460. URL http://www.lescienze.it/edicola/2014/07/16/news/dal_nostro_archivio_specchi_nella_mente-2217417/ (2016-02-28).
- Robin, B. (2006). «The Educational Uses of Digital Storytelling». In: Crawford, C. et al., *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Robin, B. (2008). «*Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom*» [online]. *Theory into practice*, 47. URL http://www.researchgate.net/profile/Bernard_Robin2/publication/249901075_Digital_Storytelling_A_Powerful_Technology_Tool_for_the_21st_Century_Classroom/links/53f33e8d0cf2da8797445bd0.pdf (2016-02-28).
- Rutka, S. (2006). «Metodologia cooperativa per classe CAD». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nella Classe ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra.
- Sweller J.; Chandler, P. (1991). «Cognitive Load Theory and the Format of Instruction». *Cognition and Instruction*, 8, pp. 293-332.
- Titone, R. (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Titone, R. (1987). «La dimensione affettiva». In Freddi, G. (a cura di), *Lingue straniere per la scuola elementare*. Padova: Liviana.
- Titone, R. (1993). *Psicopedagogia e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Ushioda, E. (2003). «Motivation as a Socially Mediated Process». In: Little D. et al., *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik.
- Ushioda, E. (2006). «Language Motivation in a Reconfigured Europe: Access, Identity, Autonomy». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (2), pp. 148-161.
- Ushioda, E. (2008). «Motivation and good language learners». In: Griffiths C., *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ware, P.; Warschauer, M. (2005). «Hybrid Literacy Texts and Practices in Technology-intensive Environments». *International Journal of Educational Research*, 43.

***Service learning*: dai fondamenti teorici ai benefici per lo studente di lingua straniera**

Luisa Canuto

(The University of British Columbia, Vancouver, Canada)

Abstract A *Service Learning (SL)* experience, which means putting a course's content into practice by serving either a local or an international community, enhances learning while also reinforcing the sense of civic responsibility and personal value. In the context of a language course, *SL* experiences can further students' communicative and intercultural competence, enhance their motivation and develop their metacognitive skills. While research has reached conclusive evidence on the many benefits of *SL* for students, communities and teachers, it has also shown that those benefits can only be achieved when the *SL* experiences are carefully planned and executed. Whether they are a compulsory or optional element in a language course or whether they require face-to-face presence or they are fully online, this study offers an overview of the different models and considers their particular context, resources and goals.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Definizioni, fondamenti teorici e prassi del *Service Learning (SL)*. – 3 *SL* nella classe di lingua straniera: origine, diffusione e fondamenti teorici. – 3.1 Motivazione, *willingness to communicate* dei progetti *SL*. – 3.2 *SL* come strumento per lo sviluppo della competenza interculturale. – 4 Conclusioni.

Keywords Service Learning. Experiential strategy. Motivation. Willingness to communicate. Intercultural competence.

1 Introduzione

My *SL* project was a fantastic experience. It felt like we learned the language from the heart and not as an intellectual exercise. In theory we were 'just' supposed to practice the language with a few elders from the Italian community as part of the 'Memoir Project,' and to collect their stories for the museum at the Italian Cultural Centre. Instead, we ended up talking about life in Italy and Canada when they left back in the '50, what they experienced in Canada, their hardships, their families, and in general we learned so much about how to use the language in a real context! It may sound as an exaggeration, but I thought that it was a transformative experience for many of us; certainly it was it for me (C.P., studente nel corso Italiano 202, a.a. 2007-08).

Quando alla fine del progetto pilota *Service Learning* (da qui in poi abbreviato *SL*) abbiamo invitato gli studenti del nostro corso di Italiano intermedio ad offrirci le loro impressioni generali non avevamo anticipato quanto significativa fosse stata quell'esperienza. Il commento riportato qui sopra di una delle studentesse riflette come oltre ad esser stato un'occasione per praticare la lingua, il progetto si sia soprattutto rivelato un'eccezionale opportunità per venire a contatto diretto con la storia e cultura italiana, e per sviluppare le competenze interculturali e relazionali degli studenti, in un ambiente autentico e senza il 'filtro' dell'insegnante di lingua. Certo solo pochi e particolarmente dedicati studenti avevano preso parte a quel primo progetto e certo se ripetuto, avrebbe richiesto una migliore articolazione di obiettivi e sistemi di valutazione (Canuto 2009). I risultati complessivi erano tuttavia stati tali da incoraggiarci ad integrare prontamente quei cambiamenti e quindi ripetere l'utilizzo di progetti *SL* nei nostri corsi intermedi di italiano (Italiano 201 e Italiano 202) alla *University of British Columbia* (Vancouver, Canada). Dal 2009 ad oggi, più di 100 studenti o un quarto circa del numero complessivo degli iscritti ai nostri corsi intermedi, hanno preso volontariamente parte ad uno dei progetti *SL*, con il duplice obiettivo di praticare la lingua al di fuori della classe ed aiutare la comunità italiana. Come affermato in una delle definizioni più comunemente citate, a differenza del volontariato in cui l'enfasi viene posta sul *servizio*, un progetto *SL* deve esser sviluppato considerando la dualità *apprendimento/servizio* e deve esser volto sia a rafforzare i contenuti accademici che lo sviluppo del senso di responsabilità civica dell'apprendente, attraverso l'aiuto prestato a una comunità locale o internazionale (Bringle, Hatcher 1995, p. 112). Quando concepito e sviluppato intorno a questo duplice obiettivo, il progetto *SL* si traduce in concreti e spesso straordinari risultati. Molta letteratura scientifica (Giles, Hornet, Migliore 1991, p. 7; Sigmon 1996; Benson, Harkavy, Hartley 2005, p. 190; Hellebrandt, Jorge 2013; Vigilante 2014) com'anche il commento in apertura a questo articolo, conferma che quando ben congeniata, un'esperienza *SL* può arrivare a *trasformare* gli studenti e portarli a maturare come apprendenti e come cittadini. Quando usati nelle classi di lingua seconda o straniera, i progetti *SL* possono tradursi in reciproco e spesso straordinario arricchimento personale ed interculturale perché basati sulla relazione diretta degli studenti con una comunità di madrelingua e sulla condivisione di obiettivi.

Questo articolo parte dai fondamenti teorici e politici su cui poggia *SL* in generale per poi guardare alla sua applicazione per l'apprendimento delle lingue in particolare. Non essendo nata come strategia didattica e tanto meno glottodidattica, ma piuttosto per responsabilizzare i giovani al bene della propria comunità e nazione, *SL* trova non di meno supporto e giustificazione al suo utilizzo nelle teorie di pedagoghi e psicologi quali Dewey, Piaget, Kolb e poi per le lingue, di linguisti e glottodidatti quali Krashen, Ellis, Long, Freddi e Balboni. Merita inoltre qui aggiungere che

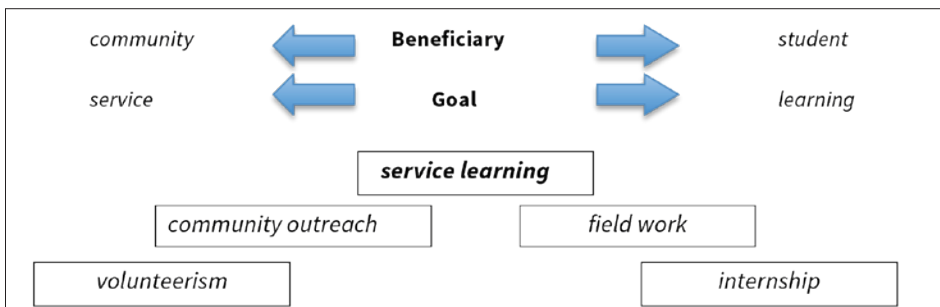
se pur diversi paesi hanno da qualche anno integrato *SL* nei loro curricula scolastici (per maggior dettagli sull'uso di *SL* in Sud Africa, Brasile, Argentina, ed in alcuni paesi europei quali Germania e Olanda, cfr. rispettivamente Higher Education Quality Committee 2006, Tapia 2010, Zentner 2011, Bekker 2009), quest'articolo guarda in particolare al Nord America, per la familiarità di questa ricercatrice con quel sistema scolastico, per la vasta disponibilità di studi scientifici basati sul contesto nordamericano ed anche in riconoscimento della lunga tradizione di US e Canada con l'utilizzo di *SL*.

2 Definizioni, fondamenti teorici e prassi del *Service Learning (SL)*

Community Service Learning o Service Learning è una prassi educativa che coniuga il raggiungimento di specifici obiettivi accademici e la pratica di quanto studiato in classe allo sviluppo della responsabilità civica nello studente, attraverso una 'significativa' esperienza di volontariato (Ehrlich 1996, p. xi). Nell'autorevole volume *Where's Learning in Service-learning* di Eyler e Giles (1999) *SL* viene definita una strategia educativa esperienziale che, combinando la diretta partecipazione dello studente alla riflessione sull'esperienza produce tangibili risultati accademici, personali e sociali. (Eyler, Giles 1999, p. 8).

Come altre tendenze pedagogiche esperienziali che promuovono lo sviluppo dell'autonomia dello studente e l'apprendimento collaborativo quali *field work* e *peer learning*, anche *SL* pone maggiore enfasi sullo studente anziché sull'insegnante, e sull'apprendimento anziché sull'insegnamento. A differenza però di quelle attività *SL* si prefigge anche di *educare* lo studente alla responsabilità civica. Se infatti confrontiamo gli obiettivi o *goal* primari (*servire o imparare*) e i principali *beneficiary* o fruitori (*comunità o studente*) di diverse attività esperienziali, come nel modello di Furco in figura 1, notiamo che proprio perché mirato in ugual misura sia ad acquisire conoscenze/competenze che ad offrire un concreto servizio ad una comunità, *goal* e *beneficiary* in attività *SL* vengono a trovarsi in completa armonia.

Figura 1: Esempi di attività esperienziali riferite a goal e beneficiari (Furco 1996, p. 3)



Quest'equilibrio fra traguardi accademici e sociali viene però raggiunto solo qualora il progetto *SL* venga articolato secondo precisi obiettivi quali 1) il coinvolgimento di studenti e membri della comunità alla definizione del progetto e dei suoi risultati (Lear, Sanchez 2013; Worrall 2007; Bushouse 2005); 2) l'offerta di un servizio significativo ed importante da realizzarsi *per e con* la comunità (Bringle, Phillips, Hudson 2004; Lear, Sanchez 2013; Miron, Moely 2006) e 3) lo sviluppo dell'apprendimento e di abilità cognitive e metacognitive avanzate oltre che del senso civico dello studente, attraverso molteplici opportunità per la riflessione (Bringle, Hatcher 1995; Eyler, Giles 1999; Kolb 1984; Howard 2001; Stacey, Rice, Langer 2001; Zuber-Skerritt 2001). In questi obiettivi echeggia il «senso tutto americano della comunità» (Vigilante 2014) e l'insistenza del ruolo che la scuola deve avere nell'*educare* e formare *cittadini* e membri di una comunità e di una nazione, e il dualismo *educazione/esperienza* che trova in Dewey – *knowing and doing cannot be severed*, affermava infatti il pedagogo (Dewey 1938, p. 25) – uno dei suoi più autorevoli teorizzatori. Pur non facendo alcun diretto riferimento alle strategie esperienziali e a *SL* in particolare, le affermazioni di Dewey sulla partecipazione diretta dello studente al suo apprendimento e sviluppo delle sue competenze intellettuali e morali riflettono l'approccio educativo su cui quelle strategie si basano.

Il modello ricorsivo di Kolb (1984) con le sue quattro componenti *esperienza, riflessione, sintesi* dei concetti emersi dalla riflessione e successiva *verifica* dei concetti, offre un'ulteriore giustificazione all'efficacia di *SL* perché costruito intorno a quelle stesse componenti di esperienza diretta e riflessione (Eyler, Giles 1999; Zuber-Skerritt 2001; Bringle, Hatcher 1999; Zlotkowsky 2007; Celio, Durlak, Dymnicki 2011). Ed infatti se nonostante richieda un cospicuo investimento di energia e tempo da parte del docente, *SL* viene oggi utilizzato per tutte le discipline e a tutti i livelli scolari è proprio per il successo dell'approccio su cui è basato (Jacoby 2014). Se ad esempio guardiamo alle dimensioni del fenomeno *SL* nelle università in Nord America, i dati pubblicati nel sito dell'associazione *Campus Compact*¹ – una coalizione fra 1200 università e *colleges* americani *committed to the public purposes of higher education* – o dell'agenzia federale *Corporation for National and Community Service* (cfr. *Canadian Alliance for Community Service* per il Canada) – rivelano che nel 2011 circa 10.000 corsi, o il 30% del numero totale di corsi delle università che fanno parte dell'associazione, hanno compreso una o più attività *SL* nel loro programma (Campus Compact 2014). Forse ancor più che per altre

1 *CampusCompact*, una coalizione nazionale che oggi conta quasi 1200 *colleges* e università americane unite da comuni obiettivi educativi, nasce nel 1985 grazie ai rettori di Brown, Stanford e Georgetown University. La *Corporation for National and Community Service* un'agenzia federale che ha lo scopo di *support the American culture of citizenship, service, and responsibility*, è stata invece fondata dal *Congress* nel 1990.

discipline l'apprendimento di una lingua straniera o seconda sembra poter beneficiare particolarmente dall'utilizzo di *SL*. Come altre attività esperienziali basate su interazioni significative, quali programmi di immersione all'estero, *internship o teletandem* (Zlotkowski 1998; Heining-Boynton 2006) *SL* impone allo studente di riflettere continuamente sulle proprie competenze (Zlotkowski 1998; Heining-Boynton 2006). Il contatto diretto con una comunità di madrelingua e la motivazione a servirla si traduce in *SL* in forte motivazione ad apprendere e quindi in sviluppo delle competenze linguistiche ed interculturali.

3 SL nella classe di lingua straniera: origine, diffusione e fondamenti teorici

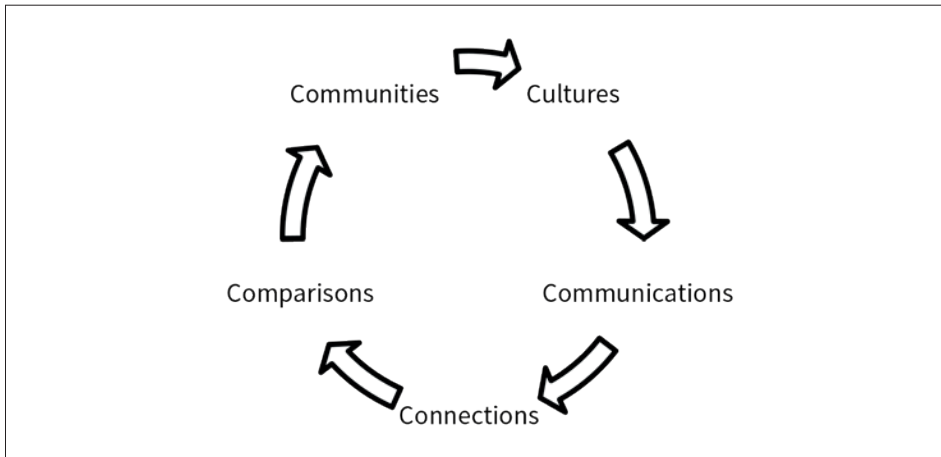
A fronte della crescente internazionalizzazione e competitività degli odierni ambienti lavorativi e della domanda per impiegati in grado di collaborare in gruppi linguisticamente e culturalmente anche molto diversificati (National Association of Colleges and Employers 2014, Grandin 2006) gli studenti richiedono esperienze educative significative e pertinenti ai loro interessi e alle esigenze del mondo che li circonda. Agli appelli dei giovani e del mercato del lavoro a scuole e governi si uniscono da tempo quelli di organizzazioni linguistiche nazionali quali l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), l'American Association for Higher Education (AAHE) o la Modern Language Association (MLA) con la loro enfasi sulla necessità di servire le comunità e sviluppare *translingual and transcultural proficiency* negli studenti. Già vent'anni fa, i *National Standards for Foreign Language Learning* (1996), un documento per definire quanto gli studenti dovrebbero sapere e saper far in lingua straniera, raccomandavano i docenti di preparare gli studenti ad operare in un contesto pluralistico e multiculturale:

The United States must educate students who are linguistically and culturally equipped to communicate successfully in a pluralistic American society and abroad (NSFLL, ACTFL 1996, p. 7).

È proprio a seguito della pubblicazione degli *Standards* ACTFL, e con un ritardo di almeno 10 anni rispetto a quanto fatto da discipline quali scienze sociali, commercio, ingegneria o medicina (Rama 1998; Godfrey, Grasso 2000; Borges, Hartug 2007; McGoldrick, Ziegert 2001) che *SL* comincia ad esser utilizzato nei corsi di lingua e cultura straniera. C'è da dire che se i docenti di lingua non rispondono subito all'invito del *Congress* che con l'istituzione di *Campus Compact* chiede alle istituzioni scolastiche di rafforzare il legame fra apprendimento e servizio nei loro programmi, è

forse perché gli approcci comunicativi e *proficiency-based* sembravano già sufficienti a sviluppare negli studenti quelle competenze linguistiche e culturali che la disciplina e la società multiculturale americana sembrava richiedere. Dinanzi però all'enfasi posta dagli *Standards* e dal Congress sul formare studenti in grado di operare in una *pluralistic society* (NSFLL, 1996, p. 6), e all'insuccesso dell'omogeneizzazione culturale promossa in US da decenni (il tradizionale modello del *melting pot*) i docenti di lingua cominciano ad interrogarsi sui metodi più adeguati ad allargare i confini delle loro classi e andare oltre i limiti dell'approccio comunicativo. In assenza di direttive dal governo sulle politiche linguistiche da seguire (l'istruzione in Canada e Stati Uniti è sotto il controllo delle *Provinces* e *States* e non di pertinenza federale) i rapporti che arrivano da ACTFL o MLA offrono importanti suggerimenti alle scuole dell'obbligo e alle università e fungono quindi da punto di riferimento.

Figura 2. ACTFL's Standards for Foreign Language Learning and the 5 Cs (NSFLL 1996)



Sviluppati intorno ai cinque temi o alle 5 C, Communications, Cultures, Connections, Comparisons and Communities (fig. 2), gli *Standards* riconoscono la natura pragmatica e sociale della lingua, enfatizzano lo sviluppo della competenza comunicativa e richiedono che lo studente partecipi attivamente alla società multiculturale in America e nel mondo. Come illustrato nel modello delle 5 *goal areas* (fig. 2) gli *Standards* richiedono che gli studenti sappiano: 1) *Comunicare* con competenza; 2) *Conoscere* ed apprezzare le diversità culturali; 3) *Cercare* attivamente le connessioni con altre discipline; 4) *Comparare* la propria cultura con quella di altri e sviluppare così competenze interculturali; 5) *Contribuire* attivamente e consapevolmente allo sviluppo di una comunità plurilingue:

Se gli obiettivi delle prime 4 aree tematiche (la tab. 1, in appendice elenca gli obiettivi in maggiore dettaglio) risultano facilmente intuitivi quelli relativi all'area *communities* risultano vaghi e complessivamente difficili da mettere in pratica. Fortunatamente le prime sperimentazioni con *SL* di alcuni docenti di lingua negli anni '90 e gli entusiastici resoconti di quelle esperienze (Root 1994, Hale 1999, Varas 1999, Mullaney 1999, Varona 1999) sembravano dimostrare quanto *SL* potesse rivelarsi uno strumento didattico ideale ad educare gli studenti *a participate in multilingual communities at home and around the world* (NSFLL 1996). In particolare *SL* sembrava contribuire allo sviluppo dell'empatia e dell'interesse degli studenti nei confronti dei tanti immigrati, nella riduzione degli stereotipi e in complessive migliori competenze interculturali. Inevitabile quindi che di fronte alla crescente presenza di comunità ispaniche e ai problemi derivanti dalla loro mancanza di reale integrazione nella società americana, i docenti di lingua abbiano cominciato a vedere in *SL* l'opportunità per ridurre l'emarginazione degli immigrati e per favorire le relazioni e la comunicazione fra scuola e società (Weldon, Trauman 2003; Lear, Abbott 2008; Grim 2010; Hertzler 2012; Abbott, Lear 2010; Doyle 2010; Jorge 2010; Elorriaga 2007; Nelson, Scott 2008; Long 2004; Rabin 2011; Tilley 2004; Burke 2007; Lear, Sanchez 2013). Un'ulteriore motivazione all'integrazione di *SL* nelle classi di lingua arrivò anche dai rapporti dell'MLA, Foreign Language and Higher Education: New Structures for a Changed World (MLA 2007) e della Teagle Foundation (2009), *Report on the Undergraduate Major in Language and Literature*. Pur non facendo alcuna esplicita menzione a specifiche attività didattiche, entrambi i rapporti invitano scuole e dipartimenti di lingua ad abbandonare l'irrealizzabile obiettivo di formare studenti con competenze paragonabili a quelle di un *native speaker* e a disegnare invece programmi interdisciplinari il cui goal sia di educare *speakers who have deep translingual and transcultural competence* (MLA 2007, p. 3). Come confermato dalla ricerca sui molti progetti *SL* lanciati a seguito dei due rapporti (Lear, Abbott 2008; Pelletieri, Varona 2008; Jorge 2010; Pak 2013; Zapata 2011; Abbott, Lear 2010; Bloom 2008), un'esperienza *SL* può senz'altro soddisfare questi goal ed aiutare lo studente ad osservare ed apprezzare le diversità culturali.

Un esempio che ci arriva dalla ricerca può servire ad illustrare come *SL* possa contribuire allo sviluppo di una comunità. Partendo dalla richiesta di un'associazione di microimprenditori ispanici (*Accion Emprendedora*) in Nord Carolina di offrire del supporto linguistico ai suoi membri, un docente di spagnolo dell'Università della North Carolina ha creato un progetto *SL* in cui gli studenti collaborano con gli imprenditori ispanici alla stesura di *business plan*. Ormai iterato più volte, il progetto continua a sostenere le esigenze dell'associazione, ma anche a favorire lo sviluppo della competenza comunicativa degli studenti dentro e fuori della classe, della motivazione all'apprendimento della lingua, della loro capacità di ap-

prezzare le differenze culturali e quindi di arrivare a meglio comprendere anche se stessi: «not learning about others «out there» in the community, citano i ricercatori, but rather about oneself and one's place in the world, a world in which all those «other» groups are a part» (Lear, Abbott 2008, p. 84; Lear, Sanchez 2013).

