

EL.LE

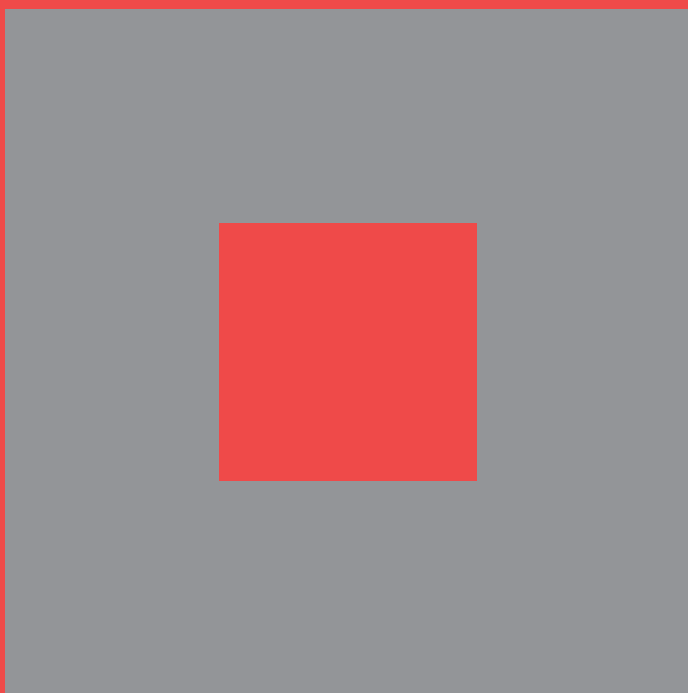
[online] ISSN 2280-6792

Educazione Linguistica.
Language Education

Vol. 5 – Num. 3
Novembre 2016



Edizioni
Ca' Foscari



[online] ISSN 2280-6792

EL.LE

Educazione Linguistica.
Language Education

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 3859/A
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 Daloiso (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 Rapacciuolo (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

***Variatio delectat*, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua**

Matteo Santipolo

327

TEORICA

Apprendere le lingue nei mondi virtuali 3D

Daria Coppola

341

La didattica della microlingua araba nell'ottica del *lifelong learning*, con un *étude de cas*

Marco Aurelio Golfetto

357

Integrare *Service Learning* nelle classi di lingua straniera: modelli operativi e tendenze recenti

Luisa Canuto

377

OPERATIVA

An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-experienced Italian CLIL Teachers

Ada Bier

395

Risorse del web e sviluppo della sotto-competenza strumentale nella didattica della traduzione

Mariapia D'Angelo

415

**Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano
in un contesto LS e in contesti L2**

Martina Miozzo, Benedetta Garofolin

433

LETTERATURA SCIENTIFICA

**Diadori, Pierangela (2015). *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici*.
Firenze: Le Monnier, 120**

Roberto Tomassetti

455

ISTITUZIONI

**DEAL – Differenze Evolutive e Accessibilità
nell'Apprendimento/Insegnamento Linguistico**

Carlos Alberto Melero Rodríguez

465

**Strategie e modalità di promozione della lingua e
della cultura italiana del MAECI**

A colloquio con la dott.ssa Lucia Pasqualini

Giuseppe Maugeri

467

Editoriale

***Variatio delectat*, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua**

Matteo Santipolo
(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract Variation is a physiological aspect of any living language and it cannot be left out of the language class without limiting or even strongly compromising the learner's actual communicative success in that language. After shortly illustrating some examples of what effects variation has produced in Latin, English and Spanish, the contribution moves on to explaining the main problems and the most relevant advantages (variety as an antidote to boredom) that may derive from properly introducing variation in the language class. The final part of the paper suggests how this can be done by presenting such concepts as sociolinguistic conscience, consciousness and competence, utility and usability and the idea of a 'variable model class' lying at the basis of a 'Bespoke language teaching' approach.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Varietà come problema. – 3 Varietà come risorsa: un antidoto alla noia. – 4 Varietà come dato di realtà. – 5 Varietà in classe. – 6 Conclusioni.

Keywords Sociolinguistics. Teaching sociolinguistic variation. Language varieties in the foreign language class.

1 Introduzione

La citazione *Variatio delectat*, ossia la 'variazione piace', attribuita a Cicerone, costituisce la prima parte del titolo di un volume di Norbert Dittmar (1989) che nell'«Introduzione» ne dà una spiegazione in questi termini:

Il motivo è chiarito dall'asterisco 'quosdam': la variazione piace a coloro che ne traggono un utile ed un vantaggio; per altri invece è una *barriera* che devono superare; devono passare davanti al 'gate keeper' kafkiano per avere accesso ai saloni consacrati della lingua legittima. (Dittmar 1989, 15)

La variazione, e quindi la varietà che ne rappresenta contemporaneamente la realizzazione e il fattore costituente a prescindere dalla direzione in cui vada (diacronica, diatopica, diastratica, diafasica o diamesica), è un fenomeno fisiologico ed anzi spesso segnale della vivacità e della vitalità

di una lingua. Tale variabilità riguarda di solito, in primis, la pronuncia e il lessico, ma con l'andare del tempo può arrivare ad intaccare anche aspetti relativi alla morfosintassi, e ovviamente, in ambito extralinguistico, socioculturali. Ne sono testimonianza, ad esempio, idiomi che hanno avuto una diffusione in più paesi o continenti attraverso una espansione coloniale e che, come conseguenza, si sono caratterizzati per una considerevole variabilità geolettale. Essa, insieme a effetti di sostrato derivanti dalle lingue che si parlavano nei diversi territori prima del suo arrivo, è stata tra le cause principali della 'morte' del latino, o, per dirla in termini più rigorosi, della sua frammentazione che, in ultima analisi, ha prodotto le lingue romanze come le conosciamo e le parliamo oggi. Non meno complessa è la realtà sociolinguistica dell'inglese (Santipolo 2006) che, se fino al XVI secolo era parlato da pochi milioni di persone in un'isola alla periferia dell'Europa, è oggi la prima lingua nella storia dell'umanità il cui numero di parlanti non nativi ha ampiamente superato quello dei parlanti nativi (si stima che la proporzione sia ormai di circa cinque a uno). Tale diffusione ha addirittura portato a formulare l'ipotesi (Santipolo 2016) che si stia generando una vera e propria nuova famiglia linguistica in modo analogo a quanto accadde con la frammentazione del latino e la nascita delle lingue romanze, per quanto, rispetto ad allora, oggi non manchino fattori di convergenza che riescono a compensare e quindi a tenere in equilibrio le forze divergenti. Almeno in parte simile è la situazione dello spagnolo che, pur avendo grossomodo lo stesso numero di parlanti nativi dell'inglese (intorno ai quattrocento milioni) e un loro tasso di crescita più elevato, non assolve al ruolo di lingua franca internazionale. Ciononostante la variazione all'interno del mondo ispanofono è notevole e già nell'Ottocento, all'epoca della conquista dell'indipendenza da parte delle province latinoamericane per diventare stati autonomi, la Real Academia Española, fondata nel 1713, sentì il bisogno di evitare la deriva diatopica contribuendo alla nascita di diciannove Accademie locali, una per ciascun nuovo paese (a cui si aggiunsero in seguito una per le Filippine e una per gli Stati Uniti), tutte confluite nel 1951 nella Asociación de Academias de la Lengua Española. Il primo articolo dello Statuto dell'Accademia individua come propria missione principale proprio quella di

velar por que los cambios que experimente la Lengua Española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico. (vegliare affinché i cambiamenti che sperimenta la Lingua Spagnola nel suo costante adattamento alle necessità dei suoi parlanti non frammentino l'essenziale unità che mantiene in tutto l'ambito ispanico)

I pur pochi ma significativi esempi qui riportati possono aiutare a comprendere quali articolate e complesse problematiche la questione della

varietà/variabilità linguistica sia in grado di sollevare: esse vanno dall'intelligibilità al senso di appartenenza e identità che passano attraverso l'uso delle diverse varietà di una lingua; dall'immagine di sé che si dà attraverso la decisione di impiegare una forma piuttosto che un'altra in base al contesto, ai destinatari, agli scopi, ecc. dell'evento comunicativo, all'efficacia pragmatica che ciò comporta; dalla politica linguistica all'educazione. In quest'ultimo ambito, in particolare, uno dei problemi principali è rappresentato dalla scelta del modello da proporre agli apprendenti in classe, siano essi parlanti nativi o studenti come L2/LS. A questo proposito è opinione condivisa che tale scelta dovrebbe ricadere sulla varietà riconosciuta come più neutra:

Questo non perché lo standard sia l'unica varietà corretta, la sola 'buona lingua', la maniera di esprimersi giusta e più logica, ma fondamentalmente perché solo un suo adeguato possesso consente a tutti di realizzare pienamente i propri diritti e doveri di cittadini e di manifestare al meglio le proprie potenzialità in tutti i campi, e perché solo essa è socialmente accettata senza riserve e consente a tutti di non trovarsi sanzionati negativamente per motivi linguistici (Berruto 2004, 165)

Un tale orientamento, tra l'altro, offre il vantaggio (anche di carattere economico) di agevolare il compito degli autori di materiali didattici ed insegnanti che potranno disinteressarsi, mediante scelte talvolta aprioristiche, di molti aspetti costituenti della lingua da insegnare. Ma contemporaneamente sembra contraddire l'idea stessa di competenza comunicativa così come la glottodidattica oggi la riconosce. Si pensi, ad esempio ad un corso di italiano per badanti. Considerato che i 'datori di lavoro' di questa categoria professionale sono prevalentemente gli anziani, che spesso sono dialettofoni e necessitano di assistenza sanitaria, il sillabo di un corso di 'italiano' (inteso come *Dachsprache* o 'lingua tetto') ad hoc non potrà non comprendere i seguenti elementi:

- italiano standard, semistandard e regionale (in particolare relativo alla varietà della regione dove andranno ad esercitare la loro professione);
- rudimenti di microlingua di ambito socio-sanitario (ad esempio, dal punto di vista lessicale, C.U.P., ticket, medico di base/curante, ecc.);
- rudimenti di microlingua della medicina;
- una consapevolizzazione della complessità del repertorio linguistico dell'Italia contemporanea e del ruolo che ancora oggi rivestono i dialetti;
- rudimenti del dialetto parlato nel territorio in cui esercitano la loro professione.

Come si evince da questo breve elenco, limitare il sillabo alla sola lingua standard tiene conto in modo molto marginale dei bisogni comunicativi

‘reali’ delle badanti e certamente non fornisce loro quella gamma di strumenti di cui dovranno poi realmente avvalersi. In questo caso, dunque, ‘un utile ed un vantaggio’ che derivano dalla varietà appaiono palesi, così come appare chiaro che, lungi dall’essere percepita come una ‘barriera’ diventa, la varietà può invece diventare un fattore aggiunto motivazionale.

Seppure per ragioni e con finalità, oltre che per epoca e contesto, molto diversi, in questa direzione andavano del resto già sia la *Lettera ad una professoressa* (Scuola di Barbiana 1967) sia, da un’area politico-culturale diametralmente opposta le ben note *Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975). A dispetto di ben oltre quant’anni trascorsi dalla loro formulazione, per varie ragioni ancora oggi la didattica delle lingue, e soprattutto chi le lingue le insegna ancora faticano ad accettare l’idea che la varietà sociolinguistica debba entrare a pieno titolo in classe fin dai livelli iniziali. Ciò fortunatamente non vale in altri ambiti glottodidattici in cui altre accezioni e applicazioni del concetto di varietà sembrano ormai finalmente essere state sdoganate. Mi riferisco, in particolare, alla varietà delle diverse tipologie di intelligenze e stili di apprendimento (cf. Torressan 2008) e alla varietà di strategie (la cosiddetta CAD, Classe ad abilità differenziate) che si possono adottare per assecondare la diverse competenze linguistico-comunicative pregresse e ai diversi background derivanti dalla L1 che spesso hanno gli allievi presenti in una classe (cf. Caon 2006; Colussi, Cucinello, D’Annunzio 2014). Nel primo caso si tratta di una varietà relativa alle caratteristiche innate degli allievi; nel secondo alla varietà metodologica. In entrambi, ad ogni modo, la risposta scaturisce dall’impiego di un approccio integrato su base umanistico-affettiva e comunicativa. Non diverso dovrebbe essere l’atteggiamento rispetto alla dimensione sociolinguistica che nell’‘approccio socioglottodidattico’ (Santipolo 2000, 2002, 2003) trova un possibile percorso di focalizzazione.

2 Varietà come problema

Non vi è dubbio che le resistenze che la variazione sociolinguistica ancora incontra nel processo di integrazione in classe siano la conseguenza di una sua oggettiva e comprensibile difficoltà che ha perlopiù a che fare con sua costante dinamicità. Per quanto riguarda gli insegnanti tali difficoltà hanno a che fare con il fatto che:

- spesso gli stessi insegnanti hanno scarse competenze meta-sociolinguistiche, vale a dire che, anche quando sono parlanti nativi, hanno scarsa dimestichezza con la sociolinguistica o la considerano ancora marginale nell’insegnamento rispetto alla struttura grammaticale (perlopiù morfosintattica) intesa in senso tradizionale;
- per gli insegnanti non parlanti nativi della lingua che insegnano, anche quando ne abbiano un’ottima conoscenza, la complessità socio-

linguistica del repertorio può costituire oggettivamente un ostacolo piuttosto probante e non sempre superabile;

- per gli insegnanti parlanti nativi vi è il rischio di banalizzare la complessità sociolinguistica dandola troppo per scontata e quindi intuibile;
- tanto per gli insegnanti parlanti nativi quanto per i parlanti non nativi, il lavoro necessario alla individuazione, analisi e selezione del materiale autentico da usare in classe con scopi sociolinguistici è estremamente dispendioso in termini di tempo ed energie;
- l'adattamento (semplificazione e facilitazione) del materiale a fini didattici risulta a forte rischio di compromissione della sua autenticità e quindi della sua reale efficacia.

Per quanto riguarda gli apprendenti i problemi principali sono:

- difficoltà di comprensione linguistica del materiale;
- difficoltà di comprensione della dimensione culturale e socio-pragmatica del materiale (nel senso che può non essere semplice capire il rapporto storico ed attuale che esiste tra le varietà proposte);
- di fronte alla complessità del repertorio lo studente può scoraggiarsi o demotivarsi se la 'sfida' è (o viene percepita essere) al di là delle proprie possibilità.