3.1 Motivazione, *willingness to communicate* dei progetti SL

Già le prime testimonianze sull'uso di SL nelle classi di lingua confermano la sua efficacia per promuovere l'assorbimento naturale di vocabolario e grammatica e l'indipendenza nell'uso della lingua nello studente (Arries 1999, Mullaney 1999, Varona 1999). In assenza del docente che può più o meno consapevolmente incutere la paura di sbagliare, la disparità di padronanza linguistica fra gli studenti di lingua che partecipano al progetto SL e la comunità di *native speakers* che gli studenti aiutano, anziché portare a controproducenti barriere psico-emotive si traduce in sentimenti di empatia e collaborazione reciproca, e quella differenza di competenza comunicativa viene compensata dalla percezione dei benefici che studenti e comunità ricavano reciprocamente dall'esperienza. Infatti se anche il membro della comunità userà *grammatiche* e lessico che lo studente può non necessariamente conoscere, il contesto collaborativo unito al piacere di svolgere un compito *utile*, incoraggia lo studente a *negoziare* significati, *considerare* soluzioni e quindi ad *acquire* la lingua (Pellettieri 2011; Malkin 2010; Caldwell 2007; Morris 2005; Weldon, Trautmann 2003). Il richiamo a quanto ipotizzato da Krashen a proposito dell'acquisizione della lingua - «We acquire when we understand language that contains structure that is a little beyond where we are now» (Krashen 1982, p. 13), dell'*input comprensibile* e dei filtri affettivi, o alla *interaction hypothesis* di Long e ai principi di *personal significance* e di *focus interaction del principled communicative approach* di Dörnyei sembra inevitabile (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1997; Dörnyei 2009). Se in classe il docente facilita l'apprendimento di grammatica, vocabolario, fonetica ed altre importanti informazioni, attraverso il servizio per la comunità e le interazioni significative di un progetto SL lo studente può rafforzare quanto sa ed espandere le sue conoscenze indipendentemente. Oltre allo sviluppo dell'autonomia SL sembra avere anche una positiva influenza sulla motivazione all'apprendimento di una lingua straniera, sulla *willingness to communicate* e sulle competenze interculturali dello studente. Un paio di esempio di progetti SL nelle classi di lingua possono servire ad illustrare quanto affermato.

Dalle sue conversazioni con studenti e professori di spagnolo della Azusa Pacific University che hanno collaborato ad un progetto SL con una comunità a Zacatecas (Messico). Hale ha concluso che SL aveva sviluppato

nei suoi studenti l'abilità di riflettere criticamente sulle loro competenze e conoscenze, ma soprattutto incrementare la loro motivazione a continuare a studiare la lingua straniera (1999, p. 18). Simili osservazioni ci arrivano dai resoconti di altri studiosi (Nelson, Scott 2008; Pellettieri 2011; Pak 2013) che a seguito dell'adozione di *SL* nei loro corsi di lingua hanno notato maggior interesse e motivazione nei loro studenti a parlare in spagnolo in classe e a cercare attivamente delle occasioni per conversare con madrelingua spagnoli, anche al di fuori del contesto scolastico. L'analisi condotta da Pellettieri (2011) su un campione di 45 studenti universitari di spagnolo di livello intermedio per misurare la loro motivazione ad apprendere la lingua a seguito della loro partecipazione ad un progetto *community-based* conferma come il progetto *SL* abbia portato ad un incremento nella motivazione ad apprendere la lingua. Attraverso le interazioni con spagnoli madrelingua tutti gli studenti compresi i meno fiduciosi nelle loro competenze comunicative, ha osservato Pellettieri, sembravano più desiderosi a comunicare in *LS*, anche al di fuori della classe e non solo per fini prettamente scolastici. Come dice la studiosa, se gli anni di studio della lingua precedenti all'esperienza *SL* non avevano portato a quella *integrative motivation* o al desiderio di riconoscersi ed integrarsi nella cultura e lingua straniera che sappiamo così efficace all'apprendimento delle lingue (Gardner 1985, 2005), l'interazione significativa degli studenti con madrelingua spagnoli attraverso i progetti *SL* era stata sufficiente a creare un sincero interesse e motivazione nei confronti della lingua e cultura della comunità.

La ricerca longitudinale che Jorge ha condotto in quasi dieci anni di progetti *SL* nelle sue classi di spagnolo al Pitzer College (California) rivelano che *SL* può servire a nutrire la motivazione all'integrazione, al *lifelong language learning* e l'apprezzamento per la diversità e cultura altrui. Come osservato dalla studiosa, a distanza di nove anni dall'esperienza *SL* (e dopo aver completato da almeno 6 anni i loro studi universitari) più del 70% degli studenti cercava ancora attivamente e regolarmente di interagire in lingua straniera. Questi dati riflettono un quadro ben diverso da quello che rappresenta le competenze linguistiche medie generali degli studenti di lingua misurate a distanza di pochi mesi dalla fine del corso (Jorge 2013).

Oltre che sulla motivazione, *SL* contribuisce allo sviluppo della *willingness to communicate* e al desiderio di comunicare (WTC). Concepita originalmente da McCroskey e Baer (1985) come una caratteristica della personalità dell'individuo per spiegare i differenti comportamenti sull'uso della lingua madre (McCroskey, Baer 1985; McCroskey, Richmond 1987), la WTC venne rivista ed ampliata da MacIntyre (MacIntyre et al. 1998) con l'integrazione di fattori legati alla situazione o al contesto, utili ad illustrare i comportamenti anche per l'uso della lingua seconda e straniera (MacIntyre, Charos 1996; MacIntyre et al. 2002, 2003; Baker, MacIntyre 2000; Hashimoto 2002; MacIntyre, MacKinnon 2007). La piramide ripor-

tata in figura 3 illustra la complessità e molteplicità degli elementi che conducono al desiderio di comunicare in una lingua straniera.

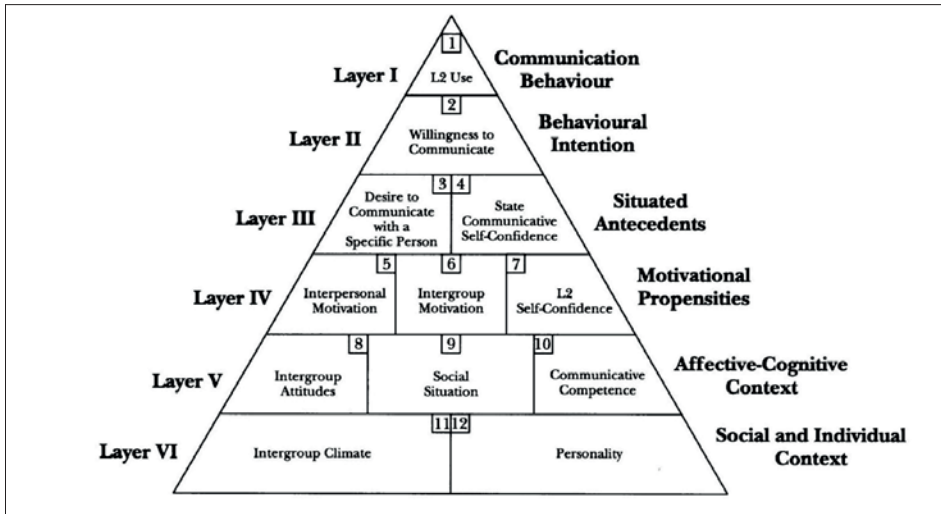


Figura 3. Modello euristico di elementi che influenzano la WTC in L2 e LS (MacIntyre et al. 1998)

Molte di quelle variabili trovano riscontro nel modello socio-educativo di Gardner o in altri riconoscibili modelli motivazionali quali quello di Dörnyei (il *motivational self system*, Dörnyei 2009), quello di Deci e Ryan (la *self-determination theory*, Deci, Ryan 1985), o quello di Balboni (modello tripolare, Balboni 1994). Costante comune di tutti questi modelli è il desiderio di acquisire la lingua straniera perché parte del progetto di vita dell'individuo. SL viene ritenuto uno strumento didattico particolarmente indicato a sviluppare la motivazione integrativa ed il raggiungimento degli obiettivi linguistici dell'individuo perché basato su interazioni significative e autentiche con una comunità di madrelingua (Pellettieri 2011, Malkin 2010, Canuto 2009, Calwell 2007).

3.2 SL come strumento per lo sviluppo della competenza interculturale

Forse ancora più per che lo sviluppo della motivazione allo studio e del desiderio di comunicare, SL viene utilizzato ormai da quasi vent'anni per aiutare gli studenti di lingua straniera a comprendere la necessità di imparare ad osservare e *celebrare* le differenze fra le culture. Quando nel 2002, l'allora presidente dell'American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP) incoraggiò i colleghi a farsi portavoce delle *diversità*

culturali anziché delle *estraneità* (per approfondimenti cfr. Alonso 2002, p. 1141), la ricerca su SL aveva già portato alcuni incoraggianti risultati e sembrava offrire una valida strategia per coloro che desideravano promuovere la interculturalità nelle loro classi (Zapata 2011; Mullaney 1999; Varona 1999; Yoon, Martin, Murphy 2012; Morris 2001; Polansky 2004; Weldon, Trautmann 2003; Caldwell 2007). Ad esempio, i progetti della Santa Clara University *Eastside Project Community Service* lanciati nel 1993 e poi ripetuti nel 1999 (Beede, De Costa 1993; Varona 1999) ed intesi esplicitamente ad introdurre studenti principianti allo sviluppo della competenza interculturale, avevano incoraggiato una generale diminuzione di pregiudizi ed incomprensioni fra gli studenti universitari e la comunità ispanica ed una maggiore curiosità verso la cultura degli immigranti. A simili risultati è giunta anni dopo anche Zapata (2011), dopo aver osservato l'impatto che un'esperienza SL aveva avuto sui suoi studenti di spagnolo intermedio dell'University of Alberta (Canada). Dal confronto fra gli studenti che avevano lavorato per un'organizzazione *non-profit* ed aiutato i nuovi immigranti di lingua spagnola ad integrarsi nella società con gli studenti che avevano invece optato per preparare e presentare dei temi culturali comparativi emerge che per quanto queste ultime avessero senz'altro aiutato lo sviluppo della capacità cognitive ed analitiche degli studenti non erano però state sufficienti a *trasformare* l'atteggiamento nei confronti della cultura ispanica, come invece osservato dalle riflessioni degli studenti che avevano partecipato al progetto SL. Anche Dunlap (2007) e Yoon, Martin e Murphy (2012) hanno constatato che il contatto dei loro studenti con parti della società marcatamente diverse e svantaggiate rispetto la loro, e poi la riflessione facilitata dagli insegnanti ha messo gli studenti a confronto con i loro pregiudizi ed incoraggiato quindi un atteggiamento più aperto e disponibile e la consapevolezza di dover sospendere il giudizio.

4 Conclusioni

SL consente di tradurre in pratica i principi educativi di responsabilizzazione civica e partecipazione attiva al processo di apprendimento dello studente che avanzati da filosofi e pedagoghi del passato sono ancora a fondamento dell'istruzione scolare in nord America. Pur arrivando in ritardo nelle classi di lingua rispetto ad altre discipline, se il percorso che ha condotto all'introduzione di SL è riconducibile soprattutto alla pubblicazione degli *Standards* e del *Rapporto* dell'MLA e all'urgenza di mettere in pratica quanto dettato da questi documenti, le ragioni per la sua sempre più ampia e regolare presenza nei programmi di lingua straniera in Canada e Stati Uniti trovano riscontro nelle più consolidate teorie di acquisizione linguistica e nell'osservazione del suo impatto sugli studenti. Le esperienze

SL offrono molteplici opportunità di ricevere *input* comprensibile, di praticare la lingua straniera attraverso interazioni autentiche e significative, di riflettere e divenire consapevoli sulla propria identità e cultura ed apprezzare le differenze linguistiche e culturali altrui e quindi di sviluppare quelle competenze interculturali che i rapporti del MLA e gli *Standards* del ACTFL (così come il *Quadro d'altronde*) ritengono di primaria importanza.

Bibliografia

- Abbott A. Lear, D. (2010). «The Connections Goal Area in Spanish Community Service-Learning: Possibilities and Limitations». *Foreign Language Annals*, 43 (2). pp. 231-245.
- Alonso, C.J. (2002). «Editor's Column: Where Were We?». *PMLA*, 117 (5). pp. 1137-1141.
- Arries, J.F. (1999). «Critical Pedagogy and Service in Spanish: Crossing Borders in the Freshman Seminar». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds). *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 33-48.
- Baker, S.; MacIntyre, P. (2000). «The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations». *Language Learning*, 50 (2). pp. 311-341.
- Balboni P.E. (1994). *Didattica dell'Italiano a Stranieri*. Roma: Bonacci.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Beebe, R.M.; DeCosta E. (1993). «Teaching Beyond University: The Santa Clara University East Side Project. Community Service and the Spanish Classroom». *Hispania*, 74 (4). pp. 884-891.
- Bekker, R. (2009). *A New National Service Learning Program in the Netherlands. Preliminary evidence* [online]. URL <http://irs.ub.rug.nl/dbi/4d42e6a16e326>.
- Benson, L.; Harkavy, I.; Hartley, M. (2005). «Integrating a Commitment to the Public Good into the Institutional Fabric». In: Kazar, J.A. et al. (2005). *Higher Education for the Public Good: Emerging Voices from a National Movement*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, pp. 185-216.
- Bloom, M. (2008). «From the Classroom to the Community: Building Cultural Awareness in First Semester Spanish». *Language, Culture and Curriculum*, 21 (2). pp. 103-119.
- Borges, N.J.; Hartung, P.J. (2007). «Service Learning in Medical Education: Project Description and Evaluation». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (1). pp. 1-7.
- Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (1995). «A Service-Learning Curriculum for Faculty». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2 (1). pp. 112-122.

- Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (1999). «Reflection of Service-Learning: Making meaning of Experience». *Introduction to Service Learning: ToolKit*, pp. 113-119.
- Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (2002). «Campus Community Partnerships: The Terms of Engagement». *Journal of Social Issues*, 58 (3). pp. 503-516.
- Bringle, R.G.; Mindy, A.; Phillips, M.H. (2004). *The Measure Of Service Learning: Research Scales To Assess Student Experiences* [online]. Washington (DC): American Psychological Association. URL <http://psycnet.apa.org/books/10677>.
- Bushouse, B. (2005). «Community Nonprofit Organizations and Service-Learning: Resource Constraints to Building Partnerships with Universities». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (1). pp. 32-40.
- Burke, B. (2007). «Creating Communicative Classrooms with Experiential Design». *Foreign Language Annals*, 40 (3). pp. 441-462.
- Caldwell, W. (2007). «Taking Spanish Outside the Box: A Model for Integrating Service Learning into Foreign Language Study». *Foreign Language Annals*, 40 (3). pp. 463-471.
- Campus Compact (2014). *Three Decades of Institutionalizing Change. 2014 Annual Member Survey* [online]. URL <http://compact.org/wp-content/uploads/2015/05/2014-CC-Member-Survey.pdf>.
- Canuto, L. (2009). «Vivere la Lingua con Sentimento: Studenti Nordamericani alla Scoperta della Comunità Italiana» [online]. *Bollettino ITALS*, 6 (28). URL <http://www.ital5.it/vivere-la-lingua-con-sentimento-studenti-nordamericani-alla-scoperta-della-comunit%C3%A0-italiana>.
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z.; Thurrell, S. (1997). «Direct Approaches in L2 Instruction: A Turning Point in Communicative Language Teaching?». *TESOL Quarterly*, 31 (2). pp. 141-152.
- Celio, C.I.; Durlak, J.; Dymnicki, A. (2011). «A Meta Analysis of the Impact of Service-Learning on Students». *Journal of Experiential Education*, 34 (2). pp. 164-181.
- Clayton, P.H. (2010). «Differentiating and Assessing Relationships in Service Learning and Civic Engagement: Exploitive, Transactional or Transformational». *Michigan Journal in Community Service Learning*, 12 (1). pp. 32-40.
- Clayton, P.H.; Bringle, R.G.; Hatcher, J.A. (eds) (2013). *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment*. Sterling (VA). Stylus.
- Clément, R.; Baker, S.; MacIntyre, P. (2003). «Willingness to Communicate in a Second Language: The Effects of Context, Norms and Vitality». *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (2). pp. 190-209.

- Clément, R.; Gardner, R.C.; Smythe, P.C. (1977). «Motivational Variables in Second Language Acquisition: A Study of Francophones Learning English». *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9 (2). pp. 123-133.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour*. New York, Plenum.
- Dorado, S.; Giles, D.E. (2004). «Service-Learning Partnerships: Paths of Engagement». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (1), pp. 25-37.
- Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Doyle, M.S. (2010). «A Responsive, Integrative Spanish Curriculum at UNC Charlotte». *Hispania*, 93 (1), pp. 80-84.
- Dunlap, M. et al. (2007). «White Students' Experiences of Privilege and Socioeconomic Disparities: Toward and Theoretical Model». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13 (2), pp. 19-30.
- Ehrlich, T. (1996). «Forward». In: Jacoby, B. et al., *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practises*. San Francisco (CA). Jossey-Bass, pp. xi-xvi.
- Elorriaga M. (2007). «College Students as Tutors: Learning from the Latino Community at Adams County». *Hispania*, 90 (3), pp. 533-542.
- Eyler, J.; Giles, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-learning?*. San Francisco (CA). Jossey-Bass.
- Furco, A. (1996). «Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education» [online]. URL http://www.wou.edu/~girodm/670/service_learning.pdf.
- Furco, A.; Billig, S.H. (eds). (2002). «*Service-Learning. The Essence of the Pedagogy*». Scottsdale (AZ). Information Age.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London, Edward Arnold.
- Gardner, R.C. (2005). *Integrative Motivation and Second Language Acquisition* [online]. Joint Plenary Talk at the Canadian Association of Applied Linguistic/Canadian Linguistics Association. London. URL <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/caaltalk5final.pdf>.
- Giles, D.E.; Honnet, E.P.; Migliore, S. (1991). *Research Agenda for Combining Service and Learning in the 1990s*. Raleigh (NC): National Society for Experiential Education.
- Godfrey, P.C.; Grasso, E.T. (eds.) (2000). *Working for the Common Good: Concepts and Models for Service Learning in Management*. Washington (DC): American Association for Higher Education.
- Grandin, J. (2006). «Globalization and Implications for the Professions». In: Heining-Boynton, A.L. (ed.), *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall, pp. 175-198.

- Grim, F. (2010). «Giving Authentic Opportunities to Second Language Learners: A Look at a French Service-Learning Project». *Foreign Language Annals*, 43 (4), pp. 605-623.
- Hale, A. (1999). «Service-Learning and Spanish: A Missing Link». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 9-31.
- Heining-Boynton, A. (ed.) (2006). *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Hellebrandt, J.; Jorge, E. (2013). «The Scholarship of Community Engagement: Advancing Partnerships in Spanish and Portuguese». *Hispania*, 96 (2), pp. 203-214.
- Hertzler, M. (2012). «Service Learning as a Pedagogical Tool for Language Teachers». In: Sildus, T. (ed.), *Touch the World: 2012 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire (WI): RMT, pp. 21-46.
- Howard, J. (ed.) (2001). *Service-Learning: Course Design Workbook*. Ann Arbor (MI): OCSL Press, University of Michigan.
- Jacoby, B. (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers and Lessons Learned*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Jones, S.R. (2003). «Principles and Profiles of Exemplary Partnerships with Community Agencies». In: Jacoby, B. et al. (eds.), *Building Partnerships for Service Learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Jorge, E. (2010). «Where is the Community?». *Hispania*, 93 (1), pp. 135-138.
- Lear, D.W.; Abbott, A.R. (2008). «Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C's». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (2), pp. 76-86.
- Lear, D.W.; Sanchez, A. (2013). «Sustained Engagement with a Single Community Partner». *Hispania*, 96 (2), pp. 238-251.
- Hashimoto, Y. (2002). «Motivation and Willingness to Communicate as Predictors of Reported L2 Use: The Japanese ESL Context». *Second Language Studies*, 20 (2), pp. 29-70.
- Higher Education Quality Committee (2006). *Service Learning in the Curriculum. A Resource for Higher Education Institutions*. Council on Higher Education, Pretoria: South Africa.
- MacIntyre, P. et al. (1998). «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation». *Modern Language Journal*, 82 (4), pp. 545-562.
- MacIntyre, R. et al. (2001). «Willingness to Communicate, Social Support and Language-Learning Orientations of Immersion Students». *Studies in Second Language Acquisition*, 23 (3), pp. 369-388.
- MacIntyre, R. et al. (2002). «Sex and Age Effects on Willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence and L2 Motivation among

- Junior High School French Immersion Students». *Language Learning*, 52 (3), pp. 537-564.
- MacIntyre, R. et al. (2003). «Talking in Order to Learn: Willingness to Communicate and Intensive Language Programs». *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 59 (4), pp. 589-608.
- MacIntyre, P.D.; Charos, C. (1996). «Personality, Attitudes, and Affect as Predictors of Second Language Communication». *Journal of Language and Social Psychology*, 15 (1), pp. 3-26.
- MacIntyre, P.D.; MacKinnon, S.P. (2007). «Embracing Affective Ambivalence: A Research Agenda for Understanding the Interdependent Processes of Language Anxiety and Motivation». Paper presented at City University of Hong Kong, June 2007.
- Malkin, F. (2010). *The Effects of Service Learning Participation in Foreign Language Classes on Students' Attitudes towards the Spanish Language and Culture and Their Language Proficiency* [PhD dissertation]. New York: Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University.
- McCroskey, J.C. (1992). «Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale». *Communication Quarterly*, 40 (1), pp. 16-25.
- McCroskey, J.C.; Baer J.E. (1985). *Willingness to Communicate: The Construct and its Measurement*. Paper presented at the annual convention of the Speech Communication Association, Denver (CO).
- McCroskey, J.C.; Richmond, V.P. (1987). «Willingness to Communicate». In: McCroskey, J.C.; Daly, J.A. (eds), *Personality and Interpersonal Communication* [online]. Newbury (CA). SAGE, pp. 129-156. URL http://www.jamescmccroskey.com/publications/bookchapters/008_1987_C3.pdf.
- McGoldrick, K.M.; Ziegert, A.M. (eds). (2001). *Putting the Invisible Hand to Work: Concepts and Models for Service-Learning in Economics*. Washington (DC): American Association for Higher Education.
- Miron, D.; Moely, B.E. (2006). «Community Agency Voice and Benefit in Service Learning». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12 (2), pp. 27-37.
- Modern Language Association (MLA) (2007). *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World* [online]. New York: Modern Language Association of America. URL http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf.
- Modern Language Association (MLA) (2009). *Report to the Teagle Foundation on the Undergraduate Major in Language and Literature* [online]. New York: Modern Language Association of America. URL http://www.mla.org/pdf/2008_mla_whitepaper.pdf.
- Morris, A. (2001). «Serving the Community and Learning a Foreign Language: Evaluating a Service-Learning Programme». *Language, Culture and Curriculum*, 14 (3), pp. 244-255.