I problemi dell'allievo sono ovviamente in stretta correlazione con quelli dell'insegnante e anzi ne sono verosimilmente la conseguenza. Quando il docente non è in grado di superare le proprie difficoltà in merito alla dimensione sociolinguistica è impossibile che possa trasmetterla agli apprendenti.

3 Varietà come risorsa: un antidoto alla noia

Da qualunque prospettiva la si osservi e in qualunque modo la si consideri la varietà rappresenta forse il più efficace antidoto alla noia che etimologicamente deriva, attraverso il provenzale, da 'avere in odio'. Quando in un corso di lingua prevale l'inerzia, la monotonia, nel senso più stretto del termine (anch'essa, considerabile un contrario di varietà), è inevitabile che la motivazione allo studio venga meno. E mentre la 'amotivazione' può essere risolta fornendo gli stimoli adeguati, l'insorgere della 'demotivazione' (ad esempio perché il corso di lingua non offre modelli linguistici percepiti come rilevanti per la propria esperienza presente o futura dall'apprendente) costituisce sicuramente un problema più grave.

L'introduzione della riflessione sociolinguistica nella classe di lingua avrà dunque almeno tre ordini di benefici per gli allievi:

- linguistici *stricto sensu*: migliorerà la capacità e la possibilità di comprensione profonda delle scelte operate da altri parlanti, al di là del loro valore strettamente semantico;
- socio-culturali: favorirà la migliore comprensione della realtà di cui studiano la lingua;
- socio-pragmatici: amplierà la gamma di opzioni da cui possono consapevolmente attingere nell'uso reale della lingua.

4 Varietà come dato di realtà

A prescindere da problemi e benefici, la varietà è un dato di realtà ed ignorarla non la farà sparire. L'insegnante che decida, per qualunque motivo, di non prenderla in considerazione non solo non offre un buon 'servizio' ai propri allievi, ma opera pure una scelta, per certi versi, anche 'eticamente' poco corretta. Ignorare la varietà che caratterizza qualunque lingua viva quando la si insegna rischia infatti di limitare anche pesantemente e aprioristicamente il potenziale comunicativo degli allievi.

5 Varietà in classe

Tutto ciò considerato, si pone dunque il problema di come la varietà possa effettivamente ed efficacemente essere introdotta in classe. Non vi è dubbio che il punto di partenza dovrebbe essere la 'sensibilizzazione' e la 'formazione degli insegnanti', tanto di quelli parlanti nativi che di quelli non nativi, verso queste tematiche: ciò porterebbe a una ricaduta positiva, per così dire, 'a pioggia' su tutte le altre criticità evidenziate, a iniziare proprio dalla individuazione, analisi e selezione del materiale autentico da usare in classe (Santipolo 2015).

A prescindere dalla tipologia di lingue insegnate (materna, seconda, straniera) lo sviluppo della competenza sociolinguistica dovrà avvenire per gradi progressivi (cf. Santipolo 2014) che possono essere rappresentati come nella Figura 1 (Santipolo 2014).

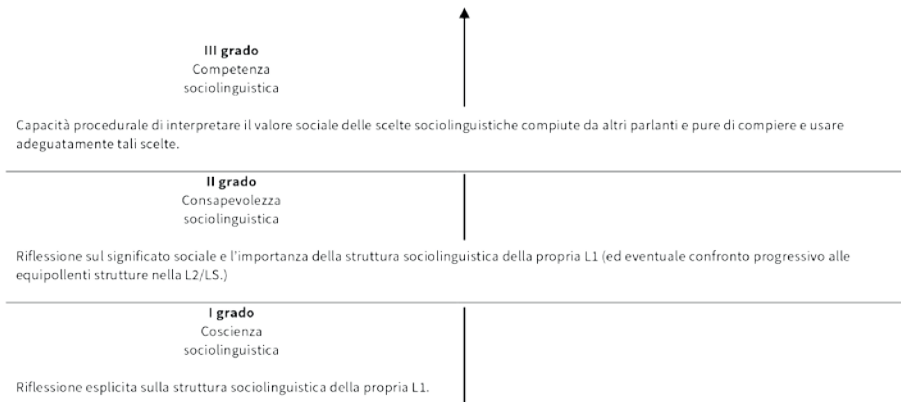


Figura 1. Gradi di sviluppo della competenza sociolinguistica

Le tre 'C' di coscienza, consapevolezza e competenza sociolinguistica costituiscono i diversi gradi o passaggi verso un pieno controllo di questa imprescindibile dimensione.

Se per quanto riguarda la L1 il III grado è l'obiettivo auspicato, per le lingue seconde e straniere sarà importante attenersi ad un equilibrio tra ciò che è realisticamente raggiungibile e ciò che è obiettivamente utopistico o comunque piuttosto raro (cioè una competenza uguale a quella del parlante nativo).

In tutti i casi la variabilità linguistica (che si realizza attraverso la variazione), offre al parlante la possibilità di operare delle scelte consapevoli tra diverse forme, che si traducono in altrettante potenzialità espressive. In una prospettiva allargata, tali potenzialità costituiscono vie di accesso all'interazione e quindi all'inserimento nella società in cui ci si trova o che si aspira a comprendere, ossia la 'socializzazione'. Ma per poterle impiegare, e quindi per poter esercitare il proprio 'diritto espressivo' è necessario possedere quanti più possibili strumenti comunicativi a disposizione di una certa comunità e avere consapevolezza e competenza su come impiegarli. Tale affermazione può essere tradotta glottodidatticamente e includendo le altre varietà di lingua, nella seguente «implicazione socioglottodidattica» (Santipolo, Di Siervi 2010):

Variabilità (variazione) → scelta → potenzialità espressiva

Non va altresì scordato che anche le regole di comportamento sociolinguistico al pari, e forse anche più di tutte le altre che costituiscono la lingua, sono soggette a continua variazione (tautologicamente si potrebbe

affermare che «la variazione varia») e quindi non è da trascurare neppure la dimensione diacronica nel processo di sviluppo della competenza sociolinguistica.

L'implicazione socioglottodidattica trova una sua attuazione nella costituzione del curricolo e del sillabo da introdurre nella classe di lingua attraverso le cosiddette 'Classi a modelli (linguistici) variabili', o CMV, nelle quali il focus della variabilità si colloca sulle esigenze comunicative, immediate o future, reali o prevedibili, dei discenti in relazione ai contesti d'uso linguistico, sociale e situazionale o stilistico (cf. Berruto 1980, 216). Appare dunque evidente come la scuola, di ogni ordine e grado, debba fornire modelli sociolinguistici che siano, non solo formativi, ma anche dinamici e spendibili nella quotidianità. Per far ciò è dunque necessario, come già sottolineato, che i docenti di lingua siano pienamente consapevoli delle finalità del loro intervento e offrano quindi modelli linguistici e culturali che siano realmente 'utili' e 'usabili' (Santipolo 2008).

Il concetto di 'usabilità' è stato sviluppato in relazione alla praticità e alla facilità d'uso dei siti web ed è stato definito come «a quality attribute that assesses how easy user interfaces are to use» (Nielsen 2003). Le cinque qualità costituenti dell'usabilità, applicate all'ambito dell'acquisizione linguistica sono:

- apprendibilità: intesa in funzione della facilità di trasformazione dell'*input* in *intake*, facilità che non è unicamente legata alla semplicità strutturale, ma che rimanda piuttosto alla motivazione che spinge il discente ad affrontare anche meccanismi linguistici e culturali complessi purché percepiti come utili ai propri fini comunicativi e, in ultima analisi, di inserimento sociale e purché gestibili, anche se non compresi integralmente;
- efficienza: definita come il rapporto tra lo sforzo impiegato (che comprende anche il fattore 'tempo') e gli obiettivi raggiunti, sia in termini di competenze acquisite, sia di loro effettiva spendibilità socio-pragmatica;
- ricordabilità: quanto più un aspetto è percepito come utile e usabile, tanto più risulterà ricordabile, e quindi reimpiegabile in circostanze analoghe, poiché 'significativo', secondo la definizione che ne dà Novak (2001, 31): «L'apprendimento significativo si verifica quando chi apprende decide di mettere in relazione delle nuove informazioni con le conoscenze che già possiede»;
- errori: commettere errori è una strategia impiegata tanto dai bambini che imparano la propria lingua materna, quanto da chiunque impari una lingua seconda o straniera (Corder 1981, 11). L'errore, o meglio, la 'deviazione' rispetto a un modello (o una gamma di modelli) condivisi da parlanti nativi, assume un'importanza fondamentale nel processo di acquisizione, tanto per l'insegnante, quanto, se portato a un livello di consapevolezza, per lo stesso apprendente;

- soddisfazione: anche il grado di soddisfazione che deriva dall'acquisizione di lingua «utile e usabile» è spiegabile facendo, ancora una volta, riferimento alla «Teoria dell'apprendimento significativo» di Novak (2001). Come ampiamente descritto dal noto «Modello ego-olodinamico» di Renzo Titone (1973, 1976), quanto più uno studente è soddisfatto di ciò che ha appreso, tanto più sarà motivato a continuare il percorso per migliorare le proprie competenze, potremmo pensare, quasi a prescindere dallo sforzo richiesto, in una prospettiva glottomatetica.

Sulla base di quanto appena descritto possiamo definire *l'usabilità* applicata all'ambito glottodidattico e linguistico come il grado di corrispondenza tra le esigenze del discente e le risposte che trova nei modelli offerti dal corso che sta frequentando ed è su di essa che si poggia il concetto stesso di CMV.

Riprendendo quanto già illustrato altrove (Santipolo 2008) in relazione alla definizione della 'varietà didattica' di una lingua, ossia una varietà «cucita addosso» ai destinatari in quello che potremmo definire un *Bespoke Language Teaching*, i criteri per costruire la CMV possano essere i seguenti:

- a. insegnare ciò che è più utile prima di ciò che lo è meno o non lo è affatto. L'utilità sarà determinata dall'analisi dei bisogni, dapprima immediati e poi futuri, dei discenti e varierà quindi a seconda della loro tipologia (età, professione, motivazione allo studio della lingua ecc.);
- b. insegnare ciò che è più diffuso prima di ciò che lo è meno, non solo in termini di strutture grammaticali e lessico, ma anche di impiego macrosociolinguistico, tenendo conto del contesto specifico d'uso della lingua;
- c. ne deriva che non sarà sempre possibile insegnare ciò che è più facile prima di ciò che è più difficile.

Imprescindibile per la costruzione di siffatto percorso è evidentemente l'impiego di materiali autentici opportunamente selezionati e didattizzati (Santipolo 2010, 2014).

Si tratta, in ultima analisi, di lavorare per costruire, interpretare e saper usare la nozione di variazione in funzione di contesti, destinatari e situazioni secondo il noto modello S.P.E.A.K.I.N.G. proposto da Hymes (1974, 53-62), in pratica una didattica consapevolmente plurinormativa e per così dire 'sartoriale'.

6 Conclusioni

Se conoscere una lingua significa comunicare attraverso di essa non vi è dubbio che, come dimostra l'implicazione socioglottodidattica citata sopra, quanto maggiori sono le possibilità di scelta consapevole che il parlante potrà compiere tra le sue diverse varietà, tanto maggiori saranno le sue possibilità di successo comunicativo. Ancora una volta una massima latina potrà sintetizzare questo concetto nel migliore dei modi: si tratta di una iscrizione, peraltro ben nota ai giuristi, affrescata sulla parete della Sala delle Edicole del Palazzo Liviano dell'Università di Padova (cf. Figura 2) che incorpora i resti del medievale Palazzo del Capitano. La frase recita *Homo tantum potest quantum scit* (L'uomo può tanto quanto sa). Nell'ambito di cui ci siamo qui occupati, quanto maggiore è la conoscenza della dimensione sociolinguistica, tanto maggiore sarà la possibilità di usare la lingua con piena efficacia e soddisfazione e il derivante stimolo a voler continuare a studiarla ed apprenderla.

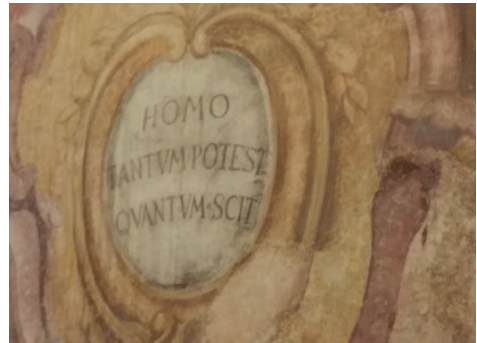


Figura 2.
Affresco nella Sala delle Edicole,
Palazzo Liviano, Università di Padova

Bibliografia

- Berruto, Gaetano (1980). *La variabilità sociale della lingua*. Torino: Loescher.
- Berruto, Gaetano (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Caon, Fabio (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Colussi, Erica; Cucinello, Antonio; D'Annunzio, Barbara (2014). *Guida alla classe plurilingue*. Milano: Fondazione ISMU.
- Corder, Stephen Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Dittmar, Norbert (1989). *Variatio delectat. Le basi della sociolinguistica*, Galatina: Congedo.

- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell' Educazione Linguistica) (1975). *Dieci tesi per l' educazione linguistica democratica*. URL <http://www.giscel.it/>.
- Hymes, Dell (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nielsen, Jakob (2003). «Usability 101: Introduction to Usability» [online]. URL <http://www.useit.com/alertbox/20030825.html>.
- Novak, Joseph (2001). *L' apprendimento significativo*. Trento: Erickson.
- Santipolo, Matteo (2000). «Socio-glottodidattica dell'italiano a stranieri». Dolci, Roberto; Celentin, Paolo (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci, 81-99.
- Santipolo, Matteo (2002). *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Santipolo, Matteo (2003). «Glottodidattica socio-variazionale dell'italiano come LS. L'approccio socio-glottodidattico». Dolci, Roberto; Celentin, Paolo (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. 2a ed. Roma: Bonacci, 33-41.
- Santipolo, Matteo (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Santipolo, Matteo (2008). «L'usabilità sociolinguistica come obiettivo nell'insegnamento dell'italiano L2». Caon, Fabio (a cura di), *Tra lingue e culture. Un approccio interculturale all'educazione linguistica*. Milano: Mondadori, 147-62.
- Santipolo, Matteo (2010). «Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera». Begenat-Neuschäfer, Anne (a cura di), *Manuale di civiltà italiana. Materiali ed approcci didattici*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang, 25-44.
- Santipolo, Matteo (2014). «L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi». *Cultura e comunicazione*, 5(5), 15-22.
- Santipolo, Matteo (2015). «La sociolinguistica». Daliso, Michele (a cura di), *Scienze del Linguaggio ed Educazione Linguistica*. Roma: Bonacci; Loescher, 81-104.
- Santipolo, Matteo (2016). «L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello». Melero Rodríguez, Carlos Alberto (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 177-91.
- Santipolo, Matteo; Di Siervi, Carolina (2010). «Le competenze linguistico-comunicative per l'inserimento sociale». Santipolo, Matteo; Di Siervi, Carolina (a cura di), *La lingua oltre la scuola. Percorsi di italiano L2 per la socializzazione*. Perugia: Guerra, 7-24.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Titone, Renzo (1973). «The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model'». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 5-1, 5-18.