- Mullaney, J. (1999). «Service Learning and Language Acquisition and Practice». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 49-60.
- National Association of Colleges and Employers (2014). *Job Outlook: The Candidate Skills/Qualities Employers Want, the Influence of Attributes* [online]. URL <http://www.naceweb.org/s11122014/job-outlook-skills-qualities-employers-want.aspx#sthash.fxzGvN01.dpuf>.
- National Standards for Foreign Language Learning (1996). http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexec-summ_rev.pdf.
- Nelson, A.; Scott, J. (2008). «Applied Spanish in the University Curriculum: A Successful Model for Community-Based Service Learning». *Hispania*, 91 (2), pp. 446-460.
- Pak, C. (2013). «Service-Learning for Students of Intermediate Spanish: Examining Multiple Roles of Foreign Language Study» [online]. In: Dohnau, S. (ed.), *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections. 2013 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire (WI): RMT, pp. 103-126. URL <http://www.csctfl.org/documents/2013Report/Chapter%207.pdf>.
- Pellettieri, J. (2011). «Measuring Language-Related Outcomes of Community-Based Learning in Intermediate Spanish Courses». *Hispania*, 94 (2), pp. 285-302.
- Pellettieri, J. Varona, L. (2008). «Refocusing Second Language Education». *Academic Exchange Quarterly*, 12 (3), pp. 16-22.
- Polansky, S.G. (2004). «Tutoring for Community Outreach: A Course Model for Language Learning and Bridge Building Between Universities and Public Schools». *Foreign Language Annals*, 37 (3), pp. 367-373.
- Rabin, L. (2011). «Community Service and Activism in Heritage Languages». *Foreign Language Annals*, 44 (2), pp. 338-352.
- Rama, D.V. (ed.) (1998). *Learning by Doing: Concepts and Models for Service-Learning in Accounting*. Washington (DC): American Association for Higher Education.
- Sigmon, R.L. (1996). *Journey to Service-Learning: Experiences from Independent Liberal Arts Colleges and Universities*. Washington (DC): Council of Independent Colleges.
- Stacey, K.; Rice, L.R.; Langer, G. (2001). *Academic Service-Learning Faculty Fellows' Attitudes and Actions: From a National and International Perspective*. Paper presented at the 5th Annual International K-H Service Learning Conference (East Lansing [MI], 13-15 November 2005).
- Tapia, M.N. (2010). «Service Learning Widespread in Latin America», *Phi Delta Kappa*, 91 (5), pp. 31-32.
- Tilley-Lubbs, G. (2004). «Crossing the Border through Service-Learning: From Practice to Theory». *Hispania*, 87 (1), pp. 135-136.

- Varas, P. (1999). «Raising Cultural Awareness Through Service Learning in Spanish Culture and Conversation: Tutoring in the Migrant Education Program in Salem». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 123-136.
- Varona, L. (1999). «From Instrumental to Interactive to Critical Knowledge through Service Learning in Spanish». In: Hellebrandt, J.; Varona, L. (eds.), *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, pp. 61-75.
- Vigilante, A. (2014). «Il Service Learning: come Integrare l'Apprendimento ed Impegno Sociale» [online]. *Educazione Democratica*, 4 (7). URL <http://educazionedemocratica.org/?p=2777>.
- Warren, J.L. (2012). «Does Service Learning Increase Student Learning? A Meta Analysis». *Michigan Journal of Community Service*, 18 (2), pp. 56-61.
- Weldon, A.; Trautmann, G. (2003). «Spanish and Service-Learning. Pedagogy and Praxis». *Hispania*, 86 (3), pp. 574-585.
- Worrall, L. (2007). «Asking the Community: A Case Study of Community Partner Perspectives». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14 (1), pp. 5-17.
- Yoon, K.; Martin, D.; Murphy, A. (2012). «The Undergraduate Community Service Experience: Changing Perceptions of Diversity». *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 4 (2), pp. 29-39.
- Zapata, G.C. (2011). «The Effects of Community Service Learning Projects on L2 Learners». *Hispania*, 94 (1), pp. 86-102.
- Zentner, S. (2011). «Lernen durch Engagement». *Service-learning in German Schools*. Freudenberg Foundation: Weinheim.
- Zlotkowski, E. (1998) (ed). *Successful Service-Learning Programs: New Models of Excellence in Higher Education*. Boston (MA): Anker.
- Zlotkowski, E. (2007). «The Case for Service Learning». In: McIlrath, L.; Mac Labhrainn, I. (eds), *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives*. Aldershot (UK): Ashgate, pp. 37-54.
- Zuber-Skerritt, O. (2001). «Action Learning and Action Research: Paradigm, Praxis and Programs». In: Sankara, S.; Dick, B.; Passfield, R. (eds), *2001 Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Lismore: Southern Cross University Press, pp. 1-20.

Appendice

Tabella 1. Standards for Foreign Language Learning (ACTFL)

Communication

Communicate in Language other than English

Standard 1.1: Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.

Standard 1.2: Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics.

Standard 1.3: Students present information, concepts and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.

Cultures

Gain Knowledge and Understanding of other Cultures

Standard 2.1: Students demonstrate an understanding of the relationships between the practices and the perspectives of the culture studied.

Standard 2.2: Students demonstrate an understanding of the relationships between the products and the perspectives of the culture studied.

Connections

Connect with Other Disciplines and Acquire Information

Standard 3.1: Students reinforce and further the knowledge of other disciplines through the foreign language.

Standard 3.2: Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.

Comparisons

Develop insight in the nature of Language and Culture

Standard 4.1: Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.

Standard 4.2: Students demonstrate understanding of the concept of culture through comparisons of the cultures studied and their own.

Communities

Participate in Multilingual Communities at Home and Around the World

Standard 5.1: Students use the language both within and beyond the school setting.

Standard 5.2: Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

Operativa

Analisi contrastiva degli errori più spesso commessi da studenti di italiano madrelingua polacca

Matteo Dargenio

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract A correct error analysis can be very valuable not only to improve knowledge of language teaching, but also to examine the grammatical structures of two or more languages from a contrastive perspective. Contrastive analysis can also be very valuable for a teacher who can improve his or her expectancy grammar and in this way prevent a student from the most problematic linguistic structures. This paper will examine, from the contrastive perspective, the Italian grammatical structures, which are very complex for Polish students. The analysis has been performed based on the observation and classification of errors made by Polish students during remedial classes.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il campione. – 3 Lineamenti di grammatica contrastiva italo-polacca. – 3.1 I casi. – 3.2 L'articolo. – 3.3 Il sistema verbale. – 4 Errori dovuti a interferenza con la lingua polacca. – 4.1 Errori morfologici. – 4.2 Errori sintattici. – 4.3 Errori lessicali. – 5 Conclusioni.

Keywords Mistakes. Contrastive analysis. Italian language. Polish language. Language teaching.

1 Introduzione

Nel seguente articolo saranno presi in esame quegli aspetti della lingua italiana che si rivelano particolarmente complessi per lo studente polacco, e quindi generatori di errori. L'errore, se correttamente interpretato può costituire una banca dati non solo per il didatta, ma anche per il linguista: la documentazione degli errori e la loro catalogazione possono infatti rivelarsi molto preziose nell'analisi contrastiva tra i sistemi grammaticali di lingue diverse. Analisi contrastive che possono a loro volta rivelarsi estremamente preziose per il didatta, il quale, grazie a esse, può incrementare la propria *expectancy grammar*, sapendo in questo modo prevenire quei punti nevralgici della lingua che possono mettere più in difficoltà lo studente.

Anche la seguente analisi è stata portata avanti partendo dall'analisi degli errori raccolti e catalogati in seguito a una serie di lezioni di recupero offerte a studenti polacchi di lingua italiana tenutesi durante il mio soggiorno a Cracovia in qualità di studente Erasmus per ricerca tesi, avente

come oggetto l'insegnamento della lingua italiana in Polonia. La ricerca si basa esclusivamente su brevi testi scritti dagli studenti; ne consegue che gli errori analizzati sono stati raccolti, documentati e classificati nelle seguenti categorie:

- errori morfologici: relativi soprattutto all'uso dell'aggettivo, alla morfologia verbale e pronominale;
- errori sintattici: relativi alla valenza verbale e all'uso delle preposizioni;
- errori lessicali: relativi per lo più a divergenze semantiche e falsi amici.

2 Il campione

Nel portare avanti la ricerca sono stati analizzati nove elaborati scritti composti da sette studenti di lingua italiana madrelingua polacchi. Gli studenti in questione presentavano diversi profili educativi, in particolare il campione era costituito da:

- a. una studentessa di lingua italiana frequentante il liceo;
- b. quattro studentesse e uno studente frequentanti l'università;
- c. una lavoratrice, la quale studiava la lingua italiana per puro interesse.

Per quanto riguarda i livelli di abilità linguistiche, questi erano tutti in un range attestabile tra l'A2 e il C1: in particolare A2 per la lavoratrice, B1 la studentessa frequentante il liceo, B2/C1 gli studenti frequentanti l'università. Nonostante la disparità di livello, tutti gli studenti dimostravano di aver acquisito le forme linguistiche di base, di essere in grado di produrre brevi testi scritti su un tema stabilito, e di saper sostenere una conversazione su argomenti semplici o comunque di loro interesse. Gli elaborati venivano assegnati agli studenti come compito a casa, e avevano come oggetto argomenti scelti dagli studenti stessi.

Nel portare avanti il seguente articolo ci si servirà di estratti autentici ricavati dalle produzioni scritte degli apprendenti. Prima di procedere all'analisi degli errori raccolti è opportuno mettere a punto un breve confronto tra le strutture e le categorie grammaticali della lingua polacca e della lingua italiana, individuando quelle divergenze che più spesso portano l'apprendente polacco all'errore.

3 Lineamenti di grammatica contrastiva italo-polacca

Ad oggi mancano manuali di grammatica contrastiva riguardanti la lingua polacca e quella italiana, grazie ai quali poter fare osservazioni oggettive sulle strutture linguistiche e tentare di stabilire tra queste affinità e

divergenze. Tuttavia, stando ai parametri proposti da Mioni e ripresi da Sosnowski (2010) è possibile affermare che da un punto di vista tipologico la distanza tra lingua polacca e lingua italiana è tutto sommato ridotta: entrambe appartengono al gruppo delle lingue fusive (nelle quali i morfemi grammaticali veicolano più informazioni morfologiche), ma mentre l'italiano è classificabile come lingua analitico-sintetica, il polacco è invece riconducibile al gruppo delle lingue sintetico-analitiche (Sosnowski 2010). Sono riportate di seguito solo alcune delle principali discordanze tra le grammatiche della lingua italiana e quelle della lingua polacca.

3.1 I casi

La categoria morfologica del caso è nella lingua polacca molto produttiva e determina il ruolo di ogni singolo elemento sostantivale, aggettivale e pronominale della frase, mentre nella lingua italiana tale determinazione è data prevalentemente dall'ordine che tali elementi hanno nella frase (sebbene la sintassi dell'italiano sia relativamente libera) e regolata dall'uso delle preposizioni. Dal confronto di proposizioni anche molto semplici è possibile notare le discrepanze tra il sistema italiano e quello polacco; si prenda ad esempio la seguente coppia di proposizioni:

It. *Il libro della ragazza*
Pl. *Książka dziewczyny*

Nella frase italiana il complemento di specificazione è reso dalla preposizione *di* (si noti come il sostantivo rimane di fatto invariato), mentre nella versione polacca la specificazione è resa mediante il morfema grammaticale del genitivo femminile singolare *-y*. Inoltre il carattere sintetico del polacco consente una certa libertà a livello sintattico che l'italiano non può permettersi. Si osservino i seguenti esempi:

It. *Marek vede Joanna*
Pl. *Marek widzi Joannę [Joanna: caso accusativo]*

It. *Joanna vede Marek*
Pl. *Joannę [Joanna: caso accusativo] widzi Marek*

In italiano l'inversione degli elementi costitutivi della frase ne modifica il significato (solo nel parlato il significato può conservarsi mediante una giusta intonazione da parte del parlante), nel polacco questo non cambia, in quanto il complemento diretto non è dato dalla disposizione degli elementi nella frase, ma è morfologicamente marcato.

3.2 L'articolo

Categoria grammaticale inerente alla natura analitica dell'italiano particolarmente problematica per l'apprendente polacco è quella dell'articolo, nella sua forma determinata come in quella indeterminata. La lingua polacca non annovera la categoria dell'articolo, sebbene preveda altre strategie per rendere la determinazione di sostantivi e aggettivi, in particolare mediante gli aggettivi possessivi e la preposizione o posposizione di aggettivi dimostrativi (soprattutto nel parlato) (Każmierczak 2004), del tipo:

Pl. *Moja dziewczyna*
It. *La mia ragazza*

Pl. *Taka dziewczyna*
It. *La tale ragazza*

Pl. *Dziewczyna ta* (con aggettivo dimostrativo posposto in marcatura)
It. *Quella ragazza*

Tuttavia nel sistema polacco la determinazione non è marcata morfologicamente, in quanto aggettivi possessivi e dimostrativi sono indicatori polivalenti; ovvero possono indicare più categorie, e non solo quella della determinazione.

3.3 Il sistema verbale

Qualche parola va spesa anche per le divergenze tra il sistema verbale dell'italiano e del polacco, specie fatta per la categoria dell'aspetto. Il sistema polacco prevede per l'aspetto verbale indicazioni formali ben definite, vale a dire marche morfologiche appositamente deputate; diversamente in italiano tali marche morfologiche non sono presenti. Nella lingua polacca il carattere aspettuale del verbo è esplicitamente veicolato dalle sue coppie aspettuale, nelle forme del perfettivo (*dokonane*) e dell'imperfettivo (*niedokonane*). L'aspetto momentaneo (perfettivo) si distingue da quello durativo (imperfettivo) mediante:

una differenza dei suffissi tematici al tema del verbo:
kup-i-ć/kup-owa-ć (comprare/andar comprando);

l'agglutinazione di una preposizione:
prze^zczytać/czytać (leggere/andar leggendo);

una differenza del morfema radicale (forme suppletive):
obejrzeć/oglądać (guardare/andar guardando).

Si confrontino le seguenti frasi:

Pl. *Joanna przeczytała książkę.*
It. *Joanna ha letto un libro.*

Pl. *Joanna czytała książkę.*
It. *Joanna leggeva un libro.*

Nella prima frase il parlante ricorre all'aspetto perfettivo per comunicare un'azione momentanea che è stata portata al suo pieno compimento (Joanna ha finito di leggere il libro), mentre nella seconda frase ricorre all'aspetto imperfettivo per comunicare un'azione nella sua durata nel tempo.

Nella lingua italiana l'aspetto è reso implicitamente dall'uso di un tempo verbale piuttosto che di un altro. Si confrontino le seguenti frasi:

Giulia scrisse una lettera.
Giulia scriveva una lettera.

Nel primo esempio l'uso del passato remoto comunica l'avvenuta conclusione dell'azione, mentre nella seconda frase l'uso dell'imperfetto ne comunica la durata nel tempo.

4 Errori dovuti a interferenza con la lingua polacca

Da un'analisi delle divergenze tra le grammatiche dell'italiano e del polacco è possibile, anche senza un'osservazione diretta degli errori, fare le seguenti previsioni:

- a. la categoria del caso costituisce un serio problema per lo studente di polacco madrelingua italiana; così come per lo studente di italiano madrelingua polacca, rivelando una certa difficoltà nell'uso corretto delle preposizioni;
- b. la categoria dell'articolo, in particolar modo la sua semantica, è difficilmente assimilabile dallo studente polacco, in quanto assente nella sua lingua madre;
- c. il sistema verbale della lingua italiana può risultare problematico data la sua abbondanza di tempi. Va ricordato che non sempre il sistema verbale dell'italiano è perfettamente sovrapponibile a quello del polacco.

4.1 Errori morfologici

Gli errori di questa categoria sono particolarmente complessi da catalogare, in quanto riguardano diversi aspetti della lingua. Tra gli errori più frequenti si riscontrano:

- a. uso scorretto dell'articolo. Come già evidenziato, la categoria dell'articolo non è prevista dal sistema grammaticale del polacco, causando non pochi problemi agli studenti di lingua italiana. Le problematiche maggiori non si riscontrano tanto a livello morfologico, quanto a livello semantico. In altre parole, lo studente polacco non ha grandi difficoltà nell'apprendere quando va usato *il* piuttosto che *lo*, sebbene sovente si riscontrino errori anche di questo tipo. Ciò che più di ogni altra cosa mette in difficoltà lo studente polacco è interiorizzare l'opposizione *determinazione/indeterminazione*. Questo genere di errori interessa tutte le fasce di competenza, dagli studenti principianti a quelli più esperti. Si osservi il seguente estratto:

[1] *Vivo è studio a Cracovia, ma sono nata nella città vicino a Opole.*

In questo caso si può notare come il discente abbia scelto l'uso dell'articolo determinativo in luogo dell'articolo indeterminativo. In questo caso è richiesto l'uso dell'indeterminativo dato che la città in questione è nota all'autore del testo ma non a chi legge, quando non è difficile immaginare come nella mente del discente la città dove è nato è una e ben determinata, quindi da accompagnare con l'articolo determinativo. Il tema dell'uso dell'articolo e di come questo metta in difficoltà lo studente polacco è molto complesso e meriterebbe una trattazione approfondita, tuttavia, anche dall'esempio riportato, è possibile notare come nell'apprendente polacco vi sia in generale la tendenza ad abusare della determinazione a discapito dell'indeterminazione. L'equivoco nasce dal fatto che il parlante, ritenendo un fatto noto a lui solo, reputi consono l'uso dell'articolo determinativo, quando l'uso di quest'ultimo è consentito solo se l'oggetto del discorso è già noto sia al mittente che al destinatario;

- b. una certa confusione nel corretto uso dell'imperfetto indicativo e del passato prossimo e remoto, data la tendenza dello studente polacco a trasporre l'aspetto dei verbi polacchi sui tempi dei verbi italiani. Se in certi contesti semantici tale trasposizione è effettivamente possibile, in altri casi è foriera di errori, infatti: «in polacco si ha una notevole libertà nella scelta della forma aspettuale. In italiano, invece, la scelta tra imperfetto e perfetto è portatrice di valori semantici» (Sosnowski 2010). Tra gli esempi più classici abbiamo frasi del tipo *Che facevi ieri?* o *Davi l'esame?* in luogo di *Che hai fatto ieri?* e *Hai dato l'esame?* In questi casi

l'interferenza nasce dalla scelta dell'aspetto imperfettivo, e dalla sua diretta trasposizione sull'imperfetto italiano. In polacco infatti tali frasi sono rese con *Co robiłaś/eś* [robiłaś/eś: aspetto imperfettivo] *wczoraj?* e *Zdawałaś/eś* [zdawałaś/eś: aspetto imperfettivo] *egzamin?* L'uso dell'aspetto imperfettivo informa il ricevente dell'enunciato che al parlante polacco non interessa il risultato dell'azione, ma semplicemente sapere se l'azione ha avuto luogo oppure no. In altre parole, riprendendo gli esempi di prima, non interessa sapere quali attività si sono portate a termine il giorno prima o se l'esame abbia avuto esito positivo o negativo, ma solo quali attività si sono svolte il giorno prima e se l'esame è stato dato o no, a prescindere dal suo risultato. Il parlante italiano, invece, opta per il passato prossimo, dato che le azioni descritte sono localizzate nel passato, ma hanno ancora una relazione con il presente. Com'è del tutto evidente, le categorie 'risultato dell'azione' e 'relazione di un'azione passata con il presente' non sono sempre sovrapponibili;

- c. semplificazione dei pronomi riflessivi nella coniugazione dei verbi. Il polacco prevede per i verbi riflessivi un unico pronome riflessivo invariabile *się*, in luogo delle forme *mi, ti, si, ci, vi, si* dell'italiano. Non è raro riscontrare nelle produzioni scritte e orali degli apprendenti (specie se principianti) una certa confusione nell'uso dei pronomi riflessivi italiani. Va precisato che tali errori sono più comuni nelle produzioni orali, dal momento che non godono dello stesso grado di progettazione delle produzioni scritte per loro natura più soggette a controlli.

Un ulteriore problema legato alla diatesi riflessiva si ha quando non vi è corrispondenza tra verbo riflessivo polacco e verbo italiano. Infatti, molti verbi che sono riflessivi in polacco non lo sono in italiano, si vedano i seguenti esempi:

[2] *Ogni giorno, quando la scuola si finisce, vado a casa della mia nonna.*

Pl. *Każdego dnia, gdy szkoła się kończy* [się kończy: v. riflessivo], *chodzę do domu swojej babci.*

[3] *Quando ero piccola ero grassa, ma mi sono cambiata e ora sono magra.*

Pl. *Gdy byłam młodsza, byłam gruba, ale zmieniłam się* [zmieniłam się: v. riflessivo], *i teraz jestem szczupła.*

Si può notare come gli autori abbiano interpretato i verbi *finire* e *cambiare* come riflessivi, ma questo non deve sorprendere, dato che in polacco i verbi corrispondenti, quando intransitivi, sono coniugati secondo la diatesi riflessiva.

Questo genere di errori è abbastanza comune tra i principianti, ma non manca di presentarsi anche nelle produzioni scritte di studenti più esperti.

4.2 Errori sintattici

Dall'analisi dei testi prodotti dagli apprendenti si riscontrano problematiche legate non solo alla grammatica morfologica, ma anche interferenze a livello sintattico. Tra gli errori più comuni troviamo:

a. problemi legati alla reggenza valenziale dei verbi. Si osservino i seguenti estratti:

[4] *Ringraziò ai suoi amici e poi tornò a casa.*

Pl. *Podziękował/a swoim przyjaciółom* [swoim przyjaciółom: caso dativo] *i wrócił/a do domu.*

[5] *Non sopporto quando il mio fratello ascolta la musica, perché disturba a me quando studio.*

Pl. *Nie znoszę swojego brata gdy słucha muzyki, bo mi* [mi: caso dativo] *przeszkadza podczas nauki.*

Si può notare come i verbi *ringraziare* e *disturbare* reggono il complemento di termine invece che il complemento oggetto. L'interferenza nasce da una diversa reggenza valenziale dei verbi in polacco e in italiano: se *ringraziare* e *disturbare* reggono in italiano il complemento oggetto, i corrispondenti polacchi *podziękować* e *przeszkadzać* reggono invece il caso dativo.

Vi sono anche casi di verbi italiani intransitivi resi transitivi, come negli esempi che seguono:

[6] *Ma quando non capisco qualcosa chiedo sempre il mio professore.*

[7] *Le esperienze possono insegnare le persone a accettare altri modi di vita.*

Anche in questi due estratti si possono notare le reggenze errate dei verbi *chiedere* e *insegnare*: se in italiano questi reggono il complemento di termine, in polacco i corrispondenti *zapytać* e *nauczyć* reggono invece il complemento oggetto;

b. uso delle preposizioni. La lingua italiana, non prevedendo la flessione di nomi e aggettivi, si appoggia soprattutto alle preposizioni per definire

i ruoli dei costituenti della frase. Anche il polacco fa uso delle preposizioni, come si può osservare nelle seguenti frasi:

Pl. *Idę do* [do: preposizione] *domu*.

It. *Vado a casa*.

Pl. *Pies śpi pod* [pod: preposizione] *stołem*.