Titone, Renzo (1976). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.

Torresan, Paolo (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*. Bologna: EMI.

Teorica

Apprendere le lingue nei mondi virtuali 3D

Daria Coppola
(Università di Pisa, Italia)

Abstract Can the 3D virtual worlds constitute a useful resource for language teaching still today? Do ‘immersivity’ and ‘embodiment’ really favour experiential language learning in a constructivist perspective? The aim of this paper is to look for an answer to these and other questions concerning the role of technology in language learning, taking into account some recent research in the field of virtual world education relating to an international project. The strengths and weaknesses of 3D technology emerge especially from the results of some surveys aimed at identifying what university students think of *Second Life* language courses: on the one hand, motivation, creativity and active involvement of the learner; on the other, the risk of distraction and dependence as well as some technical difficulties and usability problems.

Sommario 1 Introduzione. – 2 I MUVE e il fenomeno dell’*embodiment*. – 3 Dalle simulazioni testuali ai mondi 3D. – 4 Il caso di *Second Life*. – 5 Il progetto *EuroVersity* e i corsi di lingue. – 6 Cosa pensano gli studenti: alcuni sondaggi. – 6.1 Un’indagine in *Cooperative BYOD*. – 7 Conclusione.

Keywords Technology Enhanced Language Learning. 3D Virtual Worlds.

1 Introduzione

Nei primi anni del nuovo millennio, soprattutto dopo il successo di *Second Life* (d’ora in avanti, SL), un’ampia letteratura¹ ha evidenziato le numerose risorse che la tecnologia 3D poteva offrire all’insegnamento in generale e a quello linguistico in particolare. L’ambiente immersivo dei MUVE (*Multi-User Virtual Environment*) nel quale, attraverso l’avatar, si realizza il fenomeno dell’*embodiment*,² oltre a rappresentare un utile strumento per favorire la comunicazione faccia a faccia, costituisce anche un ambiente cognitivo a geometria variabile, in quanto l’utente è libero di modificare il contesto sulla base dei propri bisogni e di creare nuove sceneggiature e narrazioni, diventando così parte attiva del proprio apprendimento, in

1 Per una panoramica, cf., ad es., Molka-Danielsen, Deutschmann 2009.

2 Il termine *embodiment* viene qui usato nel significato che ha assunto nell’ambito dei mondi virtuali 3D, e cioè per indicare quel processo attraverso il quale l’utente acquisisce potenzialità nell’operare percettivo-motorio, grazie alla presenza del corpo dell’avatar (cf., ad es., Fedeli 2013).

uno spazio percettivo più ricco di quello bidimensionale, perché potenziato dall'esperienza cinestetica.

Per la sua versatilità e le caratteristiche ludiformi, SL ha costituito al suo esordio un ambiente d'elezione per l'apprendimento delle lingue. Da alcuni anni però l'interesse per questo e gli altri MUVE è sensibilmente diminuito a favore della tecnologia bidimensionale dei social network e delle molteplici opportunità offerte in ambito educativo dallo sviluppo del *Technology Enhanced Learning*, come si evince oggi dalla grande diffusione dei MOOC (*Massive Open Online Courses*).

In questo lavoro ci proponiamo di riflettere sull'influenza che i mondi virtuali 3D hanno avuto nell'insegnamento linguistico e, soprattutto, di valutare se e in qual misura essi possano ancora costituire una risorsa utile in ambito glottodidattico, alla luce delle sperimentazioni più significative di questi anni e di progetti internazionali di ampia portata, come il progetto *EuroVersity*. Per quanto riguarda, in particolare, il caso di SL, metteremo a confronto le opinioni di chi lo ritiene ormai defunto e di chi lo considera invece solo momentaneamente in fase di stallo, ma ancora ricco di potenzialità. Allo scopo di rilevare la percezione che gli studenti hanno oggi di SL e le loro opinioni riguardo alla tecnologia 3D utilizzata a scopi glottodidattici, confronteremo, infine, i dati di alcuni sondaggi condotti nell'ambito di un progetto universitario scandinavo con quelli più recenti ricavati da un'indagine di tipo qualitativo che ha riguardato studenti dell'Università di Pisa, parte dei quali ha lavorato in modalità *Cooperative BYOD*.³

2 I MUVE e il fenomeno dell'*embodiment*

La diffusione della tecnologia in ambito educativo ha moltiplicato e modificato radicalmente gli scenari nei quali si svolge oggi il processo di apprendimento, rendendo più concretamente raggiungibile l'obiettivo di una formazione permanente (*Lifelong Learning*), estesa a molteplici contesti, formali e non (*Lifewide Learning*), approfondita e funzionale allo sviluppo globale della persona (*Lifedeeep Learning*). Per quanto riguarda in particolare l'apprendimento delle lingue, il progresso tecnologico ha reso fruibili ambienti nei quali l'apprendimento avviene in modo spontaneamente attivo, esperienziale e collaborativo; si pensi soltanto all'importante funzione che ha avuto in questi anni l'uso dell'ebook, della lavagna interattiva, del pc, del tablet e di altri dispositivi nella realizzazione di piani didattici personalizzati e funzionali alla realizzazione di una scuola inclusiva (cf. Coppola 2015a).

3 Come spiegheremo più avanti, si tratta di una metodologia basata sull'uso cooperativo dei dispositivi mobili (cf. Coppola 2015b).

Tra gli ambienti tecnologici, quelli 3D presentano caratteristiche decisamente favorevoli al coinvolgimento dello studente, il quale impara mentre gioca, mentre si muove nello spazio virtuale, mentre comunica con altri utenti, mentre crea nuovi oggetti, personaggi o paesaggi. I mondi virtuali costituiscono un ambiente immersivo ed esperienziale per eccellenza, in quanto simulano una realtà parallela a quella reale, popolata da avatar che consentono all'apprendente un'esperienza fisica e sociale ben più ricca di quella essenzialmente visiva che caratterizza gli ambienti bidimensionali. E difatti nei MUVE l'utente può spingersi oltre la visualità: l'avatar diventa il suo alter ego, la sua nuova identità ricreata a partire dal genere, dall'etnia, dal vestiario, il nuovo corpo attraverso cui si muove, percepisce gli input dell'ambiente circostante, reagisce agli stimoli, interagisce con gli oggetti e con gli avatar, parla, esprimendo il proprio punto di vista che diventa così parte integrante del mondo virtuale. Non a torto il MUVE viene considerato da alcuni come un *medium* che supera la sua stessa funzione di mediazione, di interposizione: se infatti, secondo la concezione tradizionale, i *media* si interpongono tra i soggetti interagenti, sostituendo all'esperienza diretta un'esperienza mediata, nei MUVE sembra realizzarsi il fenomeno dell'*embodiment*, ossia del ritorno del corpo con tutti i significati ad esso collegati; la presenza 'fisica' determinerebbe un partecipazione multisensoriale dell'utente e consentirebbe dinamiche tipiche della comunicazione faccia a faccia considerata in tutte le sue componenti, comprese quelle pragmatiche ed extralinguistiche (prossemiche, cinesiche, vestemiche...) (cf., ad es., Rossi 2009, Fedeli 2013).

Questo fenomeno è particolarmente evidente in SL, ambiente multiutente che riproduce il mondo reale, con i suoi spazi abitativi, lavorativi e ricreativi dove i residenti possono condividere interessi e hobby e svolgere le attività più svariate. Università, centri di ricerca, associazioni culturali e scuole di tutto il mondo si servono da tempo delle opportunità che SL può offrire in campo educativo, specie nelle sue più recenti ed evolute versioni che consentono agli utenti di interagire verbalmente attraverso l'uso del *voice* (grazie al quale si può percepire anche la distanza e la provenienza del suono) servendosi, nel contempo, delle chat testuali e del sistema di messaggistica istantanea, come pure di navigare in rete e utilizzarne le molteplici risorse (blog, social network, piattaforme e-learning ecc.), rimanendo all'interno del mondo 3D.

SL è apparso a molti ideale per l'insegnamento linguistico, in quanto in grado di coniugare apprendimento 'sincrono', in campus virtuali dotati di aule, biblioteche e sale studio dove lo studente può interagire in L2 con insegnanti e studenti madrelingua, con apprendimento 'asincrono', mediante l'accesso a collezioni di *learning object*, lezioni e materiali multimediali autentici; apprendimento 'formale', in aule attrezzate con lavagne interattive, *slideviewer* e schermi per la proiezione di audiovisivi

in streaming, con apprendimento 'non formale' e 'informale',⁴ in luoghi d'incontro multilingui e multiculturali come pub, musei, teatri e cinema, frequentati da utenti di tutto il mondo. Tutto questo in una dimensione ludiforme, dunque stimolante dal punto di vista della motivazione, e polimorfa, grazie all'integrazione multimediale di più codici, in un paesaggio 'liquido', che prende vita e si trasforma attraverso l'azione, e in uno spazio che non è solo geometrico e prospettico, ma si arricchisce della dimensione oculomotoria e cinestetica, consentendo un'immediatezza percettiva che tende costantemente a superare l'aspetto simulacrale e mediatico dell'esperienza (cf. Diodato 2005).

Viene allora da chiedersi perché, nonostante le sue potenzialità e contrariamente alle prospettive di sviluppo che lo vedevano come il futuro del Web 2.0, il mondo virtuale di SL, dopo solo pochi anni di crescita esponenziale, abbia subito una battuta d'arresto tale da far pensare al fallimento, e sia stato decisamente superato dalle reti sociali, da *Facebook* e *Twitter*. Per rispondere a questa domanda, ma soprattutto per valutare l'impatto dei MUVE in ambito glottodidattico, ci sembra opportuno, preliminarmente, ripercorrerne le principali tappe di sviluppo.

3 Dalle simulazioni testuali ai mondi 3D

I mondi virtuali esistono da molto più tempo di quanto si immagini. Già nella seconda metà degli anni Settanta circolava nei college americani, ad opera dello speleologo Will Crowther, la *Colossal Cave Adventure*, simulazione di una grotta del Kentucky dove l'utente poteva avventurarsi ricorrendo soprattutto alla fantasia, visto che si trattava di una simulazione solo di tipo testuale. Varianti successive dell'*Adventure* furono specificamente progettate, negli anni Ottanta, per l'apprendimento delle lingue: la *Barry Jones's Imaginative Granville*, ad esempio, offriva a chi voleva imparare la lingua francese, una città tipica della Francia, sia pur con tutti i limiti di una tecnologia fatta di 'tasti e testi', dove l'utente digitava i comandi sulla tastiera e riceveva in risposta parole scritte sul funzionamento dell'ambiente (cf. Davies 2009).

Le stesse limitazioni si riscontrano sia nei MUD (*Multi-User Domain*), ambienti interattivi basati su chat testuali, sia nei più evoluti MOO (*Multi-User Domain Object-Oriented*) degli anni Novanta, dove si possono costruire e condividere stanze e oggetti, interagendo in tempo reale, anche se solo attraverso testi scritti.

4 A tale riguardo, cf. *European Guidelines for Validating Non-formal and Informal Learning*. URL <http://www.cedefop.europa.eu/en/news/4041.aspx> (2016-12-01).

Lo sviluppo di un'interfaccia grafica ha senza dubbio rappresentato un importante traguardo nell'evoluzione della realtà virtuale; il gioco online *Lucasfilm's Habitat* può essere considerato un precursore dei mondi virtuali di oggi, sia pur con le sue immagini bidimensionali e gli scambi scritti tra avatar. Occorre attendere *Traveler* (1996) per poter disporre anche dell'audio e di avatar 3D (rappresentati però soltanto con le teste) in grado di interagire in modo realistico, grazie alla sincronizzazione tra movimenti delle labbra e parole, e dunque particolarmente adatti alla comunicazione in L2.

L'inizio del nuovo millennio è caratterizzato da una marcata diffusione dei MUVE, utilizzati anche a scopi didattici (ad esempio, *Active Worlds*). Nel 2003, Philip Rosedale fonda SL, destinato a un grande successo: sembra un videogame, ma si differenzia profondamente dai MUVE finalizzati al gioco, nei quali i personaggi si muovono all'interno di una trama con ruoli e regole d'azione predefinite (ad es. *World of Warcraft*); SL vuol infatti riprodurre la vita reale con le sue molteplici attività e situazioni, quindi è flessibile e privo di norme prestabilite, ad eccezione di quelle imposte dall'etichetta (*SL-etiquette*), in modo da consentire all'utente di muoversi in libertà in un mondo parallelo dove può svolgere le attività che preferisce, creare e arredare i propri spazi, scrivere nuove sceneggiature per la propria vita. Sono in molti a intuire le molteplici potenzialità di SL in campo educativo: nascono vere e proprie isole dedicate alla formazione, come *EduNation*, ben presto popolata da istituzioni e agenzie educative (ad es. il *British Council*, il *Goethe Institut*, l'*Instituto Cervantes*); si moltiplicano i campus e le scuole virtuali, come *Language Lab* e *Avatar Languages*, che erogano didattica online e corsi di formazione per docenti.

I mondi virtuali si rivelano fin da subito un'ottima occasione non solo per imparare le lingue in modo piacevole e divertente, ma anche per sperimentare nuove modalità di insegnamento e di comunicazione e per promuovere il plurilinguismo e lo scambio interculturale: che si partecipi a un corso di lingua di tipo tradizionale o a un convegno, che ci si dedichi a un hobby o a un gioco di ruolo, che si visiti virtualmente una città oppure si viaggi in epoche storiche lontane, molteplici e varie sono infatti le occasioni di contatto e di scambio tra studenti e docenti di tutto il mondo.

4 Il caso di *Second Life*

Tra i sostenitori di SL, c'è chi oggi ne mette in evidenza soprattutto la dimensione ludica, considerata quale preziosa risorsa per l'insegnamento linguistico, in quanto influisce positivamente sulla motivazione degli apprendenti. Secondo Elia (2014), in una prospettiva di *gamification* della glottodidattica, SL costituisce ancora un dispositivo educativo importante per il raggiungimento di obiettivi: 'linguistici' e 'comunicativi' (l'appren-

dimento di una lingua d'uso in interscambi autentici con gli abitanti della rete), 'interculturali' (la pacifica convivenza tra persone di diversa provenienza geografica), 'cognitivi' (l'elaborazione di strategie cognitive e metacognitive), 'relazionali' (le regole specifiche e le modalità di relazione), sociali (la conoscenza e il rispetto delle regole della comunità), 'emotivi' e 'affettivi' (il divertimento, il piacere, la sfida, la relazione con l'altro). Tecniche come il *role playing* risultano potenziate dal simulatore ambientale olografico, grazie al quale si possono ricreare e mutare scenari (incontri di studio, professionali, di servizio, ricreativi) nei quali lo studente può confrontarsi direttamente con registri e microlingue diversi. Il tutto mentre si diverte, in un ambiente realistico ma 'protetto', dove, anche se non si sente ancora sicuro della propria competenza linguistica e non vuole esporsi direttamente, può comunque comunicare attraverso il proprio avatar. Un'altra importante risorsa didattica che SL può potenziare è la ricerca in rete: non più solo siti da consultare, ma ambienti da esplorare e con cui interagire, materiali autentici 3D da utilizzare, avatar madrelingua con cui comunicare direttamente; dunque un ambiente ideale per un apprendimento esperienziale e collaborativo delle lingue, un ambiente nel quale la motivazione e il coinvolgimento emotivo dello studente si mantengono alti nel tempo.

Tuttavia, come abbiamo detto, nonostante le sue indubbe potenzialità, dopo solo pochi anni di rapida ascesa, si è assistito a un progressivo declino di SL, che non è riuscito a far presa sulla massa e sembra oggi confinato in una nicchia di circa un milione di utenti attivi, contro il miliardo e mezzo di *Facebook*. Lo stesso Rosedale ha ammesso recentemente, in un'intervista riportata dal sito *GeekWire* (ottobre 2015), che utilizzare solo tastiera e mouse per interagire nel mondo virtuale comportava per gli utenti una curva di apprendimento troppo onerosa: «It took the average user about 40 hours just to learn to interact with the virtual world, and by then most people had moved on». ⁵ Le opinioni espresse dagli utenti (o ex utenti) nei forum dedicati confermano questa e altre difficoltà. Nel forum italiano della community di SL, alla domanda «*Second Life* è morto?» la maggior parte degli utenti risponde di sì: «è morto, o per lo meno è agonizzante». Tra le cause, vengono indicate soprattutto difficoltà di natura tecnica e di usabilità: un utente si lamenta per «la grafica da videogame tardi anni novanta e la velocità di caricamento ridicola considerando che avviene progressivamente»; un altro sottolinea che è «pesante come un elefante, e macchinoso da gestire», e dopo aver fatto presente la difficoltà di interagire con «un'interfaccia a scatti», conclude: «non mi stupisce che entrando abbia visto solo sparuti gruppi di persone, per lo più anglofone,

5 Demmit, Jacob (2015). «Third Life? Second Life Founder Holds Out Hope for a VR Revival» [online]. *GeekWire*, 28 of October. URL <https://goo.gl/4ofaCJ> (2016-06-09).

e una notevole desolazione, da città abbandonata». Un'altra causa del fallimento riguarderebbe i costi: «la formula commerciale è fallimentare, soprattutto nei giochi» scrive un utente «in quanto fa diminuire il numero dei giocatori, compromettendo così il divertimento di chi paga».

A nostro avviso, sono stati soprattutto lo sviluppo e la pervasività della tecnologia *Mobile* a mettere in crisi i MUVE, la cui grafica 3D richiede una quantità di memoria che i dispositivi mobili non riescono a gestire adeguatamente; secondo i fautori di SL, tuttavia, con il progresso della tecnologia, questo problema verrà risolto, e i mondi virtuali conquisteranno uno spazio sempre maggiore anche in ambito educativo, consentendo una capillare diffusione delle sperimentazioni e buone pratiche che in questi anni non sono affatto mancate.

Un esempio è il progetto INDIRE *edMondo*,⁶ del 2009, basato su tecnologie open source e ideato in modo da superare le criticità che i MUVE presentano in campo scolastico, e cioè i problemi legati alla sicurezza e ai costi. L'accesso a *edMondo* viene infatti riservato solo a docenti e studenti, che sono tenuti a mantenere la loro vera identità in modo da scongiurare il pericolo di contenuti inappropriati o incontri inopportuni; inoltre lo spazio virtuale è gratuito, e dunque non comporta alcun costo per l'istituzione e mette i ragazzi al riparo da spese in beni o servizi estranei all'esperienza didattica. Tra le sperimentazioni di *edMondo*, ricordiamo quella dell'Istituto di istruzione superiore Giordano Bruno di Perugia, *Modelli atomici*, che riguarda la costruzione di un percorso didattico 3D in cui seguire l'evoluzione storica dei modelli atomici, attraverso l'approccio CLIL. Un altro progetto è *Scuola 3D*, ideato nel 2005 dall'Istituto pedagogico di Bolzano per il mondo dell'istruzione e rivolto a studenti di tutti gli ordini e gradi di scuola, a partire da quella dell'infanzia, e ai loro docenti e genitori. Anche in questo caso l'accesso è gratuito e controllato in modo da garantire sicurezza per gli studenti. Al mondo dell'istruzione si rivolge pure AWEDU (*Active Worlds Educational Universe*),⁷ che si serve della tecnologia di *Active World* per la sperimentazione di attività didattiche.

Anche in ambito universitario i MUVE sono stati impiegati in progetti ad ampio raggio, come il progetto triennale *EuroVersity*, che nel 2011 ha coinvolto diciotto paesi europei (inclusa l'Italia) e Israele, con lo scopo di creare una rete tra università e altre istituzioni educative finalizzata alla promozione e condivisione di buone pratiche nei mondi 3D, e che, come vedremo, si è concluso a Pisa nel 2014.

6 Progetto edMondo <http://www.scuola-digitale.it/ed-mondo/progetto/info/> (2016-06-09)

7 <https://www.activeworlds.com/web/index.php> (2016-06-09)

5 Il progetto *EuroVersity* e i corsi di lingue

Nel progetto *EuroVersity*, nato nell'ambito del *Lifelong Learning Program*,⁸ l'obiettivo tecnologico di promuovere e diffondere l'uso di strumenti e risorse 3D si connette strettamente con quello educativo di favorire un apprendimento attivo, collaborativo e improntato ai principi del costruttivismo. A tale scopo, viene creata una rete qualificata di istituzioni deputate alla formazione, coordinata dall'Università di Hull, che comprende sia partner esperti, che hanno maturato un'esperienza significativa nel settore e che spesso fanno o hanno fatto parte di altri progetti europei finalizzati agli stessi obiettivi (*Avalon*, *Avatar*, *Start* ecc.), sia partner con minore esperienza ma desiderosi di servirsi di prassi consolidate per realizzare corsi in SL, sia, infine, partner privi di esperienza, ma interessati a scoprire le potenzialità didattiche degli ambienti 3D. La rete *EuroVersity*⁹ fa attualmente parte della *EuroVersity Association*,¹⁰ il cui obiettivo generale è, come si legge nel sito dell'associazione, quello di «formally bring together professionals from various disciplines related to the fields of education, specifically education provided through virtual worlds, in order that they may explore ideas and pool resources, experience and energies for the future of education». Nella pagina wiki dedicata¹¹ vengono riportati diversi *case study* in una cornice di buone pratiche che vuol costituire un punto di riferimento qualificato non solo per le istituzioni, ma anche per singoli docenti e apprendenti.

Nel novembre del 2014, a conclusione del progetto, si è tenuto a Pisa il workshop internazionale «I mondi virtuali e la realtà aumentata nella formazione e nella ricerca»,¹² nell'ambito del quale sono stati presentati i risultati delle sperimentazioni; più in generale, si è discusso dei punti di forza e dei limiti dei MUVE, anche alla luce di altri traguardi della tecnologia, come la 'realtà aumentata', che consente all'utente un effetto immersivo ancor più realistico (sull'impiego glottodidattico di applicazioni di realtà aumentata, cf. Coppola 2013). Nel corso dei lavori, sono emersi in modo chiaro i vantaggi dei corsi di lingue in ambienti 3D, che confermano in gran parte quelli fin qui esposti. È stato anche fatto rilevare come le caratteristiche specifiche dell'ambiente 3D e la presenza dell'avatar determinino un mutamento dei concetti tradizionali di classe, insegnamento

8 Cf. http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en (2016-12-01).

9 EuroVersity Network <http://www.euroversity.eu/> (2016-06-09).

10 EuroVersity Association <http://www.euroversityassociation.eu/> (2016-06-09).

11 EuroVersity Network wiki <http://euroversity.pbworks.com/w/page/52279279/Euro-versity> (2016-11-27).

12 Cf. <https://goo.gl/jcDxkP> (2016-06-09).

e apprendimento (e, di conseguenza, anche dei ruoli di docente e apprendente), suggerendo l'opportunità di sperimentare modalità didattiche innovative. Come hanno fatto notare gli sperimentatori dei corsi di lingue erogati nella *Kamimo Education Island*,¹³ se gli insegnanti si limitano a trasferire su SL metodologie e attività identiche a quelle che utilizzano in classe, non ne mettono a frutto le potenzialità più creative; più proficuo sarebbe invece progettare compiti che utilizzino come risorsa le diverse dimensioni dei mondi 3D, e cioè:

- *la dimensione fisica e spaziale*: compiti incentrati sul movimento e l'azione dell'avatar, sulla navigazione e l'esplorazione;
- *la dimensione cognitiva*, che in ambiente virtuale risulta strettamente collegata a quella 'comunicativa' e a quella 'sociale': compiti che sollecitano lo studente a costruire e condividere le proprie conoscenze, interagendo in modo efficace e appropriato al contesto di riferimento; compiti nei quali la community funge da fonte di apprendimento e i risultati personali assumono rilevanza in quanto frutto di *joint production*;
- *la dimensione affettiva*: compiti che guidano lo studente a esplorare la propria identità e quella degli altri, a condividere idee e interessi, a costruire relazioni;
- *la dimensione culturale*: compiti che incoraggiano l'esplorazione del patrimonio culturale internazionale nelle sue diverse manifestazioni e il confronto tra norme, consuetudini e valori diversi funzionalmente allo scambio interculturale;
- *la dimensione creativa e artistica*: compiti tesi alla costruzione di oggetti, alla fruizione del patrimonio artistico e all'espressione della propria creatività attraverso le risorse di SL.¹⁴

Attraverso questi compiti, il mondo virtuale, oltre a costituire un efficace strumento per la costruzione di una competenza linguistico-comunicativa in tutte le sue componenti, può anche diventare un'occasione per vivere un'esperienza di apprendimento di tipo 'ecologico' in un ambiente educativo complesso (sull'ecologia dell'apprendimento linguistico, cf. Van Lier 2004).

I relatori intervenuti (di provenienza e ambito disciplinare diversi) sono stati tutti concordi nel sostenere che proprio nell'insegnamento linguistico i mondi 3D possono dare i frutti migliori. Per la buona riuscita di un corso

13 La *Kamimo Education Island* è l'isola di SL che, a partire dal 2007, ha ospitato i corsi sperimentali del primo progetto scandinavo di *Lifelong Learning* nei mondi 3D. Le buone pratiche sviluppate nell'ambito di questo progetto, al quale ha partecipato anche il Centro Linguistico Interdipartimentale di Pisa, hanno contribuito in modo rilevante al buon esito di *EuroVersity* (cf., ad esempio, Panichi, Deutchmann 2012).

14 La classificazione dei compiti qui riportata è una versione modificata di quella proposta da Deutchmann, Panichi 2009.

di lingue è certamente importante che il docente conosca a fondo e sappia impiegare in modo adeguato i molteplici strumenti che SL può offrire, non solo quelli utili per programmare attività di tipo sintattico e lessicale (come *Vocab-U-Matic* e *WordRezz*) o più coinvolgenti quiz con testi, immagini, suoni e video (*BOT*, *Treasure Hud*), ma anche e soprattutto quelli che, come il simulatore ambientale, contestualizzano e rendono più creative le attività comunicative, e quelli che, come *Sloodle*, aggiungono alle risorse di SL quelle di *Moodle* (cf., ad esempio, Ruggieri 2010). Tuttavia, la preparazione professionale e tecnologica dei docenti e la messa a punto di metodologie e tecniche innovative, pur indispensabili, non sembrano essere sufficienti a garantire il successo di un corso in SL; come è stato fatto notare nel corso del convegno, occorre anche tenere nel dovuto conto la percezione che gli studenti hanno della realtà virtuale e le loro opinioni riguardo al processo di apprendimento linguistico, vista l'incidenza che questi fattori possono avere nel successo dei corsi. La raccomandazione agli insegnanti è stata pertanto quella di dedicare un tempo congruo non solo alla presentazione delle risorse che i MUVE possono offrire, ma anche all'analisi dei bisogni e delle aspettative della classe.