It. *Il cane dorme sotto il tavolo*.

Tuttavia, con le parole di Roman Sosnowski:

il numero di relazioni espresse è minore all'italiano e, inoltre, si tratta di doppia marca di relazione (preposizione + flessione). [...] Le preposizioni italiane, se confrontate con il polacco, esprimono di solito un numero più alto di relazioni. (2010)

I casi di interferenza più frequenti si hanno quando i verbi polacchi richiedono preposizioni diverse da quegli italiani. Si prenda il seguente astratto:

[8] *Non sono nata lontano da Cracovia, però questo anno non posso tornare a casa sulla Pasqua.*

Pl. *Urodziłam się niedaleko od Krakowa, ale w tym roku nie mogę wrócić do domu na Wielkanoc.*

In questo caso l'errore nasce dall'interferenza della preposizione polacca *na* (la preposizione *na* corrisponde alla preposizione italiana *su*, ma prevede anche altre funzioni come quella finale), usata nella collocazione *na Wielkanoc*, sulla preposizione italiana *per*;

c. la resa al plurale del sostantivo quando questo è preceduto dall'aggettivo indefinito *qualche*. Si osservino i seguenti estratti:

[9] *Ho stato a Roma qualche giorno.*

Pl. *Byłam w Rzymie kilka dni.*

[10] *Sempre ho qualche dubbio quando scrivo in italiano.*

Pl. *Zawsze mam kilka wątpliwości kiedy piszę po włosku.*

Si può supporre che nella mente dello studente polacco l'aggettivo indefinito *qualche* venga automaticamente associato alla categoria del plurale, ma bisogna considerare anche l'interferenza dell'indefinito polacco *kilka*, accompagnato sempre dal genitivo plurale del sostantivo.

4.3 Errori lessicali

Di seguito saranno riportati alcuni casi di interferenza linguistica legati alla sfera lessicale. Nel classificare questa categoria di errori, Roman Sosnowski, propone di distinguere tra errori dovuti a differenze formali ed errori dovuti a differenze semantiche. Si hanno errori formali quando:

- a. si ha differenza ortografica con pronuncia simile o viceversa;
- b. si ha differenza ortografica con corrispondente pronuncia diversa;
- c. si ha differenza derivativa seria, quando una parola italiana riceve il suffisso tipico della corrispondente parola polacca;
- d. si ha differenza di genere o numero grammaticale (Sosnowski 2010).

Differenze semantiche si hanno invece in presenza di *falsi amici*, o quando non vi è una perfetta corrispondenza tra il significato di una parola italiana e il significato della corrispondente parola polacca. Quest'ultima categoria è quella che procura maggiori problemi allo studente polacco, ed è quindi sui falsi amici che ci si soffermerà. Si prenda il seguente estratto:

[11] *Una sera ho mangiato una pizza nel ristorante, ma stranamente era fatale.*

In questa frase l'uso improprio dell'aggettivo *fatale* (che in italiano si riferisce a un qualsiasi accadimento inevitabile e dalle conseguenze irrimediabilmente negative) è figlio dell'interferenza con il polacco *fatalny*, che può essere tradotto in italiano anche con il significato di *pessimo, orribile*. Un caso simile è dato dal seguente esempio:

[12] *Il Barone Rampante mi è piaciuto moltissimo, e Italo Calvino la considero uno scrittore molto culturale.*

Anche in questa frase l'uso improprio dell'aggettivo *culturale* (che in italiano può riferirsi a un evento, a un'associazione o a un'organizzazione; ma non a una persona, che sarà piuttosto *acculturata*) è dovuto all'interferenza con l'aggettivo polacco *kulturalny*, che può benissimo riferirsi a una persona. Si noti come in questo caso l'uso dell'aggettivo *culturale* accostato a *Italo Calvino* determina una certa ambiguità nel significato complessivo della frase: per il lettore italiano non è infatti chiaro se l'aggettivo in questione si riferisca alla persona, o se invece denoti il contributo che tale persona ha dato al mondo della cultura.

Oltre ai falsi amici, sono da registrare anche errori dovuti a discrepanze, non solo nella semantica ma anche nell'uso, tra una parola italiana e la corrispondente parola polacca. Si vedano i seguenti casi:

[13] *Nella mia famiglia c'è il papà, la mamma e il fratello più vecchio.*

Oltre all'evidente errore riguardante la persona del verbo (*c'è* invece di *ci sono*), si può notare l'uso improprio dell'aggettivo *vecchio* accanto a *fratello*, in luogo del preferibile *maggiore*. Tale incorrettezza nasce dall'interferenza con la collocazione polacca *starszy brat*, dove *starszy* è il comparativo di maggioranza dell'aggettivo *stary*, traducibile in italiano come *vecchio*, *anziano*, *antico* e per l'appunto *grande* se ci si riferisce all'età di una persona. Sempre per quanto riguarda l'aggettivo *stary*, va aggiunto che nel polacco manca l'opposizione *vecchio/anziano*, quando in italiano i due aggettivi presentano gradi diversi di formalità. Non è raro quindi imbattersi in forme del tipo *le persone vecchie* in luogo di un più rispettoso *le persone anziane*.

Forti problemi sono dati dall'uso degli aggettivi *brutto*, *bello*, *buono* e *cattivo*, dal momento che questo non sempre combacia con quello dei corrispondenti polacchi *brzydki*, *ładny*, *dobry* e *zły*. Si vedano i seguenti estratti:

[14] *Quando è stata una cattiva giornata, mi piace rilassarmi e guardare un film.*

[15] *A volte faccio sogni cattivi, e questo non mi piace.*

L'uso dell'aggettivo *cattiva* invece di *brutta* è dovuto all'interferenza con la collocazione polacca *zły dzień*, letteralmente *cattiva giornata* o *cattivo giorno*. Lo stesso si può dire per l'uso improprio dell'aggettivo *cattivi* accostato a *sogni*: in polacco la collocazione corrispondente all'italiano *brutto sogno* è *zły sen*, letteralmente *cattivo sogno*. Come si può notare, l'interferenza nasce dall'interferenza semantica tra l'aggettivo italiano *brutto* e il suo corrispondente polacco *brzydki*: se *brutto* può riferirsi sia a una qualità estetica che morale (esemplare è l'opposizione *persona brutta/brutta persona*), *brzydki* può riferirsi solo a una qualità estetica. Per specificare una qualità morale si userà piuttosto *zły*, vale a dire *cattivo*.

Osservazioni simili si possono fare per gli aggettivi *bello*, *buono* e *ładny*, *dobry*. Simili, perché in questo caso le corrispondenze tra italiano e polacco sono maggiori. La collocazione italiana *bella somma* (dove l'attributo *bella* non specifica le qualità estetiche, bensì l'ammontare di una somma di denaro) corrisponde perfettamente alla collocazione polacca *ładna sumka*. Tuttavia durante le lezioni di recupero è stato necessario spiegare che nella frase *Ti consiglio un bel libro* l'aggettivo *bello* si riferisce alla qualità del racconto; ma, a seconda del contesto, non si può considerare scorretto interpretarlo come un attributo alle qualità estetiche del libro. In polacco questa duplice funzione non è possibile: per dare informazioni sulla fattura del libro si userà *ładny*, per riferirsi invece alla qualità del racconto l'aggettivo *dobry*.

5 Conclusioni

Come già sostenuto nell'introduzione, un'analisi contrastiva degli errori più comunemente commessi da studenti polacchi di lingua italiana può aiutare il didatta a prevenire quegli aspetti della lingua che possono, con più probabilità, indurre lo studente all'errore. Va detto però che ciò può valere soprattutto nel caso in cui il didatta abbia già una conoscenza abbastanza approfondita della grammatica polacca o di un'altra lingua slava ad essa geneticamente vicina (sloveno, slovacco, ceco). Diversamente, il didatta che conosce solo superficialmente (o che non conosce affatto) i tratti peculiari delle lingue slave, potrà comunque avvalersi dell'analisi di cui sopra per gestire l'errore stimolando anche riflessioni metalinguistiche nel discente. In tale contesto il didatta, al pari del discente, scopre la lingua madre di quest'ultimo in un percorso di scambio reciproco.

Bibliografia

- Cattana, A.; Nesci, M.T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra.
- D'achille, P. (2010). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: il Mulino.
- Dardano, M.; Trifone, P. (2014). *Nuova grammatica della lingua italiana*. 4a ed. Bologna: Zanichelli.
- Każmierczak, I. (2004). «Rola języka ojczystego w nauczaniu gramatyki języka obcego na przykładzie włoskiego rodzajnika». In: Świątkowska, M.; Sosnowski, R.; Piechnik, I. (a cura di), *Mistrz i Przyjaciel. Studia dedykowane Stanisławowi Widłakowi*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Każmierczak, I.; Paleta, A. (2013). «Lo sviluppo della competenza lessicale nell'insegnamento dell'italiano a stranieri a livelli avanzati (B2-C2)». *Romanica Cracoviensia*, 2.
- Nagórka, A. (2010). *Podręczna gramatyka języka polskiego*. Warszawa: Wyd. Naukowe pwn.
- Newecka-Ernst, B. (2011). «Tipologia degli errori linguistici riscontrati fra i discenti di italiano di madrelingua polacca». In: Biernacka-Licznar, K.; Łukaszewicz, J. (a cura di), *Nauczanie języka włoskiego na polskich uczelniach: doświadczenia i perspektywy rozwoju*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Serianni, L.; Antonelli, G. (2011). *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*. Milano: Mondadori.
- Sosnowski, R. (2010). «Errori dovuti a interferenze negli scritti degli apprendenti polacchi (livello intermedio e avanzato). Ricerca corpus based». *Romanica Cracoviensia*, 1

- Szpingier, B.K. (2011). «Contrastività e didattica dell'italiano L2 - ambito di un pubblico polacco». In: Biernacka-Licznar, K.; Łukaszewicz, J. (a cura di), *Nauczanie języka włoskiego na polskich uczelniach: doświadczenia i perspektywy rozwoju*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Trovesi, A. (2004). *La genesi di articoli determinativi. Modalità di espressione della definitezza in ceco, serbo-lusaziano e sloveno*. Milano: FrancoAngeli.

Rinforzare l'input linguistico nei contesti marginali

Gilles Kuitche Tale
(Université de Maroua, Cameroun)

Abstract The author focuses his attention on the importance of the quantity of the linguistic input for the teaching of a foreign language in underprivileged contexts at an infrastructural level. The aim of the analysis is to show the necessity of increasing the potential input of the learners of foreign languages in contexts defined as 'marginal' since they present difficult environmental conditions, with the aim of raising the number of opportunities of developing a communicative competence, which is the main objective of the learning of a foreign language. Starting from a teaching experience of the Italian language in Cameroon, and aware of the fact that the quantity of the linguistic input is not the only parameter that is responsible for the acquisition of a language, the author proposes some strategies in order to reduce the difficulties that originate from difficult environmental conditions and to guide the learners towards the desired level of communicative competence. Even though they follow a specific context, these palliative strategies could be applied to other realities that possess similar characteristics.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'input nell'apprendimento linguistico. – 3 Didattica comunicativa e input linguistico-culturale. – 4 Una caratterizzazione dei contesti marginali. – 5 La competenza comunicativa: obiettivo ragionevole nei contesti marginali? – 6 Alcune strategie per rinforzare l'input nei contesti marginali.

Keywords Language input. Disadvantaged learning contexts. Communicative skills.

1 Introduzione

Esprimendosi in merito all'illusorietà del metodo unico valido in tutte le situazioni didattiche, Serra Borneto (1998, p. 18) sostiene che «non può esistere un metodo che vada bene per tutte le situazioni che si presentano nella prassi dell'insegnamento, perché varie sono le esigenze e differenti gli attori che vi prendono parte». Nello stesso ordine di idee, sempre a proposito del metodo, inteso stavolta come manuale didattico, Vedovelli (2002, p. 195) sottolinea quanto sia «impossibile adottare un unico strumento e utilizzarlo in tutte le situazioni didattiche, con tutti i tipi di destinatario». Dalle precedenti citazioni si evince che oltre alle motivazioni e alle caratteristiche dei destinatari dei processi didattici, l'impostazione di un corso di lingua straniera non può ignorare le condizioni specifiche del contesto.

L'avvento del mondo globalizzato e il continuo incremento dei flussi

migratori hanno rinforzato il ruolo delle lingue e valorizzato la competenza in lingue straniere. Le lingue straniere sono presenti come materie curriculari nella maggior parte dei paesi del pianeta ma, nonostante l'obiettivo finale dell'insegnamento di queste ultime sia dovunque il raggiungimento di una competenza di comunicazione, le specificità dei singoli contesti d'insegnamento condizionano più o meno pesantemente l'acquisizione di tale competenza.¹

Nel presente contributo l'attenzione viene focalizzata principalmente sulla quantità dell'input linguistico, elemento che non solo costituisce una delle più importanti differenze tra le modalità L2 e LS, ma permette anche di isolare le situazioni cosiddette marginali. Verranno messe in evidenza le caratteristiche di tali contesti didattici e proposte delle strategie operative per aumentare la quantità di materiale linguistico cui gli allievi sono esposti, favorendo così un apprendimento più naturale e lo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa più stabile.

2 L'input nell'apprendimento linguistico

L'input si definisce, grossomodo, come l'insieme del materiale linguistico che circonda l'apprendente, ovvero tutto ciò che viene detto direttamente a lui o in sua presenza, e tutto ciò che quest'ultimo incontra per iscritto nella lingua straniera. Inteso come 'materia prima' alla base dell'acquisizione linguistica e in gran parte responsabile dell'evoluzione della competenza, è senza dubbio uno dei principali fattori esterni che influenzano il processo di apprendimento di una lingua;² la sua qualità, la sua quantità e la sua frequenza sono assolutamente determinanti nello sviluppo della competenza linguistica. Non a caso Krashen, le cui ipotesi sull'acquisizione delle lingue seconde, hanno avuto un notevole impatto nell'evoluzione della moderna glottodidattica, dedica un'attenzione particolare all'ipotesi dell'input rispetto alle altre quattro.

Il ruolo centrale dell'input nell'acquisizione linguistica non si limita, com'è ovvio, esclusivamente all'apprendimento delle lingue non materne; anche il successo dell'acquisizione precoce della L1 è fortemente dipendente dall'esposizione del bambino ad una certa quantità e frequenza di materiale linguistico in lingua materna. Nel presente articolo non vengono

1 Tale argomento è approfondito in Kuitche 2014, Diadori 2014, De Biasio 2009.

2 La maggior parte degli esperti di glottodidattica si accorda, infatti, sul fatto che la presenza dell'input sia una condizione necessaria perché avvenga l'acquisizione di una qualsiasi lingua. Non c'è unanimità, però, come precisa Reinders (2012) sull'effettiva quantità necessaria di input, sul tipo di input e sulle condizioni nelle quali deve essere fornito.

approfonditi gli aspetti relativi all'acquisizione della lingua materna,³ le nostre analisi in questa sede si riferiscono all'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, le quali non sono utilizzate come veicolari nei luoghi in cui si svolge il processo didattico.

L'input in lingua straniera si può avere in un contesto formale e guidato (istituzioni scolastiche, centri linguistici ecc.) o nell'ambiente sociale in cui vive l'apprendente non nativo.⁴ Nel primo caso si ha un input abbastanza controllato e generalmente tarato sul livello di competenza degli allievi. In modalità LS, l'input in lingua straniera è fornito soprattutto all'interno delle mura dei poli didattici istituzionali; l'aula scolastica, e più precisamente l'ora di lingua, rappresenta un'isola al di fuori della quale risultano scarsissime le possibilità di interazione nella lingua appresa. Ne risulta, quindi, una limitata esposizione degli apprendenti alla lingua d'apprendimento, la quale potrebbe frenare o, addirittura, impedire il raggiungimento di un'effettiva competenza comunicativa.

3 Didattica comunicativa e input linguistico-culturale

Il raggiungimento della competenza comunicativa, scopo dell'apprendimento linguistico, è subordinato all'esposizione degli allievi ad un input adeguato, in grado di spingere l'acquisizione di nuovi dati esperienziali, quelli di una lingua-cultura altra. Con lo spostamento delle priorità della glottodidattica dalle norme dei sistemi linguistici a quelle d'uso, con la solida integrazione degli aspetti interculturali da parte degli approcci comunicativi, l'obiettivo dell'insegnamento linguistico-culturale include sempre di più anche la capacità di orientarsi in una cultura straniera e di comportarsi in modo consono alle abitudini dei nativi (Cfr. Benucci 2014; Weidenhiller 1998; Serragiotto 2000;). Data questa nuova esigenza, l'input non può ridursi al solo materiale linguistico; è opportuno, e probabilmente più credibile, far riferimento ad un input linguistico-culturale costituito anche da elementi extralinguistici. È anche per questo che la didattica comunicativa tende sempre di più ad avvalersi di varie strumentazioni tecnologiche che, oltre all'attivazione di più percezioni sensoriali, consentono di presentare il codice verbale in tutte le sue varietà interne in stretto

3 Per approfondimenti sul ruolo dell'input nell'acquisizione della lingua materna si suggerisce Lieven 2010, Valian 1999.

4 Come verrà messo in evidenza nei paragrafi successivi, i contesti cosiddetti 'marginali' sono generalmente caratterizzati da una profonda scarsità di input linguistico, dovuta soprattutto all'impossibilità di interagire con parlanti nativi, ma anche a carenze strutturo-logistiche dei sistemi scolastici. Una delle vie percorribili, che proponiamo nell'ultimo paragrafo della presente trattazione, suggerisce proprio di sfruttare e didattizzare tutte le occasioni possibili di contatto con la lingua straniera fuori dagli ambienti istituzionali.

collegamento con i tratti paralinguistici quali l'intonazione, il ritmo della voce, l'accento ecc; di mostrare il codice verbale strettamente connesso al codice non verbale; di mostrare la situazione socioculturale, difficilmente riproducibile con altre tipologie di materiali didattici;⁵ di far passare gli apprendenti, attraverso l'osservazione attiva della realtà straniera, dalle loro rappresentazioni iniziali, chiuse, ad una presa di coscienza della complessità delle culture (Beacco 2000). Oggi, Con lo sfruttamento massiccio delle potenzialità di internet, si accede alla ricchezza, alla complessità della lingua e della cultura straniera, attraverso documenti autentici presi direttamente nella realtà quotidiana dei parlanti nativi. In questo modo gli apprendenti possono utilizzare gli stessi supporti dei nativi, materiali non scolastici che rendano ancora più credibili gli elementi culturali studiati e che possono limitare considerevolmente la formazione di stereotipi.

Date queste nuove esigenze degli approcci che mirano al raggiungimento di una così articolata competenza comunicativa, e considerando il ruolo sempre più centrale che assumono i sussidi tecnologici in questo nuovo paradigma metodologico, l'interrogativo che sorge spontaneo è quello di sapere in che modo si raggiunge la meta comunicativa dell'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere nei contesti cosiddetti 'marginali'.

4 Una caratterizzazione dei contesti marginali

Una delle differenze fondamentali tra le modalità L2 e LS, come già accennato, è rappresentata dalla presenza, nel primo caso, di un input massiccio e differenziato e, nel secondo, dalla presenza di un input limitato e non sempre adeguato.⁶ Introduciamo in questa sede un altro aspetto che permette di discriminare i contesti didattici a seconda delle risorse disponibili; distinzione che sembra essere inevitabilmente calcata sulla frattura economica tra il Nord e il Sud del mondo.⁷

5 Sull'uso delle glottotecnologie cfr. Maggini 2014, Grobois 2012.

6 Ad esempio, i docenti di lingue straniere che trasmettono le loro insicurezze linguistiche agli apprendenti. Nella realtà dei vari ordinamenti scolastici nel mondo, l'insegnamento delle lingue straniere è spesso affidato a docenti non madrelingua. Se questi ultimi hanno una competenza linguistica titubante, c'è il rischio che l'input linguistico da loro fornito agli studenti risulti controproducente.

7 Questa affermazione non deve lasciar pensare che il concetto di 'contesto marginale' si riferisca esclusivamente a quelli svantaggiati del Sud del mondo. Le descrizioni delle particolarità dell'insegnamento dell'italiano L2 in ambiente carcerario presenti in Scandola (2012), per esempio, sono compatibili con molte altre realtà caratterizzate da svantaggi operativi (tempistica, setting delle aule e altre caratteristiche ambientali, problemi organizzativi ecc.). Per approfondimenti sull'insegnamento dell'italiano in carcere si suggerisce, inoltre, Benucci 2007 e Bonfanti 2012.

Riprendendo De Biasio (2009, p. 14), possiamo affermare che i contesti definibili 'marginali' sono «caratterizzati da alcune problematiche socioeconomiche che si ripercuotono sulla qualità del sistema scolastico». Concretamente, ci riferiamo nello specifico a delle profonde deficienze materiali (scarsità o assenza di supporti tecnologici, aule fatiscenti, presapochismo burocratico).⁸ «Purtroppo, [come aggiunge l'autore], questa condizione di svantaggio materiale intrinseco è una realtà drammaticamente presente in molti paesi in via di sviluppo [...]» (2009, p. 18). In alcuni casi, l'assenza totale di qualsiasi tipo di sussidio tecnologico (ad esempio il registratore audio, uno dei più basilari) è addirittura accompagnata dall'indisponibilità di materiali cartacei. La seguente descrizione di un contesto d'insegnamento dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona è una testimonianza forte di quanto le condizioni del contesto possano rivelarsi disarmanti per l'arsenale teorico della dottrina comunicativa:

Classi senza infissi e affacciate sulla strada o su corridoi affollati hanno inficiato grandemente l'acustica delle lezioni, rendendo difficoltosa la ripresa audio e video delle lezioni; danni rilevanti all'impianto elettrico, già privo di sbocchi nelle singole aule, impediscono l'uso di qualsiasi supporto didattico che necessiti di corrente per funzionare: lavagne luminose, registratori audio, apparecchi per la riproduzione sonora o visiva su qualsiasi supporto, computer o collegamenti ad internet nelle classi sono quindi presenze estranee al contesto educativo cui, come ricercatori, ci siamo trovati di fronte (Luciano 2007, pp. 6-7).⁹

I contesti didattici marginali sono spesso caratterizzati dall'assenza di materiali contestualizzati; in molti casi, come nel caso dell'Africa sub-sahariana francofona cui abbiamo dedicato alcune nostre ricerche precedenti (cfr. Kuitche 2014, 2012a, 2012b), vengono usati manuali generici o standardizzati la maggior parte dei quali prevede anche l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche. Oltre al fatto che questi materiali siano progettati per pubblici molto generici e, quindi, scollegati dall'immediato universo referenziale dei destinatari (le illustrazioni, i personaggi, i luoghi e, talvolta, i contenuti tematici), sono spesso dei corsi multimediali accompagnati da CD per la realizzazione delle attività di ascolto e la videoproiezione delle

⁸ L'autore, che si riferisce alle sue esperienze d'insegnamento della lingua italiana in Repubblica Dominicana e in Guatemala, mette in conto anche una tradizione didattica e pedagogica obsoleta, una scarsa competenza metalinguistica, oppure una condizione di semianalfabetismo.