6 Cosa pensano gli studenti: alcuni sondaggi

L'importanza delle percezioni e opinioni degli studenti era già emersa da alcuni sondaggi del 2009 relativi ai corsi universitari di lingua inglese svolti nella *Kamimo Education Island*.¹⁵ Si era ad esempio notato come la prima impressione condizionasse in modo rilevante l'atteggiamento successivo degli studenti nei confronti del corso; in particolare, una scarsa competenza digitale sembrava incidere fin dall'inizio sulla percezione delle lezioni, avvertite come troppo difficili o come una perdita di tempo. Si era inoltre constatato che le opinioni degli studenti riguardo al processo di apprendimento linguistico e alle tecniche didattiche più consone per favorirlo (di tipo grammaticale oppure comunicativo) potevano influenzare il loro atteggiamento e le aspettative riguardo al corso; così pure le loro esperienze pregresse di SL (frequenza di altri corsi o uso di ambienti 3D esclusivamente a scopi ludici). Ad esempio, un'indagine svolta nell'ambito del progetto scandinavo *Kamimo*, allo scopo di rilevare, attraverso un questionario, le preferenze di 80 dottorandi tra un corso di inglese L2 in SL e uno più tradizionale in videoconferenza, ha confermato l'incidenza, nell'opzione tra l'uno e l'altro corso, degli scopi con cui essi avevano in precedenza utilizzato gli ambienti 3D: chi aveva già seguito lezioni e corsi in SL dichiarava di preferirli a quelli tradizionali per la

15 Per i sondaggi ai quali si fa qui riferimento, cf. Molka-Danielsen, Deutschmann 2009.

maggiore libertà di movimento, azione ed espressione consentita dalle molteplici risorse dell'ambiente immersivo, mentre la maggior parte dei giocatori virtuali «associated the environment with gaming and leisure and found it inappropriate as a formal learning context» (Deutchmann, Panichi 2009, 33).

Una nostra più recente indagine di tipo qualitativo (a.a. 2014-15) sui pareri degli studenti riguardo alle potenzialità dei mondi 3D nell'apprendimento delle lingue conferma, come vedremo, solo parzialmente i risultati *Kamimo* del 2009 ed evidenzia anche altri aspetti legati alla percezione di SL e alle opinioni riguardo ai punti di forza e alle criticità della tecnologia 3D utilizzata a scopi educativi. Per questa indagine, sulla quale ci soffermiamo, in quanto oggetto precipuo del nostro studio, abbiamo coinvolto 60 studenti dell'Università di Pisa, 43 dei quali avevano lavorato durante l'anno in modalità *Cooperative BYOD*, un approccio teso a potenziare gli effetti del *Cooperative Learning* attraverso l'uso della tecnologia *Mobile* (cf. Coppola 2015b). L'indagine si è svolta in modo prevalentemente informale, attraverso domande aperte, dibattiti, focus group, attività di riflessione e approfondimento. All'inizio, abbiamo chiesto agli studenti se avessero mai utilizzato SL e, in caso affermativo, quanto spesso e con quale scopo. Tutti ci hanno risposto di non aver mai frequentato corsi di lingua in SL - la maggior parte di loro neppure lo conosceva - e, più in generale, di non aver mai utilizzato ambienti 3D a scopo di apprendimento; 15 studenti ci hanno detto di avere utilizzato o di utilizzare ambienti 3D, ma sporadicamente, e soltanto per i giochi o altre attività ricreative.

Abbiamo poi rivolto altre domande, in parte per sapere cosa pensassero dell'uso di ambienti 3D a scopi didattici e se fossero interessati a frequentare un corso di lingua in SL, in parte per conoscere, più in generale, le loro opinioni riguardo alle metodologie e tecniche più idonee a favorire il processo di apprendimento linguistico. Dalle risposte si evince che, contrariamente a quanto rilevato nell'indagine sui corsi *Kamimo*, i ragazzi che hanno utilizzato gli ambienti 3D a scopi ludici dimostrano grande interesse per i corsi di lingue in SL e ne sostengono l'utilità. Del rimanente campione, chi si dichiara a favore di un insegnamento delle lingue incentrato su attività di tipo prevalentemente formale manifesta scetticismo nei confronti dell'ambiente 3D, che non ritiene abbastanza 'serio' e appropriato per lo studio; chi invece propende per tecniche di tipo comunicativo, dimostra maggior interesse, soprattutto per la possibilità di interagire in L2 con madrelingua e in contesti diversi; tuttavia chi dichiara di non avere dimestichezza con la tecnologia esprime comunque preoccupazione per l'impegno e le competenze informatiche che i corsi richiederebbero. Questi dati, pur nella loro esiguità numerica, confermano quelli del 2009, e cioè che l'opinione degli studenti riguardo al processo di apprendimento linguistico (più o meno formale) e la loro competenza tecnologica incidono sul giudizio riguardo ai corsi virtuali 3D.

Successivamente, abbiamo chiesto di commentare alcuni video di presentazione dei corsi di lingue erogati su SL dalla rete *EuroVersity*. Gli studenti 'giocatori' li hanno trovati divertenti e utili per l'apprendimento. I fautori di un approccio comunicativo alla L2, pur apprezzandone diversi aspetti, ad esempio la possibilità di visitare città e luoghi di interesse culturale e artistico interagendo con parlanti madrelingua, hanno manifestato perplessità per i problemi tecnici e di visualizzazione e preoccupazione per i tempi necessari per familiarizzare con le risorse di SL. Infine, gli studenti che, fin dall'inizio, si erano dichiarati scettici, hanno detto di esserlo ancora di più, sottolineando l'inappropriatezza degli ambienti e soprattutto degli avatar scelti (anche dai docenti!), spesso con fattezze di animali e robot, altre volte abbigliati in un modo ritenuto inadeguato o addirittura indecoroso: una studentessa parla di «abbigliamento offensivo nei confronti della donna, in quanto succinto e teso a far risaltare strumentalmente il corpo femminile».

6.1 Un'indagine in *Cooperative BYOD*

Ai 43 studenti del campione che durante l'anno hanno lavorato in *Cooperative BYOD* abbiamo chiesto di approfondire ulteriormente l'argomento, svolgendo una ricerca sui corsi di lingua erogati in ambiente 3D, al fine di identificarne i punti di forza e di debolezza. Dagli elaborati finali è emersa una maggiore consapevolezza sull'argomento, accompagnata da posizioni meno rigide rispetto a quelle iniziali: chi prima era decisamente a favore ha manifestato dubbi, chi invece era scettico o contrario è sembrato maggiormente disposto a riconoscere alcuni aspetti positivi. Ciò è stato senza dubbio il frutto della modalità con cui gli studenti hanno svolto la ricerca, cioè del *Cooperative BYOD*: l'uso di tablet, smartphone e computer portatili in attività cooperative impegna infatti i gruppi a lavorare come una 'comunità di pratica', nella quale le risorse vengono condivise, le differenti opinioni accolte e discusse, le contrapposizioni troppo rigide mitigate attraverso il dialogo.

Dai report degli studenti emergono in modo chiaro le loro opinioni sui vantaggi e i rischi dei mondi virtuali. I testi riportati di seguito sono estratti sia da elaborati redatti in gruppo che da lavori individuali.¹⁶

Secondo alcuni (gruppo A), il virtuale «non può considerarsi una modalità preferenziale per l'apprendimento linguistico, ma è piuttosto una risorsa da affiancare ai metodi tradizionali». Scrive una studentessa: «eviterei di

¹⁶ Nel caso di testi redatti in gruppo indicheremo i diversi gruppi con una lettera alfabetica, nel caso di lavori individuali, riporteremo le iniziali del nome e cognome degli studenti.

proporre i corsi 3D come unica forma di apprendimento della L2, ma li lascerei, piuttosto, all'ambito ludico, come risorsa in più da usare, con le dovute cautele, per affinare le proprie competenze linguistiche divertendosi (li paragono, ad esempio, alla visione di film o serie tv in lingua originale). [...] Li consiglierai a persone che possiedono già un certo livello di L2, non a coloro che si affacciano alla lingua straniera per la prima volta» (S.G.). Viene inoltre rilevato che «solo lo studio teorico delle lingue può sopperire a carenze che non sarebbero colmabili rimanendo solo nell'ambiente di *Second Life*» (gruppo B).

Secondo altri, invece, «pensare che un docente possa oggi escludere dalle proprie strategie didattiche la conoscenza e l'uso di questi strumenti significa condannarlo a vivere fuori dal tempo, togliendogli senso e ruolo» (gruppo C); infatti, «il tradizionale metodo dell'insegnamento frontale è ormai vetusto; gli alunni apprendono sui libri da quando la stampa è stata inventata, e, nel XXI secolo, grazie alle tecnologia a nostra disposizione, dovremmo dare una spinta nuova alla didattica» (gruppo G).

Tra i vantaggi evidenziati anche da chi, fin dall'inizio, manifestava resistenze nei confronti dei MUVE, vi è quello di promuovere un approccio 'costruttivista' e 'multisensoriale'. Scrive, ad esempio, uno studente: «come abbiamo visto in *Scuola 3D*,¹⁷ la conoscenza viene costruita dal discente, non semplicemente trasmessa o immagazzinata», e aggiunge, riferendosi alle potenzialità di *ItBridge*,¹⁸ un progetto finalizzato all'insegnamento dell'italiano L2 in ambienti 3D che simulano realtà artistiche e architettoniche tipiche e nei quali l'apprendente può creare oggetti e ambienti, «qui il processo di apprendimento linguistico coinvolge diversi canali sensoriali, aumentando la capacità di comprensione e assimilazione [...] e venendo incontro alle esigenze di ogni discente, compresi i soggetti con dislessia, che spesso hanno difficoltà a discriminare i suoni componenti le parole o a riconoscere ed elaborare le immagini» (Mi. Fr.).

Anche l'aspetto 'esperienziale' dell'apprendimento viene messo in luce: «l'elemento più straordinario di queste realtà è la possibilità di contaminazione tra le conoscenze acquisite attraverso l'insegnamento formale e quelle derivanti dall'esperienza di vita quotidiana (*Experiential Learning*): in questi mondi è possibile riprodurre in maniera realistica situazioni e luoghi, [...] spostarsi da una parte all'altra del mondo, [...] apprendere una lingua straniera, partecipando a mostre d'arte, giocando con altri utenti online, o anche uscendo con gli amici» (Ma. Fu.).

Quanto alla 'multimedialità', si afferma: «La piattaforma permette di svolgere più attività contemporaneamente: si può guardare un video,

17 Progetto itBridge <http://www.secondlearning.it/progetto-itbridge-esperienze-di-italiano-l2-in-second-life/> (2016-06-09).

18 Scuola 3D URL <http://www.scuola3d.eu/index.php> (2016-06-09).

ascoltare una lezione, leggere o scrivere un testo, parlare con gli altri utenti; ciò migliora le funzioni cognitive (memoria, concettualizzazione) e potenzia l'apprendimento linguistico» (gruppo F).

Tutti concordano nel ritenere importanti anche gli aspetti 'cooperativi' e quelli 'socioculturali': i mondi 3D sono «particolarmente adatti alla comunicazione in L2 e alle attività di gruppo con obiettivi comuni, come il *Cooperative Learning*» (C.B.). Inoltre, «la realtà virtuale può agire da facilitatore sociale, in quanto permette a persone di diversa età, nazionalità e cultura di condividere idee, interessi e attività, [...] e a persone disabili, o a chi ha problemi nell'interazione sociale, di fare esperienza di ambienti e attività che sarebbero loro preclusi nella vita reale» (gruppo E).

In molti indicano la 'ludicità' tipica degli ambienti 3D come uno dei principali vantaggi, in quanto stimola «la motivazione e l'interesse, e soprattutto mantiene basso il filtro affettivo» (gruppo D). A quest'ultimo riguardo, viene giudicata positivamente la presenza dell'avatar, quale 'schermo emozionale', soprattutto per i più timidi, anche se c'è chi ne rileva il pericolo, in quanto l'utente potrebbe identificarsi col proprio *alter ego* al punto da non distinguere più tra mondo reale e virtuale; in questo caso, osserva una studentessa, «i mondi virtuali, più che un aiuto contro la timidezza, si rivelerebbero dei 'falsi facilitatori' perché in realtà non permetterebbero alla persona in difficoltà di mettersi alla prova e di sforzarsi per migliorare» (Ma. Fu.).

Tra le criticità rilevate anche dai più convinti sostenitori del virtuale, il pericolo di 'dipendenza' e i molti problemi che possono conseguirne, quali l'isolamento, in quanto «*Second Life* può fungere da barriera interattiva e impedire agli alunni di instaurare contatti e misurarsi apertamente con i compagni reali» (B.F.), l'assuefazione, «che potrebbe portare gli utenti ad avere una percezione ridotta o errata delle conseguenze delle proprie azioni nella vita reale» (C.B.), «la perdita di contatto con la realtà fino all'alienazione» (C.G.), o fino a una sorta di 'gerarchia capovolta', cioè «uno stato in cui la vita virtuale finisce per prevalere su quella reale e per avere agli occhi dell'utente un valore maggiore rispetto alla seconda, come si vede nella serie televisiva *The Big Bang Theory*, incentrata sulle comiche interazioni sociali di un gruppo di *nerd*, completamente immersi nella vita virtuale» (Mi. Fr.).

Queste e altre criticità indicate dagli studenti, come ad esempio il rischio di 'distrazione' e alcune difficoltà di carattere più specificamente 'tecnico', vanno oltre l'ambito specifico dell'insegnamento linguistico, investendo tutto il campo educativo. Più specificamente glottodidattica è invece la difficoltà evidenziata da alcuni (gruppo C) riguardo all'offerta formativa oggi presente nei MUVE, «molto ricca se si è esperti di ambienti 3D, ma povera e deludente per il principiante che vuole imparare una lingua o esercitarsi e spera di trovare risorse didattiche già pronte per l'uso; il rischio è infatti quello di perdersi in ambienti di ogni genere».

7 Conclusione

Nonostante la crisi che da alcuni anni ha interessato i MUVE e SL, non sono pochi, come abbiamo visto, gli studi e le sperimentazioni che ne documentano ancora oggi la validità in ambito educativo, soprattutto nell'insegnamento linguistico. Se infatti molti utenti, soprattutto in seguito allo sviluppo della tecnologia *Mobile*, si sono allontanati dai mondi 3D, optando per soluzioni tecnologiche più semplici, accattivanti e adeguate dal punto di vista dell'usabilità, le caratteristiche immersive di questi ambienti e il fenomeno dell'*embodiment* li rendono ancora interessanti per un insegnamento delle lingue contestualizzato, in grado di coinvolgere attivamente l'apprendente. Dalle esperienze, dai sondaggi e dai progetti qui presi in esame, si possono desumere diverse indicazioni operative; due di queste ci sembrano particolarmente rilevanti. Un uso dei mondi 3D che riproponga le stesse modalità d'insegnamento proprie di una classe tradizionale non ne metterebbe a frutto le molteplici potenzialità; meglio pertanto che l'insegnante si lasci guidare dalle caratteristiche tipiche di questi ambienti per progettare attività e compiti innovativi. In secondo luogo, vista l'influenza che sembrano avere sul successo dei corsi le opinioni degli studenti e la loro percezione dello spazio virtuale, è opportuno che l'insegnante, all'inizio delle lezioni, oltre a esplicitare gli obiettivi e le scelte metodologiche, aiuti la classe a prendere dimestichezza con la tecnologia 3D e riservi uno spazio adeguato all'analisi di bisogni, pareri e aspettative.