⁹ La descrizione di Luciano, allora specializzando in didattica dell'italiano a stranieri presso il Centro Ditals dell'Università per Stranieri di Siena, si riferisce al contesto scolastico senegalese. Per una descrizione particolareggiata di altre realtà dell'Africa sub-sahariana francofona si veda Kuitche 2014.

situazioni comunicative. Data l'impossibilità di sfruttare queste funzionalità nei contesti marginali oggetto di questo studio, dovuta alle deficienze logistiche delle scuole,¹⁰ possiamo concludere che l'utilizzo di questi manuali globali¹¹ presuppone la padronanza, da parte dei docenti, di strategie di contestualizzazione. Concretamente, facciamo qui riferimento al 'saper contestualizzare', «the ability in humanising, localising and personalising the course book» (Tomlinson 2007), una competenza fondamentale dei docenti di lingue straniere (cfr. Kuitche 2012a).

Dopo aver isolato gli svantaggi operativi dei contesti didattici marginali è chiaro che risulta poco probabile, se non impossibile, ipotizzare un insegnamento-apprendimento linguistico e culturale che funzioni in tutte le situazioni, con tutti i destinatari. Per quanto riguarda l'input, le lacune descritte poc'anzi costituiscono un ulteriore fattore limitativo sul cammino verso la competenza comunicativa nella lingua straniera. In queste situazioni border line l'input linguistico-culturale tende fatalmente a ridursi alla sola voce del docente, il quale rappresenta, agli occhi dei discenti, l'intero universo italiano; universo privo, però, di ogni varietà d'accento e di un concreto approccio ad altri aspetti linguistici come i registri, o extralinguistici come per esempio l'espressione del viso, la gestualità o il tono di voce. In modalità di apprendimento L2, questi aspetti sono presenti negli scambi quotidiani extrascolastici; l'apprendente vi si confronta, quindi, in maniera diretta. In modalità LS, la presenza di materiali audiovisivi consente di ovviare all'assenza di contatto con la realtà dei parlanti nativi riproducendo le condizioni realistiche in cui hanno luogo gli scambi comunicativi nella lingua straniera. Se, in modalità LS, non sono disponibili apparecchiature di riproduzione del suono e dell'immagine all'interno delle classi, allora il docente si trova di fronte ad un doppio svantaggio operativo che egli dovrà superare se l'obiettivo del suo operato è portare i propri studenti a sviluppare una competenza comunicativa.

5 La competenza comunicativa: obiettivo ragionevole nei contesti marginali?

Per rispondere a questo interrogativo bisogna partire dalla domanda che ogni docente e, in una certa misura, ogni apprendente di una lingua dovrebbe porsi: che cosa significa sapere una lingua? Partendo dal presup-

¹⁰ Facciamo qui riferimento in modo particolare alle scuole pubbliche; i centri linguistici privati, elitari sotto molti aspetti, sono in genere abbastanza ben attrezzati.

¹¹ Jolly e Bolitho (1998) li definiscono 'mass market language coursebooks', mettendo in evidenza anche la forte componente economica dell'editoria per le lingue.

posto che le lingue sono degli strumenti di comunicazione, gli addetti ai lavori si accordano ormai nel sostenere che sapere una lingua significhi saper comunicare in quella lingua; e, per imparare e comunicare in una lingua, non ci si può limitare alla sola descrizione astratta del suo sistema linguistico (Martinez 2014). La comunicazione in sé è un'interazione complessa tra persone, contenuti, contesti sociali ecc; l'atto di parola va, quindi, ben al di là della mera competenza grammaticale e intesse una rete d'interdipendenze tra fattori linguistici, sociolinguistici e pragmatici. Il successo della comunicazione dipende, come si evince da queste considerazioni, dal possesso, da parte dei parlanti-attori sociali, di ciò che la glottodidattica moderna definisce competenza comunicativa.

Sembra, quindi, che non sia concepibile alcun tipo di negoziazione per quanto riguarda l'obiettivo dell'insegnamento linguistico, e questo indipendentemente dalle caratteristiche dei singoli contesti. Aggiungiamo, in una visione ottimistica, che nei contesti marginali di cui parliamo in questa sede, l'insegnamento delle lingue straniere è spesso orientato alla formazione globale degli allievi e alla promozione sociale; in questa ottica l'atteggiamento più proficuo non è certamente quello di indietreggiare di fronte ai disagi o agli ostacoli che presentano le realtà svantaggiate sotto l'aspetto logistico. Ovviamente non si può negare che alcune condizioni particolarmente sfavorevoli potrebbero essere responsabili di un rallentamento della progressione didattica.¹² La sfida dell'insegnante, consapevole della complessità del proprio ruolo, sarà quella di escogitare e di mettere in atto delle strategie mirate e adatte al contesto marginale in cui si trova ad operare.¹³

6 Alcune strategie per rinforzare l'input nei contesti marginali

Apriamo questo paragrafo con una citazione di Krashen che mette a fuoco il ruolo di guida che i docenti operanti in contesti marginali dovrebbero ricoprire, perché gli apprendenti possano sfruttare pienamente tutte le occasioni disponibili di contatto con la lingua straniera fuori dall'ora di lezione.

¹² D'altronde, dal punto di vista dei processi d'apprendimento, come sottolinea Vedovelli (2002), gli studenti che apprendono una lingua straniera nel proprio paese hanno in genere un buon ritmo nelle fasi iniziali dell'apprendimento, che tende poi a rallentare nelle fasi successive, quando il solo input legato all'ora di lingua straniera inizia ad essere insufficiente per consentire lo sviluppo di una competenza più strutturata.

¹³ Anche per Di Biasio, le cui esperienze in Guatemala e in Repubblica Dominicana sono state ricordate precedentemente, nei contesti didattici caratterizzati da deficienze strutturali è «dovere del docente sforzarsi di trovare delle soluzioni specifiche» (2009, p. 15).

Our responsibility goes beyond the language classroom. [...], our task is to provide the students with the tools they need to continue improving without us. We need to provide enough input so that they can gain the linguistic competence necessary to begin to take advantage of the informal environment, the outside world (Krashen 1982, p. 76).

Abbiamo detto finora che una delle caratteristiche principali dell'insegnamento di una lingua, in un contesto in cui tale lingua non è usata nella comunicazione quotidiana, è il fatto che l'input linguistico-culturale si riduca quasi esclusivamente all'ambiente classe. Nei contesti marginali descritti nei paragrafi precedenti, per motivi socioeconomici, l'ambiente scolastico non sfrutta a pieno le potenzialità offerte dalla tecnologia per migliorare l'immersione linguistica e culturale degli allievi. Il ruolo dell'insegnante, però, non si limita alla classe di lingua; sfruttato in maniera adeguata e consapevole, il mondo esterno cui fa riferimento Krashen nella citazione iniziale può rivelarsi un'importante fonte di input anche in modalità LS. Con 'outside world', in questo caso, ci riferiamo a tutte le opportunità di contatto e di utilizzo della lingua straniera fuori dalle mura scolastiche. Il ruolo dell'insegnante che opera in un contesto sfavorevole è di favorire l'aumento dell'input linguistico-culturale per consentire una maggiore immersione linguistica degli allievi. Vediamo, per concludere, alcuni possibili interventi, molti dei quali sono già stati attuati dallo scrivente con risultati decisamente soddisfacenti, nell'ambito della formazione di aspiranti docenti di lingua italiana presso la Scuola Normale Superiore dell'Università di Maroua in Cameroun.¹⁴

Se le istituzioni scolastiche nei contesti marginali non sono adeguatamente attrezzate in strumentazioni tecnologiche, il mondo esterno, attraverso la presenza di punti di accesso ad internet, rappresenta certamente una fonte da sfruttare. Oggi, la maggior parte degli apprendenti di lingue straniere (adolescenti e giovani-adulti) ha frequentemente accesso ad internet per scambi epistolari con familiari o amici e, soprattutto, per incontri e scambi di informazioni sui vari social network. L'insegnante dovrà portare i propri studenti ad essere, intanto, consapevoli delle opportunità che offre internet per la crescita della loro competenza nella lingua-cultura straniera; indicherà loro, in seguito, come accedere ai siti web utili: giornali online in lingua straniera, documentari e altre risorse video, siti specializzati che propongono lezioni ed esercizi ecc. Questo presuppone, come si può intuire, un lavoro preliminare da parte del docente, di ricerca,

¹⁴ Tali interventi si riferiscono principalmente al contesto africano che lo scrivente conosce meglio; ma potrebbero, ovviamente, essere applicati con risultati altrettanto soddisfacenti in altre realtà parimenti svantaggiate. Inoltre, le strategie proposte sono utili non solo per gli allievi, ma anche per i docenti locali di lingue straniere, per la loro autoformazione e il loro aggiornamento.

di selezione e di gradazione del materiale disponibile in rete.¹⁵ Il docente potrà anche sfruttare i social network nella lingua straniera (facebook ad esempio) per creare vari tipi di attività e di scambi studente-studente e docente-studenti. In questa ultima tipologia di attività verranno sfruttate a pieno le competenze degli studenti considerati 'alti generatori di input' per stimolare il resto della classe.

La disponibilità di canali televisivi stranieri¹⁶ è un'altra opportunità di contatto con le lingue straniere. Una frequente esposizione a questo materiale audiovisivo autentico contribuirebbe certamente ad addestrare l'orecchio degli apprendenti, consentendo loro di confrontarsi costantemente con nuovi elementi culturali. L'ascolto della musica in lingua straniera s'iscrive nello stesso ordine di idee¹⁷ e, in quest'ultimo caso, lo stato di rilassamento nel quale si trova l'apprendente durante l'ascolto induce un assorbimento inconscio delle parole e dei modi di dire della lingua straniera, che vengono processati nell'emisfero cerebrale destro (Giardini 1998). Sappiamo che una delle caratteristiche più interessanti delle attività ludiche, in fatto di apprendimento linguistico, è l'attivazione del cosiddetto 'forgetting principle' (Krashen 1982), ovvero la regola del dimenticare secondo cui l'apprendente impara in maniera più efficace nel momento in cui dimentica di imparare.

Ovviamente questi accorgimenti volti ad aumentare l'esposizione degli apprendenti alla lingua straniera, da soli, non sono sufficienti. In quanto, oltre alla quantità e alla frequenza dell'input, ci sono molti altri fattori individuali e ambientali che influenzano e condizionano il processo di apprendimento di una lingua straniera. Inoltre, nella stragrande maggioranza dei casi (e questo principio non si applica esclusivamente all'apprendimento/insegnamento linguistico) l'input e l'intake non hanno la stessa consistenza (Cfr. Reinders 2012, Gagliardi 2012).

15 L'utilizzo di internet senza la presenza del professore pone principalmente un problema di accompagnamento; le risorse disponibili sono innumerevoli e non sempre attendibili. Una via percorribile potrebbe essere la creazione, da parte del singolo docente o dell'insieme dei docenti di lingue di un intero plesso scolastico, di un blog pedagogico che consente di indirizzare gli allievi verso materiali preliminarmente valutati.

16 Il progressivo passaggio alla TV numerica garantisce ormai l'accesso a vari canali stranieri: in Camerun possiamo citare, ad esempio, Rai1 per la lingua italiana e Tve per lo spagnolo ecc.

17 Gli smartphone e i molteplici altri apparecchi di ultima generazione consentono di potersi portare dietro, volendo, una certa quantità di materiale linguistico (principalmente brani musicali, ma non solo). Anche solo il semplice fatto di configurare questi apparecchi multimediali nella lingua straniera appresa consente di imparare inconsapevolmente un nuovo lessico.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia; Welland: Guerra; Soleil.
- Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Benucci, A. (2014). «La competenza interculturale». In: Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori.
- Benucci, A. (a cura di) (2007). *Italiano libera-mente. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in carcere*. Perugia: Guerra.
- Bonfanti, V. (2012). «La didattica dell'italiano L2 a detenuti stranieri» [online]. *Italiano LinguaDue*, 1. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2273/2500> (2016-02-17).
- De Biasio, M. (2009). «Insegnare l'italiano LS in un contesto marginale: svantaggi operativi e modalità d'intervento». *ILSA*, 2.
- Giardini, F. (1998). «La suggestopedia e la psicopedia». In: Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Diadori P., (a cura di) (2014). «Le variabili nell'apprendimento della L2». In: Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori.
- Gagliardi, A.C. (2012). *Input and Intake in Language Acquisition* [PhD thesis] [online]. College Park (MD): University of Maryland. URL http://ling.umd.edu/assets/publications/gagliardi_2012_1.pdf (2016-02-18).
- Grobois, M. (2012). *Didactique des langues et technologies. De l'EAO aux réseaux sociaux*. Paris: PUPS.
- Jolly, D.; Bolitho, R. (1998). «A Framework for Materials Writing». In: Tomlinson, B. (ed.), *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kuitche-Talé, G. (2014). *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*. Aprilia: Novalogos.
- Kuitche-Talé, G. (2012a), «Saper contestualizzare materiali generici per l'insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d'italiano come lingua straniera» [online]. *Italiano LinguaDue*, 2. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2819/3022> (2016-02-12).
- Kuitche-Talé, G. (2012b). «Diffusione e motivazioni allo studio dell'italiano nell'Africa sub-sahariana francofona: una prima indagine». *Italiano LinguaDue*, 1. URL <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2275> (2016-02-15).

- Lieven, E. (2010). «Input and First Language Acquisition: Evaluating the Role of Frequency» [online]. *Lingua*, 120. http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2010_PDF/Lieven_2010.pdf (2016-02-16).
- Lieven, E.; Pine, J-M. (1993). «Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle» [online]. *Aile*, 2. URL <http://aile.revues.org/4872> (2016-02-16)
- Luciano, T. (2007). *Domande, riformulazioni e istruzioni nel parlato del docente di italiano: il corpus CLODIS senegalese* [tesi di specializzazione]. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Luise, M.C. (2006). *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*. Novara: De Agostino.
- Maggini, M. (2014). «Le glottotecnologie». In: Diadori, P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Mondadori.
- Martinez, A. (2014). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Reinders, H. (2012). «Towards a Definition of Intake in Second Language Acquisition» [online]. *Applied Research in English*, 1 (2). URL http://uijs.ui.ac.ir/are/files/site1/user_files_98f129/admin-A-10-1-11-9cb781f.pdf (2016-02-16).
- Scalzo, R.A. (1998). «L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa». In: Serra Borneto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Scandola, L. (2012). «Insegnare nei 'mondi di confine': l'esperienza di un'insegnante di italiano L2 in Carcere» [online]. *Itals*, 47. URL <http://www.itals.it/insegnare-nei-%E2%80%9Cmondi-di-confine%E2%80%9D-l%E2%80%99esperienza-di-un%E2%80%99insegnante-di-italiano-l2-carcere> (2012-02-18).
- Serra-Borneto, C. (a cura di) (1998). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (2000). «Il fattore culturale nell'insegnamento della lingua» [online]. In: Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di), *La formazione di base del docente d'italiano stranieri*. Roma: Bonacci.
- Tomlinson, B. (2007). «Connecting the Course Book» [online]. *ET. Essential Teacher*, 4. URL <https://www.tesol.org/read-and-publish/journals/other-serial-publications/compleat-links/compleat-links-volume-4-issue-2-%28june-2007%29/connecting-the-course-book> (2016-02-16).
- Valian, V. (1999). «Input and Language Acquisition» [online]. In: Ritchie, W.C.; Bhatia, T.K. (eds.), *Handbook of Child Language Acquisition*. San Diego: Academic Press. URL <http://maxweber.hunter.cuny.edu/psych/faculty/valian/docs/1999Input.pdf> (2016-02-17).
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

- Weidenhiller, U. (1998). «La competenza interculturale». In: Serra Bor-neto, C. (a cura di), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci.
- Zyzik, E. (2009). «The Role of Input Revisited: Nativist Versus Usage-based Models» [online]. *L2 Journal*, 1 (1). URL <http://escholarship.org/uc/item/647983hc> (2016-02-16).

Code-switching in CLIL classes: a Case Study

Francesca Zanoni

(Università degli Studi di Trento, Italia)

Abstract This paper aims to analyse the phenomenon of the linguistic alternation (code-switching) between mother tongue and foreign language (English) according to the CLIC methodology, which provides for the use of the second language as a vehicle for the learning of a discipline. After having analysed the main research that have examined the code-switching phenomenon, an observational study that has involved a sample of 25 students has been carried out in four classes that have been videotaped and transcribed. Moreover, the analysis made use of the data that have been collected by means of two anonymous questionnaires that were given to the students. The results reveal a general poor metacognitive awareness on the part of the students and show that their linguistic choices are subject to several variables, among which the type of activity and interaction in which the student is involved in class seems to be very important.

Summary 1 Introduction. – 2 Code-switching in Second Language Acquisition (SLA). – 3 Code-switching in CLIL. – 4 The Study. – 4.1 Research Questions and Objectives. – 4.2 The Source of the Data. – 4.3 Instruments for Data Collection. – 4.4 Procedure, Data Analysis and Results. – 4.5 Limitations of the Present Study. – 4.6 Conclusions.

Keywords Code-switching, SLA, CLIL.

1 Introduction

The aim of this paper is to explore the use of students' code switching in content and language integrated learning (CLIL). Subsequent to a brief review of the main studies related to the occurrence of code-switching both in SLA and in CLIL education (sections 1 and 2), the following research questions have been addressed (section 3.1):

- a. How often does code-switching occur?
- b. What forms of code-switching are used in CLIL classes?
- c. What functions does code-switching serve in the classroom?

Initially data were collected at a secondary school in Italy (Trento), as illustrated in section 3.2 and 3.3. Four 50-minute lessons were video-recorded and transcribed; further data were gathered by means of two anonymous questionnaires addressed to students. A short sample of the lesson transcript has been reported in the appendix.

The final goal of this study was to analyse students' interaction in CLIL classes, in order to have a clear and genuine reflection of students' use of code-switching. The findings (section 3.4) show that the L2 is the dominant language in all of the CLIL classes recorded, although code-switching does occur in every single lesson. The reasons and circumstances which trigger code-switching have been examined, which may contribute to further investigation of the relationship between the L1 and the L2 in CLIL teaching and have direct pedagogical implications, as suggested in the final section.

2 Code-switching in Second Language Acquisition (SLA)

Code-switching is generally defined as «the use of more than one language in a single speech act» (Setati, Mamokgethi 1998, p.34) and it describes «any switch within the course of a single conversation, whether at word or sentence level or at the level of blocks of speech» (Baker, Colin 2001, p. 114). Code-switching is a natural linguistic behaviour whose occurrence proves that languages are not sealed unites in the L2 learner's mind but they are actually interlaced and they naturally interact with each other (Baker 2001, Cook 2001, Ellis 2005).

The role of the first language (L1) in L2 learning (ESL, EFL) has been the cause of considerable controversy and is well documented in literature. On one hand, the exclusive use of the second language (L2) in a ESL / EFL context is believed to constitute the best practice for learning, since the learner should be exposed to as much L2 input as possible, while on the other hand it has been argued that a regulated use of the L1 is of significant importance in the learning process, especially for beginner students. However, this latter vision recognizes a specific pedagogical value to the L1.

The idea of L1 exclusion, which lies behind certain teaching methodologies (i.e. direct/natural method), rests on the belief that «the L1 may interfere in the L2 learning process, and secondly [...], by increasing exposure to the L2, the learners will become more proficient» (Lasagabaster, David 2013, p.3). Nevertheless, in the last two decades this monolingual approach has been questioned and the role of the L1 in SLA has widely been taken into consideration. For instance, L1 use has been linked to «issues of language acquisition, identity and the acceptance of the bilingual speaker rather than the monolingual one as the norm» (Liebscher and Dailey O'Canin 2005, p. 234). Therefore, if the language classroom is to realistically resemble a bilingual community rather than an L2 monolingual one, bilingualism ought to be accepted in the form of code-switching, which is a natural phenomenon in multilingual societies (Ariffin and Husin 2011, Lasagabaster 2013, Liebscher and Dailey O'Cain 2005). Furthermore, there is evidence that «target language exclusivity can sometimes result in language being overly simplified, with an over-reliance on cog-

nates» (McMillan and Turnbull 2009, p. 34): this is one of the cases where resorting to the L1 is actually considered to be a valuable asset. The issue, as Macaro (2009) phrases it, is understanding whether using «the L1 can be a valuable tool and when it is simply used as an easy option» (Macaro, Ernesto 2009, p. 545).

3 Code-switching in CLIL

The acronym CLIL stands for *Content and Language Integrated Learning* and it is a method that combines the learning of a specific discipline with the learning of a foreign language. Hence «the aim of CLIL is twofold: learning subject matter together with learning a language» (Van de Craen, Piet 2002, p.6). This methodology has been widely employed recently in educational systems both in Europe and in the rest of the world.

Similarly to L2 classes, even in CLIL classes the optimal use of code-switching is still open to debate: some believe that the use of the L1 should be as little as possible (e.g. CLIL practice in Canada and Finland) while others see the L1 as a useful learning support (Ricci Garotti 2006, Lasagabaster 2013, Gil, Garau and Noguera 2012).

Apparently, it has been observed that the use of the L1 is a rather common practice in the CLIL classroom (Lasagabaster 2013, Gil, Garau and Noguera 2012) as a tool to simultaneously develop students' L2 proficiency, cognitive skills and knowledge of the discipline being taught through the L2 (Adler 1998). Mèndez and Pavon (2012) provide evidence of the usefulness of code-switching in CLIL classes as a tool to help students process and interiorize complex concepts related to the subject matter. Ricci Garotti (2006) also recognizes that the L1 plays a crucial role in the implementation of a successful CLIL curriculum. She claims that especially low L2 proficiency learners cannot be expected to be 'active bilinguals' from the very beginning: only after a certain amount of time will they gradually develop their active bilingualism, which includes productive abilities in the L2. However, although resorting to the L1 might be a useful tool in CLIL classes, learning should be conducted primarily through the L2 (Lasagabaster, David 2013, p.17). Papaja (2007) also analysed when and why the L1 was used in CLIL high-school classes in Poland. She sustains that students tend to switch to their L1 to avoid misunderstandings and ambiguities. As for teachers, they admitted to relapse to their L1 in order to introduce new topics and new vocabulary, to check students' understanding of the subject, to manage the class and to give instructions for specific tasks. Likewise, Pollard (2002) stresses the role of code-switching and the way it affects students' acquisition and ability to communicate their knowledge on the subject matter. She observes that «a lack of fluency in English and a minimal vocabulary prevented students from voicing

their ideas in English even though they did actually have knowledge on the subject» (Pollard, Susan 2002, p.9). Therefore, given their low language proficiency, they did not show what they really knew about the subject: they often knew the answer to the questions the teacher was asking them, but they did not know how to phrase the answer so they didn't reply. The consequence, as Pollard (2002) observes, is that «their grades were not an accurate reflection of their knowledge in the subject matter» (Pollard, Susan 2002, p.11). This gap between the knowledge of the subject and the language level is one of the biggest problems that the CLIL teacher has to face.

4 The Study

4.1 Research Questions and Objectives

The present research aims to investigate the use of code-switching in CLIL classes addressing the following questions:

- a. How often does code-switching occur?
- b. What forms of code-switching are used in CLIL classes?
- c. What functions does code-switching serve in the classroom?

The final goal of this study is to analyse students' interaction in CLIL classes, in order to have a clear and genuine reflection of students' code-switching. The analysis is designed to be qualitative in nature; quantitative information was only used to report the overall frequency and distribution of the types of code-switching which were identified in the lesson transcripts. Both a linguistic and a social approach have been implemented to understand this behaviour both in its frequency and motives. In addition, even possible pedagogical reasons for code-switching have been taken into account.

4.2 The Source of the Data

This study was undertaken at a secondary school in Trento (Italy) and involved a class of 25 first-year students. In accordance to the school syllabus, one subject is taught entirely in English for the duration of the whole year. The CLIL teacher is an Italian native speaker who attended a specific training course regarding CLIL pedagogy. It should also be noted that the abovementioned teacher is also the writer of the present article. Thus, although perfect objectivity may not be attainable, an impartial perspective has been attained by considering exclusively the data gathered through the following methods:

- two anonymous questionnaires
- lesson video-recordings and transcripts
- written copy of the students' English final grades provided by the English teacher.

All participants received detailed information concerning the research project: they were told that four lessons would be video-recorded for academic purposes and that further data would be collected by means of anonymous questionnaires. Written parental permission was obtained and students were clearly informed that the questionnaires would be handled with the utmost confidentiality. Students were also given the option of not participating in the study.

Twenty-four students were present at the first video-recorded lesson on May 8th, twenty-four on May 14th, twenty-five on May 22nd and twenty-four on May 29th. On the basis of the answers that the students provided in the first questionnaire, it was found that three students started to learn English in kindergarten, eight in the first year of primary school, nine in the third year of primary school, two in the fourth year and two in the fifth. One student started in the first year of *scuola media*. Furthermore, thirteen students had never had any CLIL experience before the current year while twelve did: eight in German and five in English.

Overall the class showed a high academic profile, confirmed by the fact that 7.4/10 was the average English final grade of the class¹ and 8.1/10 was the average final grade for the subject taught in English. This high academic profile is confirmed by the fact that in the first questionnaire all 25 students stated that they felt that their language level was adequate to study a subject in English. What's more, even the students' attitude towards CLIL seemed to be very positive since all 25 of them stated that studying one or more subjects in a different language was a sensible choice.

4.3 Instruments for Data Collection

Data were collected by video-recording four 50-minute lessons which constituted a micro-didactic unit which focused mainly on human rights, the war in former Yugoslavia and the current situation in the Balkan peninsula. Video recording took place over a period of one month in May 2015, which is towards the end of the school year: the four lessons were video-recorded by a colleague on 8th, 14th, 22nd and 29th May for a total of 185,02 minutes.

¹ The English teacher provided a written copy of the students' final grades for her subject.

The material recorded was subsequently transcribed into written form and analysed in order to illustrate when code-switching occurs and what its main reasons and functions are. Additionally, two anonymous questionnaires were administered to the class. Both questionnaires were written in the students' first language to guarantee understanding. The first was administered on 18th May 2015 and aimed to collect relevant information about students' personal background, their perception of the current CLIL course, previous school experience with foreign languages and CLIL, etc. Twenty-five students completed this first questionnaire and all of them were deemed valid. The second questionnaire was administered on 25th September 2015 and aimed to collect data on students' perception of code-switching in CLIL classes. Twenty-four students completed this second questionnaire and all of them were deemed valid. The answers of the two questionnaires were counted by hand and analysed to determine their incidence and frequency. Percentages of relevant data were calculated and visualized in charts.

4.4 Procedure, Data Analysis and Results

4.4.1 How often Does Code-switching Occur?

Setati's (1998) research method was taken as the model to answer these questions. Transcripts of the four 50-minute lessons were made and every turn was counted as one utterance, regardless of its length. Turns clearly uttered in English but mispronounced were still regarded as English. Both English utterances which were spontaneously produced and those which were read were deemed valid. However, only single students' utterances were included in the measurement since, when many people spoke at once, it was impossible to classify their utterances as either Italian or English, therefore they were disregarded. The cases of utterances where the same student talked and was interrupted by the teacher (who facilitated him/her for example with pronunciation or vocabulary problems) were counted as only one utterance. Only students' turns were taken into account for the present study, while the teacher's parts were disregarded.

Turns were counted and divided into three categories: those uttered completely in English, those uttered completely in Italian and those where both English and Italian were identified (mixed utterances). Every lesson was considered separately. Percentages were then calculated to quantify the amount of English and Italian spoken by students. For the purpose of this measurement the following cases have not been included in the analysis:

- a. When students said something completely incomprehensible, due to voice overlapping, background noise or poor quality of the audio

- in the video recording. This was particularly common during group work.
- b. Students' utterances consisting of just interjections (i.e. eh, beh, ehm);
 - c. Students' utterances consisting of just the article 'the' or the conjunction 'and';
 - d. Cases of language ambiguity, when students' utterances are made up of just one word which could be considered both English and Italian, for example names of nations and capital cities which have the same spelling and similar pronunciation in both languages. For the same reason, utterances consisting of just the adverb 'no' were also disregarded.

Table 1. Classification of students' code-switching

	Day 1 44, 25 minutes	Day 2 43,29 minutes	Day 3 49,2 minutes	Day 4 48,28 minutes	AVERAGE
Total n° of students' utterances	116	141	112	115	
Utterances in L1 (Italian)	24 (20.7%)	22 (15.6%)	27 (24%)	35 (30.4%)	22.7%
Utterances in L2 (English)	87 (75%)	112 (79.4%)	81 (72.3%)	67 (58.3%)	71.25%
Mixed utterances	5 (4.3%)	7 (5%)	4 (3.6%)	12 (10.4%)	5.8%
Other languages				1 (0.9%)	

As seen in Figure 1, English was the dominant language spoken by the students during CLIL classes (71.25% on average per lesson). Turns uttered using only Italian represent an average of 22.7% and those where both English and Italian appear in the same turn represent 5.8% of total utterances. During the fourth lesson, one student produced an utterance in Spanish.

For the second part of the analysis, every lesson was broken down into sections according to the different activities and types of interaction that took place during each class. The number of turns uttered entirely in English or Italian and those where both languages were present was counted by hand. The distribution of L1, L2 and mixed utterances was then calculated for every activity / type of interaction. Four types of interaction were taken into account:

- a. Interaction between the teacher and the whole class
- b. Students' group work
- c. Students' prearranged oral presentations
- d. Spontaneous interaction between one student and the whole class

Distribution of L1, L2 and mixed utterances clearly changes according to the type of activity students are involved in. In order to better understand the correlation between choice of language and type of activity, the average percentage of language usage for each type of activity was calculated, summing up the partial results of the four lessons. The results show that English is the dominant language used in three out of four types of activities: when the teacher interacts with the whole class and prompts a student to answer her questions (82%), in students' oral presentations (75%) and when a student plays the role of the teacher and interacts with his/her schoolmates (92%). On the contrary, data are completely reversed in the case of group work, where students clearly tend to speak Italian (45%). Moreover, in group work the number of mixed utterances is the highest (12%), compared to the other types of activities. Therefore, the data seem to suggest that, when students work in groups, without the direct control of the teacher, they readily tend to switch to Italian.

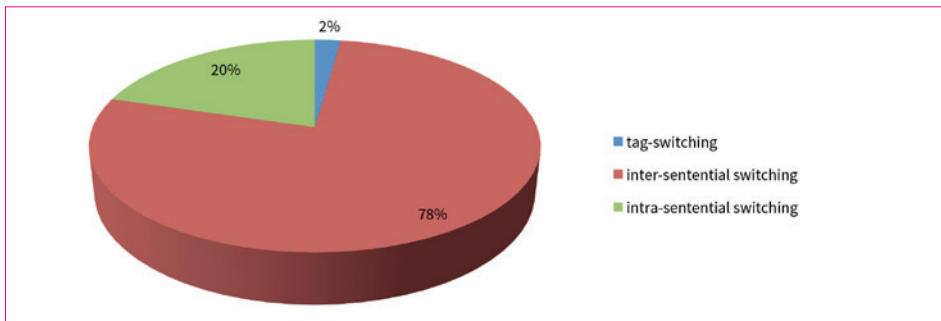
4.4.2 What Forms of Code-switching Are Used in CLIL Classes?

The same criteria used for the data selection in the first research question, were also applied to the following second research question. Every lesson was considered separately on the account that its structure and proposed activities varied considerably. Berk-Seligson's study (1986) was taken as a model to carry out the investigation. Following her procedure, the discourse level, rather than the single sentence level, was taken into account to determine whether an element was a code-switch or not: «it was decided to count a given sentence as a code-switch not only if a speaker changed from one language to another between sentences in his or her own monologic stretch of speech, but also if the speaker's sentence was in a different language from an immediately prior sentence uttered by another speaker» (Berk-Seligson, Susan 1986, p. 323). The percentages obtained were then calculated to quantify the types of code-switching that occurred in students' interactions.

Poplack's framework (1980) was used to classify the different forms of code-switching. Following her classification, all instances of code-switching were divided into three categories: tag-switching, inter-sentential switching and intra-sentential code-switching. Tag-switching is the use of one language for a simple tag (single words or tag phrases) inserted into a sentence uttered in another language. The tag respects the entire grammatical structure of the sentence. Inter-sentential code-switching occurs when adjacent sentences or clauses are uttered in different languages. Inter-sentential switching might also occur between speakers' turns in a dialogue. Inter-sentential code-switches were further divided according to whether they occurred between different speakers' turns or in the same

speaker's utterance. Instances of switches from both English to Italian and from Italian to English were deemed valid. Finally, intra-sentential code-switching is the use of the L1 within the sentence-frame, at the level of single word, phrase or clause. Following Berg-Seligson's model (1986), in this category both «large constituents (independent clauses, coordinate clauses, subordinate clauses, prepositional phrases, adverbial phrases) and smaller constituents (determiners, nouns, noun phrases, verbs, verb phrases, pronouns, adjectives, adverbs, prepositions, subordinate conjunctions, coordinate conjunctions, interrogative words, and clause markers) have been included» (Berk-Seligson, Susan 1986, p. 323). The average percentage of each type of switch was calculated summing up the partial results of the four lessons as to better understand the distribution and frequency of the different types of switches.

Figure 1. Types of code-switching



As shown in figure 1, the most common type of code-switch is the inter-sentential one (77.4%), of which 58% occurred between different speakers' turns and 19.4% within the same speaker's utterance. Inter-sentential switching is particularly frequent when the teacher gives procedural instructions: in this case, students tend to ask questions or clarifications in Italian rather than in English, even though the teacher's prompts are always in English. Only two instances of tag-switching to Italian were recorded: both occurred at the beginning of students' prearranged oral presentations during the fourth lesson. In fact, two students started their speech with the Italian term *allora* and then continued their presentation in English.

On the whole, code-switching is a common phenomenon in students' interaction and inter-sentential code-switching occurs most frequently out of the three patterns. This result confirms Poplack's study (1980) according to which intra-sentential code-switching is associated with high bilingual ability. On the contrary, inter-sentential switching is associated with lower bilingual ability as it is the case of the students considered in the present

investigation who had a rather low English competence (A2 on average, some B1). Indeed, integration between languages is much weaker in inter-sentential code-switching since every sentence is syntactically separate from the adjacent ones.

4.4.3 What Functions Does Code-switching Serve in the CLIL Classroom?

Azland and Narasuman's (2013) method of data analysis was taken as a model to carry out the investigation: in their study they analysed reasons of code-switching in SLA using Malik's taxonomy as a framework of reference. She identified ten communicative functions which form the basis of code-switching (Malick 1994 in Azland, Narasuman 2013):

- a. Lack of facility
- b. Lack of register
- c. Mood of the speaker
- d. To emphasize a point
- e. Habitual experience
- f. Semantic significance
- g. To show identity with a group
- h. To address a different audience
- i. Pragmatic reasons
- j. To attract attention

All instances of code-switch identified in the video-recorded sample were classified according to Malik's ten communicative functions. The same criteria used for data selection in the previous research questions were also applied to this third research question. The condition and time of code-switching were evaluated to determine reasons for code-switching according to Malik's framework. When more than one interpretation was possible, the dominant one was selected and considered for the purposes of the investigation. Lastly, the following criteria were followed in order to apply Malik's categories as systematically and objectively as possible:

- a. The cases where the teacher used English to ask for the explanation of a term and students replied translating it into Italian were considered as examples of code-switching produced 'to show identity with a group'. In fact, the teacher demonstrated solidarity with the class and wanted to create «a supportive language environment in the classroom» (Azland, Narasuman 2013, p. 460) where everybody could understand the terms and the concepts used during interaction.
- b. Malik's category 'lack of register' was disregarded because, given students' linguistic level, they were not able to pay attention to its appropriateness and suitability yet.

- c. The category 'habitual experience' includes all the instances of code-switching involving fixed phrases of greetings, short commands, requests, invitations, expressions of gratitude, etc. Discourse markers and fillers were also included in this category.
- d. The function 'emphasize a point' concerns the cases of code-switching where the speaker wants to underline a statement, for example by repeating it twice or rephrasing it, both in the L2 and in the L1, or by adding intensity to it in order to make it clearer.
- e. The category 'semantic significance' includes all those instances where code-switching is used to express a speaker's attitude, intention or emotion.
- f. The category 'pragmatic reasons' accounts for the cases of code-switching produced «to call attention to the context of conversation» (Azland, Narasuman 2013, p. 460), which for students is the task that they are instructed carry out.
- g. No example of code-switch produced 'to attract attention' was recorded in the sample since, according to Malik's framework, this category concerns written and spoken advertisements. Likewise, no example of code-switch 'to address a different audience' was found.

After classifying all instances of code-switching according to Malik's categories, the average percentage of occurrence of each communicative function was calculated summing up the partial results of the four lessons. It was found that the class mostly code-switched 'to show identity with a group': this is not surprising since students shared the same L1. In fact, even if they were asked to always speak English during CLIL classes, they knew perfectly well that both the teacher and their class-mates understood everything they said in Italian; that is precisely why they often relied on their L1, particularly to ask questions related to the procedure needed to complete activities or tasks. The second most frequent communicative function of code-switching is 'habitual experience' which represents 18.3% of total cases: generally, students tend to use the L1 for classroom language which is the routine language employed for example to make requests, to ask or give instructions, to encourage or correct, to control the class, etc. As for Malik's communicative function of 'semantic significance', ten instances were found throughout the four lessons. They represent 11% of all cases. Six cases of code-switch produced 'to emphasize a point' were found in the recorded sample: students code-switched in order to stress a concept or a word. For example, they repeated or rephrased something in two languages (L1 and L2) to make sure that the rest of the class understood exactly what they were saying. The following extracts from lesson 4 exemplify this category. The code-switched part has been underlined:

Student: Allora, Ratko... Ratko Mladic./ Ratko Mladic eh... who was eh... the former Bosnian milit... Serbian militar leader, *cioè il primo generale serbo, e bosniaco*. Accused of committing war crimes and genocides, of the... against human... humanity [...].

Finally, it was found that students tend to switch to English ‘for pragmatic reasons’ that is when they refer specifically to the task they have to complete. In actual fact, technical terms and key-terms of the tasks were often uttered in English, even if the rest of the discourse was in Italian. On the contrary, procedural data related to task completion were uttered in Italian, in line with Gil, Garau, Noguera’s findings (2012). Only one case of code-switched produced for ‘mood of the speaker’ was registered.

The data from the lesson transcripts were compared with the information collected through the second questionnaire. It was found that students do not seem to have a very clear idea regarding the use of the L1 and the L2 during CLIL classes. In fact, 54% of students stated that in general it is good to use both Italian and English during CLIL classes, while 46% stated that it is not. Thus, there is no significant difference between the two groups. This result is similar to Azland and Narasuman’s findings (Azland, Narasuman 2013). In contrast, students showed a very clear opinion concerning the language the teacher should speak: in fact, 22 out of 24 claimed that the CLIL teacher should speak only English. Furthermore, students admitted to speak mainly in English when prompted by the teacher, while they tend to speak Italian when they have to talk amongst themselves during group work, that is when the teacher is not in direct control. This confirms the results of the transcript analysis of the present study. However, many students do not seem to have a clear metacognitive perception of their work in class and of the languages they use. In fact, 6 out of 24 students stated that they do not know whether they speak English when prompted by the teacher and 5 stated that they do not know whether they mainly speak English with their classmates during group work. Finally, students’ replies seem to suggest that they consider both students’ and teachers’ code-switching as an asset in particularly challenging situations, for example when there is a term or a concept which is particularly difficult to understand. This confirms the results of the transcript analysis of the present research where it was found that students pay particular attention to discipline-specific terms and they tend to utter them in English while classroom language is often uttered in Italian.

4.5 Limitations of the Present Study

Due to the small sample considered in this study, the results cannot be generalized to all CLIL educational contexts, also considering that the

data were collected at a *Liceo Linguistico* which is a type of high school that pays particular attention to foreign language learning and CLIL experiences. Therefore, students who choose this school are generally more inclined towards experiences concerning foreign languages, such as CLIL.

Another possible limitation is that the author of the present study is also the CLIL teacher of the class which was taken as a sample to collect the data. Although only the data from the lesson transcripts and from the questionnaires were considered, at times the teacher's personal knowledge of the students might unconsciously have had a slight influence on data screening and perception.

Nevertheless, the results of the analysis show certain patterns and tendencies in the occurrence of code-switching in CLIL classes. This indicates that code-switching is a meaningful linguistic and cognitive behaviour and has significant pedagogical implications.

4.6 Conclusions

The findings of the present case-study show that, although English (L2) is the dominant language in all of the CLIL classes recorded while code-switching to Italian (L1) occurs in every single lesson in many forms and for different purposes. Students' language choices vary according to what they are required to do in class and code-switching is particularly frequent when students have to interact with each other.

The use of code-switching in L2 and CLIL classes is still controversial, especially with respect to whether or not and to what extent code-switching should be allowed. However, the present study suggests that, although there may be arguments against students using their mother tongue, the use of the L1 can significantly help avoid breakdowns in interaction, bridging the gap between the students and the teacher and better understand concepts, especially in the case of low L2 proficiency students or very cognitively demanding tasks. Therefore, if on the one hand teaching should be conducted primarily in the L2, on the other hand, students' code-switching, if regulated and monitored by the teacher, seems like a necessary tool to facilitate communication and to convey knowledge of the subject matter.

Appendix

Sample of the transcripts (from lesson three)

Transcription Conventions

The four 50-minute lessons were video recorded and subsequently transcribed, reporting every error and incoherence uttered by the speakers.

Colours

- Red: teacher's utterances in English
- Black: students' utterances in English
- Blue: teacher and students' utterances in Italian
- Grey: utterances produced in other languages

Other conventions

The code 'students' indicates turns uttered by more than one student at the same time.

The code '*' indicates unintelligible words, segments or sentences, due to poor quality of the audio, voice overlapping, unclear pronunciation, etc. The code 'Italian pron.' indicates a word intentionally pronounced in Italian. It is particularly used in the case of proper names whose spelling is the same in English and Italian.

Sample

TEACHER Ok, so did you know about Tito? Do you remember maybe from last year? Something. He was * Yugoslavia. Ok? Sht! What is resistance? Resistance movement?

[BRUSIO]

STUDENT I... come si chiamano?

STUDENT Ribels.

TEACHER Eh?

STUDENT Ribels.

TEACHER Rebels. Rebels. Somehow. Andrea, do you have a better definition for resistance?

STUDENT No. Però... Come si dice?

STUDENT People who fight to the liberty of... of their country.

TEACHER Exactly, very good. Did we have resistance in Italy?

STUDENTS Yes.

STUDENT Partigiani.

STUDENT Parti... Eh quelli che...

TEACHER Yes. The partisans for example. Eh... you know that we have a liceo linguistico here? Very near, what is the name?

- STUDENTS Sophie Scholl.
 TEACHER Who is Sophie Scholl?
 STUDENT She was a girl that with her brother and other guys made a resistance against the... the Nazist...
 TEACHER Very good!
 STUDENT But in Germany.
 TEACHER In Germany. Yes, exactly. She was part of... she was a member of a movement, a resistance movement and the name is?
 STUDENTS La Rosa Bianca.

Bibliography

- Adler, J. (1998). «A Language of Teaching Dilemmas: Unlocking the Complex Multilingual Secondary Mathematics Classroom» [online]. *FLM Publishing Association*, 18. URL <http://flm-journal.org/Articles/BF2C369E91441C850765F7EB64C89.pdf> (2015-07-22).
- Ariffin, K.; Misyana, S.H. (2011). «Code-switching and Code-mixing of English and Bahasa Malaysia in Content-Based Classrooms: Frequency and Attitudes» [online]. *The Linguistic Journal*, 1. URL <http://www.linguistics-journal.com/> (2015-07-13).
- Azlan, N.; Narasuman, S. (2013). «The Role of Code-switching As a Communicative Tool in an ESL Teacher Education Classroom» [online]. Sixth International Conference on University Learning and Teaching. University Technology MARA, Malaysia. URL <http://www.sciencedirect.com/> (2015-08-10).
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon; Buffalo; Toronto; Sydney: Multilingual Matters LTD.
- Barredo Muñoa, I. (1997). «Pragmatic Functions of Code-switching Among Basque-Spanish Bilinguals» [online]. Acta del I Simposio internacional sobre bilingüismo, Vigo.
- Berk-Seligson, S. (1986). «Linguistic Constraints on Intra Sentential Code-switching: A Study of Spanish/Hebrew Bilingualism» [online]. *Language in Society*, 15. URL <https://www.cambridge.org/core/journals> (2015-09-16).
- Cook, V. (2001). «Using the First Language in the Classroom» [online]. *Canadian Modern Language Review*, 5. URL http://www.est-translationstudies.org/research/2012_DGT/documents/2001_cook.pdf (2015-07-15).
- Dailey-O'Cain, J.; Liebscher, G. (2009). «Teacher and Student Use of the First Language in Foreign Language Classroom Interaction: Functions and Applications». In: Turnbull, M.; Dailey-O'Cain, J. (eds.), *First language use in second and foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Ellis, N. (2005). «At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge» [online]. *Studies in Second Language Acquisition*, 27. URL http://www-personal.umich.edu/~ncellis/Nick-Ellis/Publications_files/At%20the%20Interface.pdf (2015-06-30).
- Gené, G.M.; Garau, M.J.; Noguera, J.S. (2012). «A Case Study Exploring Oral Language Choice Between the Target Language and the L1s in Mainstream CLIL and EFL Secondary Education» [online]. *Revista de Linguística y Lenguas Aplicadas*, 7. URL <http://dx.doi.org/10.4995/rlyla.2012.1129> (2015-07-22).
- Lasagabaster, D. (2013). «The Use of the L1 in CLIL Classes: The Teachers' Perspective» [online]. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 2. URL http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/lasagabaster_the_use_of_l1_in_clil_classes.pdf (2015-08-15).
- Liebsche, G.; Dailey-O'Cain, J. (2005). «Learner Code-Switching in the Content-Based Foreign Language Classroom» [online]. *The Modern Language Journal*, 2. URL <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2005.00277.x/abstract> (2015-07-22).
- Macaro, E. (2001). «Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making». *The Modern Language Journal, Department of Educational Studies*, 4. URL <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/0026-7902.00124/abstract> (2015-07-22).
- Macaro, E. (2009). «Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring 'Optimal' Use». In: Turnbull, M.; Dailey-O'Cain, J. (eds.), *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Papaja, K. (2007). «Exploring the Use of L1 in CLIL» [online]. *Gloctodidactica: An International Journal of Applied Linguistics*, 33. URL <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/2284/1/11%20KATARZYNA%20PAPAJA,%20Exploring%20the%20Use%20of%20L1%20in%20CLIL.pdf> (2015-08-15).
- Pollard, S. (2002). «The Benefit of Code Switching within a Bilingual Education Program» [Honors Projects]. Illinois Wesleyan University. URL http://digitalcommons.iwu.edu/hispstu_honproj/2/ (2015-08-15).
- Poplack, S. (1980). «Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a Typology of Code-switching» [online]. *Linguistics*, 7/8. URL <http://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/handle/10315/2506> (2015-07-28).
- Ricci Garotti, F. (2006). «Alternanza linguistica in CLIL: quanta e come». In: Ricci Garotti, F. (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL; una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: PAT-IPRASE.