I risultati della nostra indagine indicano che gli studenti non ritengono sufficiente un corso in SL, sia pur di buon livello, per imparare le lingue; anche chi apprezza le potenzialità e i vantaggi degli ambienti 3D utilizzati a scopi educativi, li considera solo come una risorsa da affiancare a modalità didattiche più tradizionali e in presenza.

Bibliografia

- Coppola, Daria (2013). «Realtà aumentata e virtualità pervasiva: ambivalenze e potenzialità della tecnologia nell'insegnamento delle lingue». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 279-91.
- Coppola, Daria (2015a). «C'era una volta il libro di testo: l'ebook tra sfide tecnologiche, risposte legislative, istanze glottodidattiche e bisogni educativi». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 47-64.
- Coppola Daria (2015b). «Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 71-87.
- Davies, Graham (2009). «Preface». Molka-Danielsen, Deutschmann, 3-6.
- Deutschmann, Mats; Panichi, Luisa (2009). «Instructional Design, Teacher Practice and Learner Autonomy». Molka-Danielsen, Deutschmann, 27-45.
- Diodato, Roberto (2005). *Estetica del virtuale*. Milano: Mondadori.
- Elia, Antonella (2014). «La *gamification* della glottodidattica in ambienti 3D». Cervini, Cristiana; Valdiviezo, Anabel C. (a cura di), *Dispositivi formativi e modalità ibride per l'apprendimento linguistico*. Bologna: CLUEB, 181-96.
- Fedeli, Laura (2013). *Embodiment e mondi virtuali. Implicazioni didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Molka-Danielsen, Judith; Deutschmann, Mats (eds.) (2009), *Learning and Teaching in the Virtual World of Second Life*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Panichi, Luisa; Deutschmann, Mats (2012). «Language learning in virtual worlds: Research issues and methods». Dooly, Melinda; O'Dowd, Robert (eds.), *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange: Theories, Methods and Challenges*. Berna: Peter Lang, 205-32.
- Rossi, Pier Giuseppe (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi virtuali. Post-costruttivismo, linguaggi e ambiti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Ruggieri, Antonio Massimiliano (2010). «I mondi immersivi in Second Life e la didattica dell'italiano come L2: analisi, esperienze e sperimentazioni» [online]. *Lingua Nostra, e Oltre*, 4, 30-49. URL http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LN04dic2010/8_LNE04_Ruggieri.pdf (2016-06-09).
- Van Lier, Leo (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. New York: Kluwer Academic Publishers.

La didattica della microlingua araba nell'ottica del *lifelong learning*, con un *étude de cas*

Marco Aurelio Golfetto

(Università Ca' Foscari Venezia; Università Statale di Milano, Italia)

Abstract This paper matches education for adults with Arabic for specific purposes. In the first part, it deals with some of the special needs of adult learners, poses methodological issues related to the target audience and it is anticipated what the most appropriate teaching methods and techniques in a humanistic-affective approach are expected to be. In the second part, given a hypothetical need of professional retraining, Arabic and business Arabic are analysed by focusing on some teaching questions that are concerned. The issue of appropriate teaching materials is challenging. The present paper proposes a brief case study by suggesting a learning unit devised in the light of the methodological reflections stated in the introductory paragraphs.

Sommario 1 Premessa. – 2 Formare gli adulti. – 2.1 Presupposti andragogici: i punti cardinali per un intervento didattico efficace. – 3 La didattica dell'arabo tra lingua e microlingua. – 3.1 Arabo, una glottodidattica in evoluzione. – 3.2 Specificità della didattica della microlingua araba: la lingua delle transazioni commerciali. – 4 Verso una proposta didattica concreta. – 5 Conclusioni.

Keywords Arabic language. Language teaching. Language for specific purposes. Andragogy. Life-long learning.

1 Premessa

L'attenzione alla riflessione sulla didattica dell'arabo si è fatta maggiore negli ultimi anni a livello sia nazionale che internazionale. Prova ne sono alcune pubblicazioni nuove e riedite (Wahba, Taha, England 2006; Al-Batal 2008; Ryding 2013; l'indice bibliografico Martí Tormo, Lozano Cámara 2012) e seminari che fanno il punto sullo stato dell'arte contribuendo alla riflessione su un curriculum di educazione linguistica che per l'arabo resta ancora in larga parte da scrivere.¹

Nelle prossime pagine non si intende entrare nel dibattito su quale variante della lingua (MSA, *wuṣṭà*, *fushà*, dialetto...) dovrebbe essere insegnata, né intervenire sui criteri per la creazione di un sillabo di macro microlingua, né definire a priori una programmazione didattica universale.

1 Interessante in questo contesto è anche l'esperienza dell'American Association of Teachers of Arabic, per la quale si rimanda al sito <http://www.aataweb.org> (2015-04-15).

L'obiettivo di questo contributo è piuttosto una rilettura dell'esperienza acquisita tenendo dei corsi serali per adulti alla luce delle riflessioni glottodidattiche attuali, proiettando tali riflessioni verso un bisogno che è emerso ciclicamente dalle richieste di coloro che frequentano i suddetti corsi: sviluppare specifici settori di competenza linguistica che possano risultare utili anche dal punto di vista professionale. Più in particolare, si intende riflettere sul se e sul come la formazione continuativa degli adulti possa incontrarsi e coniugarsi con una dimensione specifica come quella della didattica della lingua araba, e nella fattispecie della microlingua araba, come forma di aggiornamento professionale in un ambito precisamente individuato, e cioè quello commerciale. In tale quadro, non apparirà troppo prematuro provare a formulare anche una breve proposta didattica, che si troverà allegata nelle pagine che seguono e che cerca di rendere conto di come le considerazioni teoriche qui esposte potrebbero essere sviluppate in concreto in un campo specifico che si ritiene utile, proprio per le applicazioni professionali che ne possono derivare.

2 Formare gli adulti

In ragione del mutamento degli stili di vita, le società occidentali assistono ormai da tempo al progressivo allungamento della vita media. Tale fenomeno biologico non ha tardato a produrre a propria volta delle conseguenze sulla società: oltre all'invecchiamento della popolazione e alla conseguente estensione dell'età lavorativa, esso comporta un accresciuto bisogno di 'inclusione' (cf. Gelpi 2000) e di educazione che non solo si dilatano per tutto il corso della carriera professionale, ma che tendono a coinvolgere l'intera esistenza del soggetto. Per dare risposta a tali bisogni, la pedagogia ha individuato e consolidato il concetto di *lifelong learning* o *lifelong education*.

Il *lifelong learning* si è caratterizzato fin dall'inizio per un'estrema ampiezza e articolazione, una complessità che rende conto anche della molteplicità dei fattori (psicologici, biologici, sociali e legali) che si devono tenere in considerazione per poter definire la nozione stessa di adultità (Alberici 2002, 36-9) e, quindi, di 'apprendente adulto'. La visione olistica di Philip Coombs, antesignano dell'idea della globalizzazione dell'educazione, sviluppa tale concetto secondo due direttrici fondamentali: da un lato, la dimensione esistenziale collegata al bisogno di crescita individuale, che coinvolge aspetti quali la cura psicofisica, la creazione artistica, lo studio personale e le esperienze di apprendimento diffuse nella vita quotidiana, e dall'altro - ciò che più conta ai fini del presente discorso - l'implementazione delle competenze professionali, tecniche e pratiche, mirate sia alla compensazione di saperi non appresi altrove, sia alla riqualificazione e all'aggiornamento dei soggetti in formazione continua (Demetrio 2003, 168-9).

La riflessione contemporanea tende ad orientare l'educazione degli adulti verso quattro scopi di base, che sottendono diverse finalità di carattere sociale, professionale e individuale: tra questi, accanto alla partecipazione alla vita democratica, all'innalzamento della capacità produttiva, e al miglioramento della crescita personale, un posto specifico viene assegnato alla facilitazione del cambiamento (Demetrio 2003, 166-7), un aspetto particolarmente sentito specialmente in questi ultimi anni in realtà sociali (come quella italiana) tradizionalmente caratterizzate dalla conservazione socio-economica e dalla scarsa mobilità professionale.

Come per le altre fasce di età, gli schemi più recenti assunti dall'educazione degli adulti (sulla base di modelli educativi della complessità) sono caratterizzati dallo spostamento del focus da uno schema rigido e preconfezionato (per certi versi di natura ancora illuminista) ad uno aperto, soggettivo e personale. Ad essere posto al centro dell'attenzione deve essere il soggetto con i suoi bisogni reali e la sua personale evoluzione formativa e conoscitiva. I bisogni educativi di un adulto in formazione continua sono così irrevocabilmente riconosciuti come peculiari e specificamente individuati rispetto a quelli di altri apprendenti di diversa fascia d'età (Alberici 2002, 51-2).

2.1 Presupposti andragogici: i punti cardinali per un intervento didattico efficace

Nonostante il suo nome sia stato coniato già nel corso dell'Ottocento,² l'andragogia è una disciplina relativamente recente che svolge nei confronti degli adulti lo stesso ruolo che la pedagogia assume nei confronti degli studenti in età scolare. Essa pianifica gli interventi didattici destinati all'apprendente adulto offrendovi un avvallo di natura teorica e individuando finalità, obiettivi e metodologie di esecuzione degli interventi stessi. Malcolm Knowles (1997), uno dei suoi principali cultori statunitensi, ha indicato alcuni dei postulati fondamentali che orientano i processi di apprendimento degli adulti: il bisogno di conoscere, il concetto di sé, il ruolo dell'esperienza precedente, la disponibilità ad apprendere, l'orientamento verso l'apprendimento, e la motivazione. Un intervento didattico che voglia risultare efficace se rivolto a questo tipo di utenza non può prescindere da una consapevolezza di base: l'adulto, ancor meno che il bambino, non è una *tabula rasa* che deve essere riempita, ma un soggetto autonomo che possiede già delle conoscenze e delle certezze rispetto alle quali le nuove informazioni dovranno giustapporsi.

2 Il termine è stato introdotto per la prima volta nel 1833 da Alexander Kapp (in Serragiotto 2008, 180).

La messa in crisi delle preconoscenze che si accompagna all'acquisizione dei nuovi saperi è una fase molto delicata, che deve essere mediata dal soggetto stesso, in prima persona. Essa deve essere suggerita e non imposta dal docente, in modo che l'individuo in formazione non la subisca e non abbia una percezione di 'violenza' che avvierebbe reazioni di difesa e attiverebbe il filtro affettivo, che inibirebbe così l'efficacia dell'intervento didattico.

Uno dei bisogni forti dell'adulto in formazione è inoltre l'autopercezione di autonomia. Gli studenti adulti amano e necessitano di essere coinvolti a tutti i livelli nelle scelte educative che li riguardano. Dalla programmazione del curriculum alla selezione dei metodi educativi, dalle forme di verifica ai sistemi di valutazione, ogni aspetto della didattica deve essere spiegato, concordato e negoziato, potendo eventualmente essere codificato in un vero e proprio 'patto formativo' (Alberici 2002, 41; Dalosio 2009, 119-20) che risulta utile a posteriori anche per continuare a stimolare l'apprendente, ricordandogli che egli ha liberamente assunto un impegno che richiede di essere onorato.

In fase di programmazione di un corso per adulti non si deve inoltre mai prescindere dal tenere presenti alcuni aspetti specifici,³ quali:

- a. una inclinazione indotta verso metodi didattici formalistici e deduttivi, basati su un tipo di insegnamento frontale, che tende a non lasciare molto spazio alla libera rielaborazione personale, alla manipolazione, alla sperimentazione, alla dimensione laboratoriale ed euristica, rispetto alle quali il discente va rieducato;
- b. la diffidenza e talvolta la difficoltà a servirsi di metodi di tipo induttivo, e ad abbandonare l'uso di schemi compiuti a vantaggio di schemi aperti;
- c. le difficoltà oggettive tipiche degli apprendenti adulti, che da un lato non sono più molto avvezzi allo studio, e dall'altro si sentono stretti tra le esigenze lavorative e gli impegni familiari; per loro, quindi, è spesso difficile trovare non solo il tempo, ma tanto più del 'tempo di qualità' da dedicare allo studio.

La programmazione deve volgersi ai reali bisogni degli interessati, che risultano massimamente orientati verso principi quali: la necessità di auto-realizzazione; l'utilità concreta e la spendibilità immediata di ciò che è oggetto di apprendimento (gli adulti in genere non sono disposti a concedere una fiducia cieca, e talvolta nemmeno molto credito, ad un insegnamento che appaia loro come astratto, privo di elementi che siano riapplicabili nel-

³ Oltre naturalmente ai due usuali fattori validi trasversalmente per tutta la didattica: a. la formazione e la cultura di base dei destinatari, che resta come prerequisito di ogni singolo intervento didattico; b. l'eterogeneità degli approcci personali e degli stili cognitivi, che in questo caso tendono tuttavia a risultare appiattiti a causa dei monolitici sistemi educativi che hanno imperversato per decenni negli ambienti scolastici italiani.

la loro esperienza quotidiana, sia essa professionale o umana); l'efficacia nel risolvere i problemi, nell'aumentare le competenze e nel migliorare la condizione professionale. Ogni intervento didattico diventa quindi tanto più apprezzato quanto più ne traspare l'immediata, tangibile praticità con la possibilità di metterlo subito a frutto.

Per quanto riguarda i metodi didattici da utilizzare, questi devono essere, subito dopo il curricolo, il principale oggetto della negoziazione. Quasi sempre l'adulto ha delle aspettative rispetto ai modi nei quali i contenuti disciplinari dovrebbero essergli veicolati, e queste aspettative tenderanno spontaneamente ad incontrarsi tanto meno con quelle proposte dalla didattica contemporanea quanto maggiore è lo scarto di età tra gli apprendenti e il docente. Per questo è importante che l'insegnante chiarisca, e all'evenienza negozi, i ruoli che dovrà assumere in classe. Come per ogni altra disciplina, anche per la lingua sarà fondamentale far comprendere agli studenti che 'nulla può essere insegnato', ma che tocca al discente farsi carico dell'apprendimento. Questo all'inizio può suscitare qualche perplessità in apprendenti abituati al ricordo di insegnanti autoritari la cui ragion d'essere era la trasmissione dei saperi, ma finirà alla lunga con l'incontrare in pieno la loro voglia di autogovernare il processo di acquisizione linguistica. L'insegnante potrà allora liberamente incarnare il suo ruolo reale, cioè quello di facilitatore e creatore di sfondi di apprendimento (Alberici 2002, 98-100). Per poter interpretare al meglio questa funzione egli dovrà però saper gestire diverse competenze, venendo incontro agli stili cognitivi inevitabilmente eterogenei dei destinatari del suo intervento, valorizzando la diversità delle intelligenze e stimolando ciascun apprendente attraverso attività molteplici e un ampio repertorio di tecniche didattiche che renderanno la sua lezione più varia e stimolante, più completa ed efficace (107-12).

La verifica del processo di apprendimento deve essere finalizzata al rinforzo e al recupero piuttosto che alla valutazione di per sé. L'insegnante che si accosta ad un gruppo di discenti adulti non può prescindere dal porre particolare attenzione ad alcune caratteristiche di ordine affettivo che contraddistinguono questa fascia d'età. Differentemente dal bambino, l'adulto, essendo un individuo con una personalità pienamente formata, che ha raggiunto determinati obiettivi nella sua esistenza, si è costruito delle certezze e si è fatto una certa immagine di sé. Difficilmente egli è disposto a mettersi in gioco, mettendo a repentaglio la propria immagine, sia di fronte all'insegnante che di fronte alla classe. Per questo, il docente deve dare la precedenza a modalità di *self-assessment*, in modo da mantenere e implementare l'autonomia e la consapevolezza del processo di acquisizione (Novello 2012, 106), o di *peer evaluation*, cosicché l'esposizione da parte del discente sia la minore possibile e anche in caso di insuccesso egli non senta di avere 'perso la faccia' (Serragiotto 2004, 118). La modalità dell'autovalutazione, inoltre, specie quando si tratti di

testare le conoscenze in ingresso o l'apprendimento *in itinere*, permette all'adulto di rendersi maggiormente responsabile del proprio processo di acquisizione della conoscenza, mettendolo nella condizione di prendere coscienza in prima persona dei suoi punti di forza, bisogni, progressi, carenze e delle nuove direzioni che il suo studio deve eventualmente intraprendere (Novello 2012, 103).

Rispetto alla scelta delle tecniche didattiche da utilizzare, è stato notato che tutto ciò che è riconducibile alla dimensione ludica e a quella simulativa (*role-play* e affini) può risultare scarsamente apprezzato dagli adulti. Le tecniche collegate, infatti, sono talvolta vissute come una perdita di tempo o come una minaccia alla propria immagine e serietà. Esse, quindi, appaiono più difficili da adottare nella specifica fascia di età di cui ci stiamo occupando. Tuttavia, la tollerabilità delle stesse dipende innanzitutto dal clima che si instaura in aula, dalle relazioni che si stabiliscono tra i corsisti e dal modo in cui l'insegnante gestisce il proprio rapporto con la classe (Serragiotto 2004, 117).

Sotto il profilo psicologico delle interazioni interne al gruppo, con specifico riferimento al caso della glottodidattica, uno dei messaggi fondamentali che il docente può trasmettere, e sul quale è anzi opportuno che lavori, è che l'errore/sbaglio (cf. Mezzadri 2002, 5) non deve essere visto come una colpa, ma come una tappa fisiologica - e per certi versi una dimostrazione - del processo di apprendimento e dell'evoluzione dell'interlingua. Più nello specifico, può eventualmente risultare utile il fatto che l'insegnante si soffermi nell'illustrare alcuni aspetti peculiari del processo di acquisizione linguistica (Krashen, Terrell 1983, 74). In questo modo può essere saziato uno dei tipici bisogni dell'apprendente adulto, ovvero la sempre avvertita necessità di acquisire la consapevolezza metacognitiva e di mantenere la piena padronanza dei processi mentali che l'apprendimento sottende, per poter avere coscienza della propria posizione rispetto al percorso di apprendimento e poter misurare costantemente la distanza che separa dal traguardo conoscitivo prefissato.⁴

La riflessione metacognitiva e l'illustrazione delle tecniche didattiche - compresi i loro vantaggi ed eventuali svantaggi - aumentano l'indice di tollerabilità da parte degli adulti nei confronti di quelle tecniche che abbiamo definito come potenzialmente meno gradite. Ma la spiegazione e il periodico richiamo delle ragioni d'essere di quanto si sta facendo si riveleranno produttivi anche per un'altra ragione. Com'è stato giustamente messo in luce, infatti, la riflessione matematica risulta fondamentale per avviare o sostenere l'autonomia dell'apprendente (Balboni 2000, 95), tanto più in ragione della necessità di un continuo aggiornamento professionale,

4 Traguardo che anche nel nostro caso l'apprendente adulto cerca costantemente quanto inutilmente di definire con l'iconica domanda: «Quanto tempo ci vuole per imparare... l'arabo?».

al quale abbiamo fatto riferimento in precedenza. Sarà proprio nel corso della susseguente discussione (che tali tematiche non tarderanno a suscitare) che si produrrà per i discenti una opportunità di confronto sulle difficoltà nelle quali si sono imbattuti e sui metodi adottati per superarle, sui vicoli ciechi incontrati e sugli elementi illuminanti che hanno permesso di comprendere il senso di un testo o di una singola espressione, etc. In tale modo si potrà avviare un approccio collaborativo che potenzierà e uniformerà i processi di acquisizione nella classe e che darà nuovo vigore anche alla motivazione iniziale.

3 La didattica dell'arabo tra lingua e microlingua

In una società che vede un sempre maggiore interscambio tra i paesi e le lingue del mondo, con crescenti flussi di persone e di merci in movimento tra i diversi continenti, l'arabo, che è una delle sei lingue ufficialmente accreditate presso l'ONU, rappresenta una risorsa culturale e commerciale di non trascurabile rilevanza. L'inserimento di questa lingua come possibile disciplina curricolare nelle scuole costituisce uno degli aspetti innovativi della recente riforma degli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado⁵ e rappresenta sicuramente una delle sfide della scuola del presente. Anche in questo contesto, come in quello dei corsi extracurricolari destinati agli adulti, non si tarderà a rilevare l'utilità di dare seguito ai corsi di base e intermedi, coinvolgendo studenti che avranno conseguito un livello corrispondente a B1-B2.⁶ Tali percorsi di specializzazione linguistica potranno essere tesi a potenziare le competenze in ambiti predefiniti, quali quelli individuati altrove per le microlingue, mettendo così gli apprendenti nella condizione di poter fare fronte ad uno specifico impegno professionale.

In generale, l'insegnamento microlinguistico concorre a pieno titolo a realizzare le mete educative che i sistemi di istruzione si prefiggono: la culturizzazione, la socializzazione e l'autopromozione (Balboni 2000, 61-2). I corsi di microlingua non potranno prescindere dal perseguire le mete glottodidattiche classiche, declinandole secondo la specificità dell'ambito proprio: il saper fare microlingua, il saper fare con la microlingua e il saper fare lingua (Balboni 2000, 73; 2002, 47). Gli apprendenti dovranno essere guidati ad acquisire competenze rispetto alla comprensione, produzione e manipolazione dei testi microlinguistici attraverso le diverse abilità, in

5 «Lingua e civiltà straniera/Arabo» è attualmente indicata con la classe di concorso AD46.

6 Livello 'ipotetico' poiché, al di là di alcuni tentativi circostanziali, sostanzialmente per l'arabo non esiste ancora un quadro di riferimento glottodidattico simile al CEFR, che è stato pensato per le lingue occidentali.

particolare ricettive e integrate, ma anche produttive, e in base ai loro bisogni reali o prevedibili. Nel caso specifico che si proporrà qui di seguito, cioè la corrispondenza commerciale, e limitandosi al solo canale scritto, ciò significa conoscere e riconoscere tutti i tipi testuali potenzialmente coinvolti in una transazione commerciale. Gli apprendenti dovranno inoltre essere messi nelle condizioni di poter operare nei loro ambiti lavorativi (o più in generale scientifici), sapendo utilizzare non solo i diversi atti linguistici e comunicativi necessari, ma anche i registri socio-culturali più appropriati al contesto. Nel caso in questione, potranno così risultare particolarmente degni di interesse, ad esempio, gli atti linguistici espressivi e commissivi, e in misura diversa, quelli rappresentativi e direttivi. Infine, qualsiasi specialista non potrà prescindere dalla consapevolezza di quell'insieme di norme sia verbali che non verbali che, consciamente o inconsciamente, accompagnano i suoi messaggi linguistici. E ciò non potrà che accadere anche nell'ambito specifico delle transazioni commerciali, specialmente nelle fasi iniziali e finali, nelle quali un reale contatto visivo o orale può essere più prolungato e determinante, risultando così ancor più necessario prestare attenzione alla prossemica e alla cinesica, che possono essere molto distanti, se non addirittura confliggenti, in culture diverse come quella italiana e araba.

È evidente che, al fine di poter conseguire questi obiettivi, è necessaria una pianificazione precisa e competente da parte del docente o dei referenti scientifici e didattici dell'agenzia erogatrice del corso, nella piena consapevolezza della complessità che contraddistingue l'educazione linguistica. Se si vuole introdurre il concetto di 'addestramento' (Balboni 2002, 38) nell'offerta formativa della scuola (extracurricolare o curricolare che sia, riservata ad adulti esterni in formazione continua o agli studenti in formazione), è necessario vigilare sul fatto che i bisogni reali del prototipo di profilo che si vuole formare non si appiattiscano sui bisogni presunti dello stereotipo del profilo stesso (Balboni 2000, 70-1). Si tratta quindi di soddisfare due requisiti. Da un lato, non bisogna prescindere dalla didattica della macrolingua, che deve essere ritenuta non solo un prerequisito irrinunciabile ma anche un ingrediente saliente del corso stesso. Dall'altro lato, non si devono sacrificare i bisogni presenti dell'apprendente in formazione sull'altare dei suoi presunti bisogni futuri. Per questo si deve ritenere che la responsabilità didattica e organizzativa di questo tipo di corsi debba essere gestita consapevolmente dalle figure docenti, anche in collaborazione con i discenti stessi, che essendo adulti potranno suggerire i loro bisogni cognitivi tecnici e specifici e mettere a disposizione le loro competenze settoriali (Serragiotto 2014, 31).

3.1 Arabo, una glottodidattica in evoluzione

Alla creazione di un curriculum appropriato alle necessità effettive degli apprendenti e di un corso efficace nel perseguire tali finalità concorreranno, come si è detto, sia l'analisi dei bisogni dei discenti, sia l'analisi dei bisogni della lingua. Questi ultimi si ricollegheranno, da un lato, alle peculiarità della didattica dell'arabo inteso come macrolingua e, dall'altro, alle specificità della didattica delle singole microlingue oggetto degli interventi didattici.

Le criticità che riguardano l'insegnamento dell'arabo sono oggetto di riflessione da un certo tempo.⁷ Rispetto al caso specifico del target audience italiano, senza entrare qui in una disamina delle difficoltà linguistiche specifiche o degli errori più frequentemente commessi dagli apprendenti, le criticità riscontrabili consistono innanzitutto e più in generale in una questione di approccio e di metodo. L'arabo in quanto disciplina di insegnamento si è tradizionalmente mantenuto per lungo tempo entro gli schemi della didattica classica, caratterizzata da un'impostazione frontale che si basa sul metodo grammaticale-traduttivo e che non lascia molto spazio alla possibilità di manipolare la lingua, di giocare con essa, di farne l'oggetto di un'esperienza di tipo laboratoriale da parte degli apprendenti. Un tale approccio diventa più difficile da mantenere quando si applichi in contesti entro i quali ciò che si ricerca *in primis* non è un'impeccabile appropriatezza grammaticale, quanto piuttosto una funzionalità comunicativa che permetta di inviare e ricevere messaggi in modo efficace. Accanto a questa osservazione si devono però giustapporre due altre considerazioni di opposto segno che emergono dall'esperienza sul campo. Da un lato, come detto, le fasce di età più avanzate che vantano una scolarizzazione medio-alta, per sopravvenuta consuetudine, gradiscono e anzi ricercano, anche quando non lo si vorrebbe proporre in prima battuta, un approccio glottodidattico di tipo tradizionale. Dall'altro, al contrario, discenti appartenenti alla stessa fascia d'età ma aventi un tasso di scolarizzazione più basso, ovvero discenti più giovani – più adusi ad un'impostazione didattica improntata alla funzionalità linguistica e all'apprendimento cooperativo – si rivelano incapaci di sostenere metodi marcatamente formalistici. Qualora siano posti di fronte a un percorso didattico di quest'ultimo tipo, si nota che tali apprendenti possono tendere a perdere rapidamente la loro motivazione iniziale e a dare luogo ad un precoce abbandono del corso o, quantomeno, a rallentare sensibilmente la velocità di acquisizione della lingua straniera.