- Setati, M.(1998). «Code-switching in a Senior Primary Class of Second-language Mathematics Learners» [online]. *For the Learning of Mathematics*, 18 (1). URL <http://www.flm-journal.org/Articles/55F80927886F138E73BC2A36389CCA.pdf> (2015-07-29).
- Van de Craen, P. (2002). «Content and Language Integrated Learning, Culture of Education and Learning Theories». In: Bax, M.; Jan-Wouter, Z. (eds.), *Reflections on Language and Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Letteratura scientifica

**Di Sabato, B.; Perri A., (a cura di) (2014).
I confini della traduzione.
Padova: Libreria Universitaria.it Edizioni**

Patrizia Vigliotti

(Università degli Studi Suor Orsola Benincasa Napoli, Italia)

The 13 contributions presented in this reader were adapted from lecturers held at the University Suor Orsola Benincasa Naples, Italy, as part of a translation course for students at the master's degree level.

This collection of essay works reflects «the diversity of the tracks and treks» (Way et al. 2013, p. 4)¹ that translation studies have taken in recent years. It is a fact that the discipline is developing into a multifaceted domain of research, bringing together scholars from different fields and professionals, academic and non-academic experts. The contributors to this volume belong to a range of disciplines; many of them are professional translators from different languages into Italian and bring with them the invaluable experience gained in their practice.

One of the most relevant aspects of the book is perhaps the way major trends in Translation Studies interweave with insights into the academic research tradition in Italy. One distinguishing trait in this tradition is found in the editors' purpose, which is primarily 'practical and didactic'. It is our aim to draw an outline of the essays and highlight their main themes. Following Holmes' seminal map,² the majority of the essays broadly falls into a product-oriented and process-oriented descriptive translation studies category. A group of essays on audio-visual translation and sign language interpreting as well as training and teaching methodology represents the 'applied' branch in Holmes' map. The 'cultural turn' and intersemiotic translation are also addressed in several articles and from different viewpoints.

The volume opens with Pergola's guidelines of contemporary theories on translation, among which emphasis is given to the impact that other disciplines have had on the field: special attention goes to the communica-

1 Way, C. et al. (eds.) 2013. *Tracks and Treks in Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins.

2 Holmes, J.S. (2004). «The Name and Nature of Translation Studies». In: Venuti, L. (ed.), *The Translation Studies Reader*. 2nd ed. New York: Routledge.

tive and functional approaches and the polysystemic approach and to the illustration of the ensuing shift from source-oriented to target oriented approaches. Eco's conceptual understanding of translation - a continuous process of negotiation in the attempt to 'say almost the same thing' as the source-text - is discussed here as well as in other essays in this collection.

Di Sabato's research focuses on the 'failed' impact that the soaring demand for translations has had on the type of texts analysed in translation studies. The author observes that whereas the great majority of translated texts is 'non-literary', the research field related to this type of texts has been left unexplored. The essay provides evidence for the assumption that 'formal' richness is not the exclusive feature of literary texts.

Two essays in the collection explicitly draw on semiotics and on Jakobson's concept of intersemiotic translation. Perri's article looks at intersemiotic translation as an 'umbrella' term that brings together a broad typology of texts. The idea that any process of translation is, in a way, an intersemiotic one and that the nature of the medium involved makes the process more evident is supported by examples based on some French literary works and on Munch's 'transmutation' of written notes into the celebrated painting *The Scream*.

Patierno's article tackles intersemiotic translation from the point of view of filmic transposition of literary works, drawing on Pierce's and Barthes' image-text theory. A historical recollection on the relationship between literature and cinema since the 1920s further supports the thesis that filmmakers exercise greater freedom when adapting the source text to the filmic version.

New trends in translation studies have flourished over the years: one of them is the training of new translators. Mazzotta leads us back to the 'applied' branch in Holmes' taxonomy and to the more pragmatic aim announced in the *Introduzione*, suggesting that task-based approaches may enhance professional translation skills. The reference discipline in this context is foreign language teaching and learning. The article closes with the presentation of two, student-centred activities that might integrate the syllabus of a translation course.

One of the most fruitful trends in the Italian research field is, perhaps quite obviously, the translation of literary works. Three of the authors approach this field from a number of perspectives. This group of essays also links with the common feature of the interest in cultural aspects and the impact of the contexts in which they originate (Bassnett 2014).³

In Ottaiano's words: «Retranslations are the way a literary text is passed on to a specific time in history, to its generation, and the language it speaks, and to the editorial market that exists at that particular time».

3 Bassnett, S. (2014). *Translation studies*. New York: Routledge.

Reflecting on his own translations of Spanish masterpieces, Ottaiano describes retranslated works as complex processes of re-negotiation that reflect crucial intellectual, linguistic, literary and social changes in the target culture. The focus inevitably shifts to the «decision-making and working practices involved in the translation process» (Pym 1998, p. 13),⁴ and the impact of the translator's responsibility towards the earlier acknowledged versions of literary works.

Similar reflection on the challenges facing professional translators appears in De Marco's contribution. The subject matter is the translation of 'icon' novels, exemplified by *Jornada de Africa* by Portuguese writer Manuel Alegre. The difficulty of rendering the wealth of extra-textual references related to national culture, to history but also to world literature, inspires the author to foresee a possible solution in the creation of internet-like hypertexts, sort of texts 'parallel' to the translation in which such references could be preserved.

The loss of cultural density is also approached in a study by Di Martino. The author's research focuses on the transformations that immigration flows cause on the language. The author illustrates some salient characteristics of Zadie Smith's *White Teeth* and its Italian translation. The essay closes with the author's assumption that the impoverished, flattened Italian version might be the result of the publisher's deliberate, although ethically debatable choice to produce a plain, 'reader-friendly' text.

In Podeur's essay, the translations into several languages of *120, rue de la Gare* by Mallet are analysed on the basis of Berman's 'deforming tendencies' (1995). By way of comparison of the French original and the Italian, English and Spanish translations, this rigorous methodology contributes to shedding light on the translator's strategies. The main interest for students lies in the extensive examples of excerpts from the original as well as the translated texts that support the author's assumptions.

De Meo's essay looks, among other things, at the interaction between translation and technological innovation. It addresses the advantages and limitations of dubbing and subtitling in particular, and the choices made by different countries in this respect. Remarkably, the author posits possible future practical application of audio-visual translation studies in the field of foreign language acquisition, integration and literacy, as well as in fostering multilingualism and multiculturalism, providing practitioners with «insights that may also be of use to researchers in other fields» (Bassnett 2014, p. 12).

The contribution by Fontana best illustrates how the 'boundaries' of translation are expanding to new fields of investigation. Sign languages

4 Pym, A. (1998). «Method in Translation History». In: Munday, J., *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. New York: Routledge.

should be recognized as independent semiotic and linguistic systems since they are 'proper' interlinguistic and intermodal forms of translations, the author argues. This type of translation is a privileged perspective from which new social meanings can be analysed and comprehensively understood.

In the essays by Paumgardhen and Ruggiero, discourse revolves around the history of two countries, Germany and Italy, whose cultural identity and languages have been profoundly influenced by translation works. Paumgardhen acknowledges that the 'disaster of Babel' proved to be a blessing for the German culture whose literary canon is, in fact, made of translators and translated writers.

Similarly, Ruggiero traces the history of translations in Italy from ancient Rome to the twentieth century. Cultural identity in ancient Rome was the result of the imitation and the re-creation of the Greek model. The Italian translation models in the late nineteenth century were strongly indebted to the German culture. The German influence might explain the continuous shifting between source-oriented and text-oriented approaches within the discourse on Translation Studies in Italy nowadays.

The material provided in this volume illustrates the wealth of ideas and new perspectives that characterise Translation Studies at the international level and the type of reflection they enhance in the academic research field in Italy. Although intended primarily for university students, this reader may produce abundant interaction and discussion among researchers, practitioners and translation teachers.

Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET Università

Ada Bier

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Il titolo di questo volume annuncia con sinteticità e chiarezza l'obiettivo che l'autore si propone, ossia condurre il lettore alla scoperta di due universi paralleli e spesso intersecantisi, quello delle microlingue e quello del CLIL, individuandone similitudini e divergenze. Quest'ultimo lavoro di Serragiotto si compone di tre sezioni - *Coordinate*, *Contesti* e *Percorsi* - le quali individuano un percorso che va dalla teoria alla pratica e che si conclude con una serie di utili indicazioni, immediatamente fruibili da quanti si occupano di didattica microlinguistica e di CLIL.

I primi quattro capitoli costituiscono la sezione *Coordinate*. Nel primo capitolo si dà una definizione di educazione linguistica e viene offerta una panoramica della stessa all'interno della scuola italiana. In particolare, l'educazione linguistica viene descritta come quella porzione dell'educazione generale che ha come obiettivo primario il far emergere, aiutare e sviluppare la facoltà di linguaggio, cifra caratteristica della specie *homo sapiens*, il quale è *sapiens* poiché è *loquens*, ossia sa parlare a sé stesso (nella cognizione e metacognizione) e agli altri (nella comunicazione). Le caratteristiche dell'educazione linguistica che la rendono unica rispetto alle altre aree dell'educazione sono due: innanzitutto, in essa l'*oggetto* di riflessione e lo *strumento* con il quale questa riflessione è condotta coincidono (i.e. la lingua riflette su sé stessa); in secondo luogo, l'educazione linguistica è *strumentale* a tutte le altre discipline, per l'insegnamento delle quali si fa ricorso alla lingua nel suo duplice uso come strumento di comunicazione in classe ma anche come microlingua disciplinare. Rispetto al panorama dell'educazione linguistica nel sistema scolastico italiano dell'obbligo, Serragiotto rileva la presenza di diversi attori, impegnati nella promozione della facoltà di linguaggio: dall'insegnante di Italiano L1 (lettere), all'insegnante di lingue classiche (greco e latino), all'insegnante di LS, all'insegnante di Italiano come L2, per arrivare all'insegnante di disciplina non linguistica (d'ora in avanti, DNL) che insegna la propria materia in LS (CLIL). Questi attori promuovono due usi della lingua, profondamente interrelati e compresenti: a. un uso della lingua per comunicare e gestire le relazioni quotidiane a casa e a scuola (*Basic Interpersonal Communications Skills*, BICS); b. un uso della lingua per studiare e per

compiere operazioni cognitive di livello superiore (*Cognitive and Academic Language Proficiency, CALP*).

Nel secondo capitolo è definito il concetto di microlingua disciplinare e viene offerta una riflessione in merito all'insegnamento della microlingua stessa. L'autore usa l'espressione *microlingua scientifico-professionale* per definire la precisa direzionalità e le relative modalità di un processo di apprendimento/insegnamento volto al perseguimento della competenza comunicativa in una lingua utilizzata in un preciso settore scientifico o professionale. Una delle funzioni più importanti delle microlingue scientifico-professionali, connaturata alla loro stessa definizione, è la funzione *pragmatica*: infatti, la microlingua permette una comunicazione non ambigua all'interno della situazione in cui si sviluppa; in secondo luogo, essa permette a chi la utilizza di riconoscersi come appartenente ad un determinato settore scientifico-professionale (Ambroso, citato a p. 17), di sviluppare relazioni sociali all'interno di esso e, in ultima istanza, di identificarsi in un determinato gruppo (Möhn-Pelka, citato a p. 18). La microlingua diventa dunque il *trait d'union* fra il soggetto che la impiega e la disciplina che caratterizza il settore, regolando le relazioni professionali e sociali che si vengono ad instaurare sia nello spazio interno all'aula scolastica ma anche in quello esterno ad essa. Serragiotto procede con un'attenta descrizione delle caratteristiche generali delle microlingue scientifico-professionali, riassumibili in *esattezza* (i.e. non ambiguità), *oggettività* e *neutralità emotiva*, e delle principali funzioni da esse svolte: 1) funzione *referenziale*, descrittiva; 2) funzione *regolativo-strumentale*, per disciplinare e/o far eseguire un processo; 3) funzione *metalinguistica*, ad esempio per descrivere elementi non verbali (grafici, tabelle, etc.). L'autore procede con una dettagliata analisi delle caratteristiche del testo microlinguistico dal punto di vista sintattico, lessicale ed extralinguistico. Il capitolo si conclude con una riflessione in merito alla didattica della microlingua e al ruolo in essa svolto dall'insegnante, tipicamente un glottodidatta competente nella LS e nella didattica delle lingue, e dagli studenti, nella gran parte dei casi adulti o giovani-adulti già competenti nella disciplina scientifico-professionale a cui la microlingua appartiene e, soprattutto, autonomamente motivati ad approfondire la conoscenza della microlingua che caratterizza il proprio settore di studio/lavoro.

Il terzo capitolo è interamente dedicato al CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), definito come una metodologia il cui duplice obiettivo è quello di favorire l'apprendimento disciplinare attraverso il potenziamento della LS e viceversa, stimolare la crescita della competenza in LS degli allievi attraverso l'apprendimento di contenuti disciplinari. Dopo una contestualizzazione del CLIL come risultato di scelte europee volte alla promozione del plurilinguismo risalenti ai primi anni Novanta del secolo scorso, Serragiotto offre una panoramica sulla diffusione del CLIL nel sistema scolastico italiano. In particolare, vengono individuate due

forme di CLIL, presenti nella scuola dell'obbligo: un CLIL *spontaneo*, caratterizzato dalla stretta collaborazione e della compresenza di un docente di LS (spesso con ruolo prevalente) e di un docente di DNL, e un CLIL *istituzionalizzato*, reso ufficiale dalla riforma della scuola iniziata dal Ministro Moratti e proseguita con il Ministro Gelmini (cfr. Allegato A2), in cui è il solo docente di DNL ad occuparsi dell'insegnamento veicolare della propria materia in LS. Quest'ultimo fatto induce ad interrogarsi su quali siano le *competenze* che un docente deve possedere per poter condurre un CLIL efficace. Serragiotto ne individua almeno tre: i. innanzitutto, competenze nel campo della *progettazione* di percorsi/moduli/unità CLIL, decisioni che riguardano la scelta dell'argomento da affrontare, della modalità didattica da adottare, delle finalità generali e degli obiettivi specifici di contenuto e lingua, eccetera; ii. competenze *metodologiche*, per poter portare avanti una proposta didattica coerente con le finalità e gli obiettivi prefissati, coordinata e monitorata in ogni fase di implementazione, ed infine valutata in termini di ricadute sulla crescita (meta)cognitiva ed (inter)culturale degli allievi; iii. competenze *didattiche*, la cui concreta espressione è nella scelta e didattizzazione di materiali adatti al livello cognitivo e linguistico dei discenti, autentici e motivanti ma soprattutto funzionali ad una didattica integrata efficace sia per la DNL che per la LS. A queste competenze progettuali-metodologico-didattiche si aggiunge poi la *competenza linguistica* che, per il sistema italiano, dev'essere pari al livello C1 del QCER (cfr. Allegato A2). Il capitolo prosegue con una ricca riflessione sul tema della *valutazione* in CLIL, questione ancora aperta e senza soluzioni definitive. La valutazione in CLIL è ostica perché deve tener presenti diverse variabili: innanzitutto, deve poter rilevare il raggiungimento di tre tipologie di obiettivi, i.e. generali, di contenuto e di lingua; in seconda battuta, deve essere in grado di restituire informazioni sui prodotti, i.e. raggiungimento (o meno) degli obiettivi, ma anche sui processi, i.e. come gli allievi hanno raggiunto tali obiettivi. Serragiotto parla di CLIE, *Content and Language Integrated Evaluation*, ossia una valutazione che sia il più possibile integrata rispetto alla triplice natura degli obiettivi del CLIL e alla necessità di cogliere la duplice dimensione del prodotto e del processo di apprendimento degli allievi. A questo scopo, vengono proposte tre tipologie di verifiche 'alternative' - portfolio, schede di osservazione dell'insegnante, autovalutazione dello studente - in grado di offrire risposte concrete alle esigenze della CLIE. Il capitolo si conclude con una riflessione sulle ricadute del CLIL per l'intero sistema educativo il quale vede il proprio perno nella *scuola*, intesa come «enciclopedia aperta nel coinvolgere e abbracciare diversi orizzonti che si incrociano al suo interno» (p. 59). Serragiotto discute i vantaggi del CLIL, soprattutto in termini di integrazione europea, per tutti gli attori in esso coinvolti - studenti, docenti, personale amministrativo, famiglie - ma denuncia anche la duplice necessità da una parte di trovare un punto di conciliazione tra le

due forme di CLIL oggi praticate in Italia (i.e. spontaneo e istituzionalizzato), dall'altra di coinvolgere in modo sistematico i docenti di LS, i grandi esclusi dal CLIL ufficiale.

Il quarto capitolo è dedicato al confronto fra la didattica della microlingua e la didattica in CLIL. Queste due forme di didattica, molto spesso, vengono confuse anche se le loro differenze sono molteplici e sostanziali. Serragiotto riesce, a nostro avviso, a chiarire i punti di contatto e divergenza in modo estremamente chiaro e puntuale. Innanzitutto, l'autore ricorda la definizione di microlingua - i.e. 'voce' di una determinata scienza/settore professionale - e di CLIL - metodologia didattica il cui obiettivo primario è la promozione del plurilinguismo, assieme all'acquisizione di contenuti disciplinari attraverso la lingua: già a partire dal confronto delle due definizioni risulta chiaro che le due forme di didattica sono profondamente diverse, essendo il *focus* della prima la lingua (più precisamente, una varietà specialistica della lingua) e quello della seconda i contenuti non linguistici. Ne consegue che anche la natura degli *obiettivi* perseguiti sono sostanzialmente diversi: mentre il CLIL prevede obiettivi cognitivi e metacognitivi, disciplinari e, in subordine, linguistici, la didattica della microlingua si pone solo obiettivi di tipo linguistico. Un'altra differenza sostanziale riguarda i *protagonisti* coinvolti nelle due situazioni didattiche, e la loro reciproca *relazione*: nel CLIL ci sono docenti che impiegano in modo sinergico le proprie competenze (docente di DNL, docente di LS) e studenti di ogni ordine e grado (potenzialmente, dalla scuola dell'infanzia e primaria fino all'Università) chiamati a lavorare in modo collaborativo e cooperativo; nella didattica della microlingua ci sono allievi adulti (o giovani-adulti) esperti, professionisti che hanno già una buona competenza nella disciplina di cui la microlingua è la voce, i quali interagiscono in modo sinergico e complementare con un docente esperto di glottodidattica, competente nella LS e nella didattica della lingua. Anche nella *progettazione* di percorsi didattici si riscontrano differenze importanti: mentre nella didattica della microlingua le variabili da considerare sono tre, i.e. docente di LS, scuola/azienda, allievi (esperti), nel CLIL le variabili da tener presente sono molteplici, dalle motivazione di fondo al contesto di implementazione, dall'organizzazione metodologica al monitoraggio delle attività e alle tecniche di verifica e valutazione. Anche nei *materiali* è evidente la differenza tra le due situazioni didattiche, basti pensare al fatto che per il CLIL non esistono materiali già pronti per l'uso ma è il docente a doverli reperire, calibrandoli e didattizzandoli rispetto al livello cognitivo e linguistico dei discenti; invece, per la didattica delle microlingue scientifico-professionali esistono in commercio numerosi testi e risorse per i docenti. Infine, anche in fase di *verifica* si riscontrano differenze sostanziali: nel CLIL si rilevano prodotti e processi, ossia il grado di conoscenza e competenza dello studente in DNL e LS ma anche il percorso che è stato fatto per arrivare a determinati risultati; invece, nella didattica della microlingua ci si foca-

lizza solo sul prodotto, cioè sulla competenza microlinguistica raggiunta dagli allievi e sul loro grado di autonomia nell'utilizzare la microlingua sapendola impiegare in base ai propri bisogni scientifico-professionali.

I capitoli quinto, sesto e settimo compongono la seconda sezione del volume, denominata *Contesti*. In questa sezione si esplorano i ruoli e le potenzialità rispetto alla didattica microlinguistica e al CLIL delle seguenti categorie di attori: i docenti di lettere, i docenti di LS e i docenti di Italiano L2. Rispetto all'insegnante di lettere (capitolo 5) si osserva che questi non solo si occupa dell'insegnamento dell'Italiano L1, facendo dunque educazione linguistica in senso stretto, ma diventa insegnante CLIL («CLIL nascosto», secondo Balboni: p. 79) nel momento in cui insegna storia, geografia, educazione civica, potenziando nel contempo la lingua veicolare, ossia la L1; non solo: si occupa di didattica della microlingua quando utilizza le microlingue specifiche della descrizione linguistica, della storia letteraria, della critica, eccetera. Per quanto riguarda l'insegnante di LS (capitolo 6) si nota come il suo operato durante la scuola secondaria superiore sia così caratterizzato: durante il biennio l'attenzione è focalizzata sulla lingua per la comunicazione (BICS), mentre durante il triennio l'impegno si sposta verso la didattica microlinguistica e la didattica CLIL, al fine di potenziare la lingua per lo studio (CALP). Per quanto concerne la didattica CLIL e, soprattutto, le competenze del docente CLIL, in questo capitolo Serragiotto offre una dettagliata descrizione della certificazione *CeCLIL* (pp. 89-93), nata in seno al Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia come frutto di un processo di dialogo tra ricercatori e docenti CLIL, la quale si propone di certificare, appunto, i docenti CLIL eccellenti. Infine, rispetto all'insegnante di Italiano L2 (capitolo 7), figura professionale che in Italia è stata appena riconosciuta, si osserva come la prospettiva CLIL possa fornire delle efficaci soluzioni anche in quest'ambito. Infatti, facendo CLIL in Italiano L2 gli studenti stranieri possono imparare allo stesso tempo sia i contenuti disciplinari richiesti a scuola sia la lingua veicolare, l'Italiano, nella sua versione CALP. Esistono delle differenze tra il 'tradizionale' CLIL in LS e il CLIL in Italiano L2: innanzitutto, gli studenti stranieri a cui esso è rivolto non hanno una competenza omogenea nella L2 ma, parallelamente, i compagni madrelingua possono fornire da supporto, essendo perfettamente competenti nella lingua veicolare; inoltre, l'Italiano L2 è l'unica 'lingua ponte' che si può utilizzare in classe in caso di difficoltà, non essendo né gli insegnanti né gli studenti madrelingua in grado di interagire con i compagni stranieri nella loro L1. Questo capitolo si conclude con una serie di spunti pratici su come procedere con la didattizzazione di testi disciplinari, al fine di aumentarne la comprensibilità.

La sezione conclusiva del volume, *Percorsi* (capitolo 8), offre una ricca rassegna di indicazioni pratiche utili a progettare percorsi CLIL. Seguono gli *Allegati*, in cui vengono riportati alcuni documenti relativi all'insegna-

mento delle microlingue scientifico-professionali (A1) e del CLIL (A2).

La lettura di questo volume incoraggia, a nostro avviso, una doverosa riflessione in merito alla didattica dell'Italiano in Italia, non tanto come L1 quanto piuttosto come L2. Alla luce dei quotidiani fatti di cronaca, che testimoniano quanto l'immigrazione nel nostro paese sia diventata un fenomeno importante e non più ignorabile, è necessario che all'insegnamento dell'Italiano L2 all'interno del sistema scolastico sia attribuita una dignità propria, e il riconoscimento della professionalità di docenti opportunamente formati nella relativa didattica rappresenta un primo importante passo in questa direzione. Questo per far fronte non solo alle richieste di alfabetizzazione di base provenienti dalle migliaia di migranti che arrivano ogni giorno in Italia dai più vari paesi, ma anche per formare coloro che decidono di stabilirsi definitivamente o temporaneamente nel nostro paese per motivi di lavoro o studio (si pensi, ad esempio, agli studenti Erasmus). In particolare, siamo dell'opinione per cui per ottimizzare l'insegnamento dell'Italiano L2 in classi sempre più multilingue e multiculturali sia più che mai necessario adottare la metodologia CLIL non solo durante le ore di lettere e/o di LS ma anche durante tutte le altre ore curricolari, in una vera e propria prospettiva di *Language Across the Curriculum* (Bullock Report, 1975).¹ Il CLIL infatti, come si è visto, permette di andare oltre l'apprendimento della semplice lingua per la comunicazione (BICS) ma permette agli studenti di acquisire la padronanza della lingua dello studio (CALP) e della microlingua disciplinare, in vista di un reale successo scolastico in potenzialmente tutte le materie. Questa auspicabile realtà richiede che non solo i docenti di lettere e di LS siano formati e competenti nel CLIL ma è necessario che anche tutti gli insegnanti di DNL siano aperti ad acquisire una *nuova sensibilità* sia rispetto alla *lingua* - e al suo ruolo cruciale come strumento di mediazione del pensiero - sia rispetto alla *metodologia*, la quale rappresenta «il fattore più importante, per il ruolo che gioca nel trasformare un mero percorso di lingua straniera veicolare in un modello CLIL» (Coonan 2014, p. 31).²

1 Bullock Report (1975), *A Language for Life*. London: HMSO.

2 Coonan, C.M. (2014). «I principi base del CLIL». In: Balboni, P.E.; Coonan, C.M. (a cura di), *Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino, Italia: Loescher Editore, pp. 17-35.

Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale. Ricerca e pratiche didattiche.* Firenze, Le lettere

Anna Bertelli

(Università degli Studi di Bergamo, Italia)

Intercomprensione orale. Ricerca e pratiche didattiche è una pubblicazione che arricchisce il panorama della riflessione sull'intercomprensione (da questo momento IC). L'obiettivo di Cortés Velásquez è di contribuire agli studi sull'IC orale, branca ancora tra le più lacunose che però, negli ultimi anni, sta confermando l'interesse tra i nuovi studiosi del settore.

L'apporto operativo dell'autore, che costituisce la parte finale del testo (cap. 5), ha il pregio di essere inserito in un contributo allargato dal taglio che si definisce, man mano si procede nella lettura, sempre più chiaramente glottodidattico. Nella sua prefazione al testo, Sandrine Caddéo (intercomprensionista della Université d'Aix-Marseille) individua chiaramente come sia ancora necessario soffermarsi sulla validazione del termine 'intercomprensione' (obiettivo del cap. 1) e riconosce nell'ottica contrastiva-comparativa con cui Cortés Velásquez tratta l'exkursus storico e geografico della vicinanza tra lingue (cap. 2) uno dei meriti dell'opera. Nel cap. 3 si presentano gli aspetti del processo di IC orale spontanea mentre è nel cap. 4 che l'autore sintetizza metodi, strumenti e risultati della didattica dell'IC, di cui definisce anche lo stato dell'arte.

Come appena accennato, una buona parte dei contenuti che il lettore ritrova in questo lavoro non sono nuovi agli 'addetti ai lavori'. A partire dal primo capitolo. Ciononostante, la rilettura del termine 'intercomprensione' sia dal punto di vista onomasiologico e semasiologico sia (e soprattutto, a nostro parere), all'interno del ventaglio di studi riguardanti l'apprendimento delle lingue straniere, fanno sì che l'intero contributo abbia, sin dall'inizio, il sapore dell'interessante conferma di ingredienti conosciuti all'interno di una ricetta nuova. Che cosa condivide e che cosa differenzia l'IC dagli studi sulle lingue seconde (SLA), sul bilinguismo, sul plurilinguismo, dalla didattica delle lingue in generale? Al lettore è offerta una sintesi dei diversi campi di studio, l'analisi dei loro spazi di sovrapposizione e delle loro linee di confine, la rilettura sfaccettata di concetti base della glottodidattica quali, tra altri, quelli di 'input', 'transfer', 'errore', 'ricezione' (concetti di tale importanza da essere ripresi ciclicamente e approfonditi nei

vari capitoli). Particolare attenzione è data alla riflessione sul rapporto tra gli studi sull'IC e gli studi sia contrastivi sia comparativisti che sottostanno alla consapevolezza, da parte degli intercomprensionisti, dell'importanza dell'identificazione di regolarità delle corrispondenze interlinguistiche. Viene, inoltre, enfatizzata l'importanza delle prenoscenze, sia generali che linguistiche, all'interno del processo di comprensione linguistica, soprattutto tra lingue affini, ma non solo, e come i diversi metodi dell'IC si avvalgano di questo principio per sviluppare obiettivi, strumenti e tecniche didattiche diverse.

Nel secondo capitolo, Cortés Velásquez tratta il rapporto di vicinanza tra le lingue e i fattori che determinano il successo della comunicazione in un contesto esolingue. Il concetto di 'correlazione lessicale', alla base della definizione del grado di affinità linguistica tra codici diversi, viene integrato dall'analisi di fattori di tipo sociale o sociolinguistico (quantità e qualità di esposizione alla lingua, grado di scolarizzazione, politiche linguistiche) e psicolinguistico (intenzionalità comunicative, consapevolezza della relazione tra modo di esprimersi e comprensione, asimmetria della relazione tra gli interlocutori ecc.). Il pregio del capitolo è quello di ribadire i confini 'liquidi' della comunicazione esolingue, la permeabilità comunicativa del panorama linguistico universale, l'asse continuo su cui scivolano le variazioni tra i sistemi contigui. Il concetto di varietà linguistica viene trattato sia nella sua accezione diatopica che diacronica. Quello di evoluzione di una lingua affrontato nella sua complessità intrinseca derivante da una strutturazione basata su leggi di fusione e di diffrazione che ne rendono le strutture logico-semantiche, allo stesso tempo, invariabili e declinabili all'infinito: complessità che permette, allo stesso tempo, di comunicare e di essere diversi.

Sempre nel secondo capitolo, l'autore approfondisce il concetto di *continuum*: anche questo, concetto complesso, riassunto ricordandone le diverse coordinate di lettura (non solo nello spazio e nel tempo, ma anche diastatiche, diamesiche e diafasiche), la frequente impossibilità di definire punti di demarcazione, il peso delle frontiere politico-geografiche sulla rottura della continuità linguistica, l'individuazione di famiglie linguistiche europee. Tra queste ultime, l'attenzione di Cortés Velásquez si sofferma sulle lingue romanze di cui ripercorre la storia e schematizza livelli di trasparenza e trasversalità (fonologica, lessicale e morfosintattica).

È nel terzo capitolo che l'autore entra nel merito dell'IC orale, qui nella sua accezione di competenza spontanea, preoccupandosi di fornire al lettore un *framework* nozionale sul funzionamento dei meccanismi della comprensione orale. Di questa vengono sistematizzati i presupposti del processo di ascolto: l'autore analizza i processi cognitivi e psicologici coinvolti e la loro bidirezionalità (*top down* e *bottom up*), gli elaboratori dell'informazione acustica e le loro caratteristiche, gli aspetti neurolinguistici e psicologici che influiscono su una comprensione di successo, il ruolo delle

conoscenze dichiarative e del contesto. Si procede anche ad un'efficace sintesi delle strategie coinvolte nel processo di comprensione, approfondendo i concetti di *transfer* e inferenza all'interno di studi comparativi sul *continuum* delle lingue romanze P.E.C.I.F. Il capitolo si chiude con un breve ma esaustivo stato dell'arte degli studi sull'IC orale.

Il quarto capitolo sposta l'attenzione dal fenomeno di IC spontanea a quello di IC guidata, affrontando metodi, strumenti e risultati della didattica dell'IC. Anche qui, per gli operatori del settore, non si tratta tanto di contenuti nuovi quanto della condivisione di una rielaborazione efficace di importanti concetti della glottodidattica, in generale, e della didattica dell'IC in particolare, in alcuni casi corredati da esempi di applicazione metodologica. Cortés Velásquez incentra la sua riflessione posizionando la ricerca didattica dell'IC all'interno dell'ampio settore della glottodidattica che si occupa l'elaborazione dell'*input* linguistico. Ne evidenzia le caratteristiche di 'concetto pedagogico attivo' e approfondisce ulteriormente i principi già accennati di sfruttamento delle conoscenze pregresse e della trasferibilità linguistica. Si sofferma, inoltre, sul salto concettuale, nel campo della glottodidattica, effettuato dalla presa di coscienza della complessità del repertorio linguistico individuale e della conseguente parzialità delle competenze e diversificazione degli obiettivi didattici. Tra gli aspetti trattati, la gestione asimmetrica della progressione delle quattro abilità, la messa in moto di processi (quelli ricettivi) che non coinvolgono operazioni legate alla memoria, la presa di coscienza della forza di un'interazione didattica basata su processi di co-costruzione e negoziazione continua di significati, l'importanza della sollecitazione continua di processi metacognitivi, il rapporto 'dialettico' tra IC scritta e IC orale. Apprezzabile l'*excursus* tra alcune applicazioni didattiche dell'IC, in modo particolare, a nostro parere, quella meno nota, 'la didattica dei task' a partire da EuRom.

Il contributo operativo di Cortés Velásquez dà vita al corposo capitolo di chiusura del testo. L'autore presenta le sperimentazioni che stanno alla base dell'analisi, precedute da una breve cornice teorica sugli studi sulla metacognizione, questi ultimi a supporto del filo conduttore del lavoro di ricerca illustrato: nelle parole dell'autore "che la riflessione sui processi di apprendimento renda i discenti consapevoli, responsabili del proprio processo e quindi autonomi, renda cioè migliore e più veloce il loro apprendimento" (p. 135). I dati analizzati da Cortés Velásquez si basano su tre sperimentazioni pilota (condotte a Siena e a Bogotá) e una sperimentazione finale (condotta all'Università di Roma Tre) durante le quali sono stati sottoposti alcuni questionari (pubblicati interamente nel testo). In parte adattati e integrati a partire dal MALQ (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*) di Vandergrift, questi strumenti hanno permesso di raccogliere dati sulle strategie metacognitive utilizzate dai partecipanti ai vari corsi di IC e di sistematizzare alcune interessanti riflessioni riguardanti il 'vantaggio', in sede di apprendimento, di chi ha naturale

propensione alla metacognizione, il beneficio dell'esposizione alla lingua scritta per lo sviluppo della competenza ricettiva orale, l'incremento della comprensione e della percezione di essa attraverso la messa in atto di strategie metacognitive. Cortés Velásquez presenta in dettaglio, corredati da grafici, gli aspetti analizzati, dedicando ampio spazio al peso di elementi linguistici ed extralinguistici nei processi analizzati, alle singole strategie metacognitive utilizzate (pianificazione, organizzazione anticipata, attenzione focalizzata), al monitoraggio dei processi, ai canali e agli strumenti utilizzati, alle aspettative degli studenti nei riguardi di un seguito della loro formazione linguistica. L'immagine finale che ci restituisce l'autore è quella di uno spaccato di nuovi apprendenti curiosi, critici e attenti alle nuove proposte di formazione linguistica, tra le quali si inseriscono i corsi di IC, consapevoli dei loro interessi e delle loro necessità di apprendimento. La riflessione sulla necessità di adeguare politiche linguistiche, ricerca e proposte didattiche al nuovo profilo di utenti chiude il contributo, corredato da ampia bibliografia.

Materiali didattici sul web

Schede

Ketti Borille

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)



Indirizzo web <http://www.ntnu.edu/web/now>

Gratuito

Online

Accessibilità sì

Social <https://www.facebook.com/NoW-Norwegian-on-the-Web-144331615661732/?fref=ts>

Categoria Risorse linguistiche.

Destinatari Apprendenti anglofoni di livello A1 della lingua norvegese come LS.

Principali risorse esercizi che testano prevalentemente le abilità ricettive e produttive (ad esclusione della produzione orale); elementi di cultura e civiltà norvegese; ampia sezione per l'apprendimento del lessico e particolarmente ricca la parte relativa alla comprensione orale. Tutti gli esercizi sono autocorrettivi. Il sito è in lingua inglese.

Descrizione della pagina questo sito web nasce come aiuto per potenziali studenti della NTNU – la Norwegian University of Science and Technology di Trondheim ma, essendo ad accesso gratuito, può essere fruito da chiunque voglia tentare un primo approccio alla lingua norvegese. Il sito è strutturato in modo semplice, chiaro, di facile navigazione; layout non particolarmente accattivante, ma che richiama, in parte, i colori nazionali della Norvegia. Pensato per soli principianti, è strutturato in 10 capitoli/lezioni, incorniciate da una «guida alla fruizione del sito» e da una sezione interamente dedicata al lessico di base. Nel complesso, completo e con una

ottima interazione tra elementi grammaticali/lessicali e culturali, calati in un contesto comunicativo attuale.

Sezioni della pagina prima di affrontare i 10 capitoli in cui è strutturato il sito, è consigliato scorrere il menù a tendina presente nella parte sinistra, in cui sono elencati rispettivamente: guida alla consultazione del sito, un «table of contents» che riassume in modo dettagliato e ben organizzato i contenuti delle 10 lezioni, un «background» che presenta brevi accenni in merito alle differenze sociolinguistiche (diatopiche principalmente), una breve panoramica delle lingue minoritarie parlate in Norvegia e alcune considerazioni pratiche sullo «spoken Norwegian». La sezione «download» permette di scaricare tutte le lezioni, comprensive di file audio; interessante la parte relativa all'analisi contrastiva tra la lingua norvegese e altre 14 lingue. Per chi fosse interessato ad approfondire lo studio della lingua, gli autori consigliano una serie di manuali, i cui riferimenti sono contenuti nella sezione «books». Spostando il focus nel «table of contents» emerge che il sito è stato concepito come un «concept site», ovvero suddiviso in 10 lezioni ma legate da un comune filo conduttore, rappresentato dalla storia dell'arrivo di quattro studenti stranieri a Trondheim che si affacciano alla vita universitaria. Ogni lezione porta avanti tematiche quotidiane affrontate dai quattro, partendo da una comprensione globale di brevi dialoghi completati a loro volta da microsezioni relative a: grammatica, pronuncia, esercizi di comprensione orale e di lessico, «extras», ovvero contributi video di materiale autentico e un «grammar checker» per fissare le nozioni basilari, compreso un breve elenco degli errori più comuni da evitare. Una ultima categoria autonoma dedicata al lessico presenta il sillabo della lingua norvegese per il livello A1, e una interessante lista di vocaboli per un ulteriore esercizio in merito alla differenza fonetica 'a' e 'å'. Buona anche la varietà delle tecniche didattiche utilizzate, dagli esercizi a riempimento, alla scelta multipla, *word order*; presenti anche esercizi ludici (cruiverba). Possibilità di ascoltare i dialoghi anche a velocità di eloquio rallentata.

Il meglio «Speech sound»: all'interno della sezione *Download* è presente una analisi contrastiva tra la fonetica norvegese e quella di ben 14 lingue, compreso l'italiano: <https://www.ntnu.edu/now/info/downloads>.



Indirizzo web <http://tasteoffinnish.fi/>

Gratuito

Online

Accessibilità sì

Social non presenti

Categoria Risorse linguistiche.

Destinatari Apprendenti anglofoni della lingua finlandese come LS di livello A1.

Principali risorse esercizi per l'apprendimento della fonetica, della grammatica e del lessico di base della lingua finlandese; ampie finestre grammaticali; link di approfondimento della lingua e cultura finnica.

Descrizione della pagina nato in collaborazione con la University of Helsinki e l'EACEA, il sito propone un primo approccio, di tipo pratico – comunicativo, per tutti coloro che intendano affrontare per la prima volta lo studio della lingua, in particolare per gli studenti internazionali che si apprestano a trascorrere un periodo di studio in Finlandia. Nella semplicità dell'organizzazione della home page, il sito propone lo studio principalmente della grammatica e della fonetica attraverso brevi dialoghi corredati da esercizi; le parti relative alla cultura sono invece affidate a link esterni. Sito ottimale per quanto riguarda le spiegazioni grammaticali e per l'attenzione riservata alla fonetica; si auspica di poter fruire in futuro di un maggior numero di items per esercizio.

Sezioni della pagina il sito è articolato in 5 sezioni: si parte dalla presentazione della lingua stessa e della fonetica che la caratterizza, con numerosi esempi lessicali completi di file audio per l'ascolto della pronuncia; si procede con la sezione organizzata in 10 capitoli-lezioni, ognuno dei quali presenta la stessa struttura: un breve dialogo con audio, finestre grammaticali di riferimento e 3 esercizi, che insegnano a sopravvivere linguisticamente in situazioni di vita quotidiana in Finlandia. Le lezioni sono collegate da una trama comune che racconta l'arrivo di uno studente di

scambio all'Università di Helsinki. La parte grammaticale viene affrontata di volta in volta nei rispettivi capitoli, ma è anche riassunta e ampliata in una sezione autonoma, che affronta: verbi, casi, nomi, costruzioni semplici e particolarità fonetiche relative all'uso delle vocali a e ä. Utile anche la parte che raccoglie tutti link esterni relativi alla cultura e agli aspetti di vita quotidiana in Finlandia.

Il meglio «Finnish language»: sezione molto ben curata dedicata allo studio della pronuncia della lingua: <http://tasteoffinnish.fi/finnish/>.



Indirizzo web: <http://learningswedish.se/courses/1>

Gratuito

Online

Accessibilità: sì

Social: non presenti

Categoria Risorse linguistiche.

Destinatari Apprendenti anglofoni della lingua svedese come LS dal livello A1 al livello A2

Principali risorse esercizi per l'apprendimento delle nozioni di base della fonetica, della grammatica e del lessico della lingua svedese.

Descrizione della pagina dominata dai colori nazionali giallo e blu, la home page risulta particolarmente chiara e ad alta accessibilità. In primo piano le principali potenzialità del corso, che si presenta come un vero e proprio percorso online in autoapprendimento, con la possibilità di poter usufruire di un insegnante/tutor di supporto se si sceglie la versione a pagamento (Learn Swedish Plus). Realizzato dallo Swedish Institute, che si occupa della promozione della lingua svedese nel mondo, vanta la cooperazione con altri professionisti provenienti dalle università di Amsterdam, Uppsala, KTH Royal Institute of Technology, Ghent University, Belgium, University of Iceland, University of Gothenburg.

Sezioni della pagina suddivisa in 3 moduli con relativo test di autovalutazione, il corso è completato da una sezione che raccoglie suggerimenti sulle strategie per l'apprendimento della lingua (tools), una parte prettamente promozionale dedicata al corso a pagamento, una sottosezione che raccoglie i risultati dei singoli esercizi e lo *score* finale dell'intero modulo, con possibilità di controllare l'andamento dei risultati, e delle competenze apprese durante la fruizione del corso, attraverso uno «View course stream». Infine l'«InBox» permette di mettersi in contatto con altri utenti del corso per un confronto linguistico. Il tema che accumuna i 3 moduli è la storia di Nathalie, una studentessa di scambio che decide di trascorrere un periodo di studio a Stoccolma. Solo i primi due moduli sono corredati dalla trasposizione in inglese, mentre per il terzo si ipotizza una certa autonomia linguistica in lingua svedese; contributi audio e video ottimizzano e arricchiscono la struttura del corso. Ogni modulo presenta dialoghi, brevi testi, esercizi di comprensione orale e per la fissazione della grammatica di base, di *verbs lists* di base e un *phrase dictionary*. Varie Le tecniche didattiche utilizzate che spaziano dalla scelta multipla, al completamento, V/F, esercizi di ascolto e comprensione orale. Ogni modulo viene introdotto da una spiegazione sintetica non solo sulla struttura del modulo stesso, ma soprattutto sulle strategie di approccio alla lingua. Gli obiettivi grammaticali, lessicali e comunicativi di ciascuno modulo sono scaricabili anche in formato PDF. Ottimo sito sia per la struttura e l'organizzazione dei contenuti, sia per il layout e la facilità di navigazione.

Il meglio all'interno della sezione «Tools» si segnala la parte relativa alle «useful phrases»: ogni espressione è accompagnata da un videoclip esplicativo: <http://learningswedish.se/courses/1/pages/useful-phrases-with-video-clips>.

Rivista quadrimestrale

Centro di Ricerca sulla Didattica
delle Lingue, Dipartimento di Studi
Linguistici e Culturali Comparati,
Università Ca' Foscari Venezia



Università
Ca' Foscari
Venezia