A promuovere e sostenere il successo formativo concorrono alcuni fattori apparentemente esterni ma di non secondaria importanza. Ci riferia-

⁷ Oltre a quanto indicato nella premessa, si segnalano a tal proposito, in particolare, in Italia, i seminari dell'università di Pavia (1999-2003, URL http://www-3.unipv.it/webdps/it/b_sar.php, 2016-04-15) e dell'università di Venezia (dal 2013).

mo, qui ad esempio, a supporti didattici che possano essere considerati 'attraenti' anche per un'utenza non specialistica. I pochi libri di testo che l'editoria italiana offriva nel passato presentavano, da questo punto di vista, problemi di diversi ordini. La prima era una questione di impostazione metodologica, dal momento che l'organizzazione del syllabo presentava poca attenzione al lessico, era strutturata unicamente sulla base della progressione grammaticale (una progressione rigorosamente razionale, che affrontava i singoli 'argomenti' in modo approfondito e completo, senza permetterne però una assimilazione naturale, spiraliforme e progressiva), e spesso lasciava poco o nessuno spazio alla comunicazione e alla possibilità di interazione dialogica. Il secondo problema, sul piano visivo, era collegato invece più banalmente alla natura del *layout* delle pagine dei testi, alla monotonia degli stili grafici, alla frequente insufficienza di spaziature e alle altre caratteristiche grafiche facilmente riscontrabili nei manuali di lingua più obsoleti. Le peculiarità metodologiche ed organizzative suaccennate, che pur possono avere poco impatto su un pubblico adulto ed istruito, accademico o di specialisti (più avvezzo al rigore razionalista e a pagine di testo asciutte, dense e 'prive di fronzoli'), tendono però a produrre una certa demotivazione in fasce di età che hanno bisogno di materiali di studio diversi, variegati e fantasiosi. Esse non contribuiranno ad alleggerire il carico cognitivo dei discenti, indipendentemente dalla loro fascia di età. A fronte delle criticità qui espresse, si rileva tuttavia che nel corso degli ultimi anni si è riscontrata una apprezzabile tendenza a rinnovare l'offerta bibliografica sia italiana che estera, in linea con il progressivo mutamento delle sensibilità e dei bisogni glottodidattici precedentemente evidenziati.⁸

Sempre restando nel campo dell'editoria, ma volgendo questa volta l'attenzione alla manualistica di natura microlinguistica, la situazione appare in termini più problematici. Infatti, se la pubblicazione di testi didattici di macrolingua offre dei materiali adottabili e adattabili, non si dispone - a quanto risulta - di pubblicazioni che offrano testi o supporti specifici per un corso di microlingua in alcuna disciplina, con l'unica eccezione del campo dei media, che dispone rispetto ad altri di un certo numero di les-

8 A titolo di esempio citiamo, per l'editoria nazionale, alcuni dei manuali di più recente pubblicazione: Deheuvels, L.-W (2010-2011) (ed. it a cura di A. Ghersetti, 2 voll., Bologna: Zanichelli), che presenta un'attenta progressione lessicale e norme grammaticali caratterizzate da immediatezza e concisione; Durand, O.; Langone, A.; Mion, G. (2011) (Milano: Hoepli), che offre una buona varietà di esercizi; entrambi seguono di una decina d'anni i corsi editi da Ladikoff Guasto, L. (2002) (Roma: Carocci), che costituisce un esperimento *sui generis*, e Tresso, C.M. (1997) (Milano: Hoepli), che intende rivolgersi soprattutto ad un pubblico extra universitario. L'ancor più recente riedizione della storica Veccia Vaglieri (2012) (a cura di M. Avino, Roma: IPO), pur mantenendo la nota esaustività delle spiegazioni grammaticali, ha rinnovato completamente la parte degli esercizi, ora caratterizzati da un lessico molto moderno e utile.

sici e qualche manuale.⁹ Ad interessare questo settore dell'editoria sono evidentemente le stesse problematiche che contraddistinguono lo stesso tipo di pubblicazioni in altre lingue, seppure nel caso dell'arabo gli effetti siano ancora più prorompenti: l'assenza di un mercato che motivi gli editori (caso ben più grave di quello denunciato ad esempio per i testi di inglese, per i quali si lamenta tuttalpiù uno scarso *turnover*); la rapida obsolescenza di eventuali manuali, in ragione dell'evoluzione sia della tecnologia e della tecnica, che della lingua ad esse collegata, e che tende nel caso dell'arabo (almeno in certi paesi) ad una progressiva anglicizzazione; la generale assenza di strategie editoriali glottodidattiche da parte dell'editoria stessa; infine, la quantità di risorse destinate alla ricerca in questo settore. Tutto ciò contribuisce a far gravare lo sforzo per il reperimento, la sequenziazione e l'elaborazione dei materiali sull'insegnante.

3.2 Specificità della didattica della microlingua araba: la lingua delle transazioni commerciali

Stante il quadro glottodidattico generale appena delineato, ci soffermeremo ora su alcune delle peculiarità proprie delle microlingue arabe scientifico-professionali, prestando particolare attenzione a ciò che più strettamente attiene ad un ambito specifico, la microlingua delle transazioni commerciali. A questa, e in particolare agli atti della corrispondenza commerciale, sarà anche dedicato lo sviluppo dell'unità di apprendimento che concluderà il presente contributo.

Per quanto riguarda la tipologia testuale, l'apprendente della microlingua araba dovrà essere preparato a trovarsi nella necessità di affrontare qualsiasi tipo di testo, declinabile secondo differenti forme effettive, ovvero, secondo diversi generi, pur con una netta prevalenza di quelli ufficiali e formali. Tali testi possono essere sviluppati secondo i tipi distinti che rappresentano le cinque nature classiche dei testi microlinguistici: descrittiva, narrativa, espositiva, argomentativa, regolativa o estetica (Balboni 2002, 35). Nel caso specifico della corrispondenza commerciale, vi sarà una netta prevalenza del tipo regolativo, per quanto non sarà affatto improbabile che nel corso della pratica professionale il discente si troverà di fronte a testi descrittivi tecnici o promozionali, oppure a testi argomentativi che indicano ad esempio le cause e le circostanze di una protesta o del rigetto di un ordine. Inoltre, più in generale, con una frequenza sempre maggiore (e suscitando un entusiasmo più vivace), oltre a scritti di forma tradizionale, organizzati secondo caratteristiche chiaramente codificate, gli apprendenti dovranno essere posti di fronte a testi multimediali, che, in quanto

9 Cf. ad esempio Ashtiany Bray, Jamil 2013 e Elgibali, Korica 2007.

tali, presentano una natura ibrida, multiforme e addirittura mutevole, apparendo come testi *in progress* che sfuggono alla usuale analisi formale. Sarà tuttavia opportuno far notare al discente che, nelle comunicazioni scritte di natura microlinguistica, le norme che regolano la costituzione della maggior parte dei testi restano ancora sostanzialmente vincolanti, per quanto in molti casi esse si accostino, anche per il caso dell'arabo, a standard che acquistano un valore sempre più internazionale.

La questione dell'internazionalizzazione degli standard sarà importante tanto più per la microlingua della corrispondenza commerciale. Essa, infatti, rispondendo ad esigenze innate, data la sua vocazione sovente transnazionale, per esigenze di funzionalità e di rapidità, si struttura secondo schemi che richiamano quelli della testualità del mondo anglosassone, tendendo ad appiattirsi su questa, come accade, in modo ancor più evidente, per la lingua dei media.

Durante l'attività didattica si dovrà appuntare una particolare attenzione sulle questioni che riguardano la dimensione sintattica propria della microlingua. I testi microlinguistici sono caratterizzati da un'atipicità quantitativa di determinati fenomeni linguistici, la cui presenza, pur non ignota nella macrolingua, qui si accentua. Se nel caso dell'arabo non si registra, diversamente che in altre lingue, per ovvie ragioni, l'elisione degli articoli e delle preposizioni, si risconterà tuttavia un impiego ancora più estensivo del nome verbale (*maşdar*) che, usato in combinazione con alcune particelle, dà una particolare concisione e rapidità alla frase. Sempre in ragione dell'estensivo impiego del nome verbale o del frequente utilizzo della prima persona plurale, anche la microlingua commerciale tende alla progressiva spersonalizzazione, che mette in evidenza il contenuto oggettivo e i concetti, e passa in secondo piano la soggettività e l'individualità dell'agente (cf. Balboni 2000, 41-2; 2002, 150-1; Serragiotto 2014, 27).

Le altre due dimensioni sulle quali sarà necessario attirare l'attenzione dei discenti sono quella lessicale e quella extralinguistica. La prima è di fondamentale importanza per l'arabo, dal momento che spesso il lessico presenta una ricchezza e al contempo una stratificazione di significati che sono, probabilmente, uno degli aspetti più problematici per gli apprendenti allofoni. L'eterogeneità delle varianti, dovuta anche alla ricchezza delle varietà della lingua¹⁰ e all'assenza di un organo promotore di una politica linguistica unitaria per tutto il mondo arabo, fa sì che anche la lingua considerata standard possa subire delle oscillazioni più o meno significative. Queste stesse oscillazioni possono essere talvolta presenti anche nelle microlingue? In questa eventualità l'apprendente dovrà essere messo a conoscenza di esse nei modi e nei tempi debiti. Attraverso tecniche di abbinamento o in modo ludico, sarà opportuno far lavorare gli studenti

10 Per recenti trattazioni di sociolinguistica, cf. Albirini 2015 e Bassiouney 2009.

anche sulla generazione del lessico, sia quando questo si forma attraverso metafore e analogie, sia quando, in un modo ancora più immediatamente intuibile per l'apprendente europeo, l'arabo fa ricorso ad altre lingue attraverso prestiti, calchi o traduzioni letterali, che non mancano in particolare nei settori collegati alle tecnologie (Balboni 2000, 48-52).

Per quanto riguarda la dimensione extraverbale, infine, l'importanza che questa può avere stride con la generale assenza di apparati iconografici ed extratestuali nei materiali didattici offerti per la lingua araba. Per l'ambito microlinguistico, l'analisi e l'acquisizione di una competenza sull'utilizzo di tutti quegli apparati che rientrano nella dimensione in questione si rivelano ancora più centrali, visto che possono facilitare, se non parzialmente sostituire, la comprensione del testo scritto. Saper consultare una tabella, come quella di una lista di materiali ordinati, o più in generale saper leggere un grafico, saper interpretare una 'torta' di quantificazione statistica, saper riconoscere una formula alfanumerica o leggere correttamente un diagramma di flusso dovrebbero essere tra le prime cose che vengono insegnate quando ci si accosta ad un testo di microlingua che ne sia dotato, dal momento che da tutto ciò i discenti potranno spesso acquisire più immediatamente e facilmente buona parte delle informazioni necessarie (Balboni 2000, 54-5; Serragiotto 2014, 30). Su questo tuttavia non insisteremo particolarmente in questa sede, in quanto si presume che il nostro target audience ipotetico abbia già acquisito competenze generali in questo senso, in ragione della fascia di età che lo caratterizza, e che sia in grado, con la guida dell'insegnante, di applicare queste competenze ai testi dell'ambito linguistico in questione.

4 Verso una proposta didattica concreta

Al termine di questo quadro teorico, ci si propone ora di offrire un input più concreto, di riflessione attualizzata, attraverso la presentazione di un breve *étude de cas*, un'unità di apprendimento (UdA) che vada nella direzione di un'impostazione didattica della lingua moderna e partecipata. L'UdA proposta è relativa ad una tipologia specifica di testo che non è quasi mai mancata nel curriculum degli apprendenti italofoeni di arabo, e cioè la corrispondenza commerciale. Tale tipologia testuale, come altri contenuti, è stata presentata in genere nell'ottica del metodo grammaticale-traduttivo puro e semplice. In questo caso, essa è invece rivisitata in un'ottica diversa, che si caratterizza per la tipica progressione gestaltica, dalla globalità all'analisi alla sintesi, e che mette di più al centro l'apprendente e i suoi bisogni. La scelta di questo argomento, rispetto ai moltissimi altri che avrebbero potuto essere individuati, è stata effettuata in ragione di un criterio di verosimiglianza. Esso, infatti, rappresenta un possibile campo di interesse concreto per degli adulti che, impegnati nel settore del com-

mercio e avendo già acquisito degli elementi di conoscenza dell'arabo, ricercassero una (ri)collocazione lavorativa o intendessero aggiornare il loro profilo professionale, approfondendo la loro conoscenza della lingua straniera in una direzione più 'di frontiera'. Si noti in aggiunta che, oltre che ad utenti adulti, l'attività didattica potrebbe essere proposta anche a studenti di istituti tecnici che prevedano un indirizzo commerciale in forma di attività di tipo CLIL (cf. Serragiotto 2014) o a studenti di un corso di laurea ad indirizzo professionalizzante.

Rinviamo la proposta dell'UdA in lingua, completa del *rationale* che la contestualizza, dei materiali didattici e di griglie di valutazione, ad un'altra sede, anticipandone tuttavia qui di seguito una sintesi in italiano.

Il target audience dell'intervento didattico sarà costituito da un gruppo di una dozzina di adulti che abbiano alle spalle un'esposizione alla macrolingua di almeno 300 ore (avendo cioè già svolto almeno sei corsi serali di 50 ore ciascuno con cadenza settimanale, quindi avendo già studiato l'arabo per almeno tre anni). I destinatari dovrebbero aver raggiunto un livello linguistico B1-B2, possedere delle conoscenze generali sulla corrispondenza commerciale in italiano o altra lingua e possibilmente avere alle spalle qualche lezione di microlingua araba su argomenti collegati.

L'UdA in questione infatti si inserisce idealmente in un modulo più ampio, relativo alle 'relazioni commerciali'. Queste possono costituirsi di una quantità di testi di natura molto varia, ciascuno dei quali rimanda ad altri precedenti o successivi attraverso una rete stretta di richiami e un rapporto intuibile di consequenzialità. Proprio per l'estrema diversità ('l'apertura') degli eventi comunicativi potenzialmente coinvolti in uno scambio reale di questo genere, qualsiasi ipotesi di modulo è altrettanto arbitraria quanto la scelta dell'argomento individuato per la UdA in questione. Un modulo generale sulle relazioni commerciali potrebbe comunque idealmente comprendere cinque UdA, ciascuna dedicata ad uno degli *item* qui elencati:

- d. una corrispondenza elettronica con la richiesta di un preventivo e la relativa risposta;
- e. una telefonata di conferma della disponibilità del materiale richiesto;
- f. un fax con l'ordine di acquisto;
- g. una fattura accompagnatoria, con la richiesta di pagamento (oggetto del presente intervento didattico);
- h. un'eventuale email di reclamo e la relativa risposta.

È evidente che tutte queste comunicazioni richiedono, oltre al lessico e alla conoscenza della morfosintassi e delle funzioni comunicative, anche conoscenze di carattere socio-pragmatico e culturale, che costituiscono una parte integrante del corso ipotizzato. Questo stesso contesto di apprendimento potrebbe inoltre essere profittevolmente utilizzato per ampliare il bagaglio lessicale in determinate aree e settori di particolare interesse

professionale per gli apprendenti (la individuazione dei quali, come si è detto, dovrebbe coinvolgere direttamente gli interessati).

Quanto all'UdA che stiamo qui delineando, essa si articola in tre interventi di un'ora ciascuna, idealmente alternando la didattica della macrolingua con quella della microlingua.

Le finalità generali dell'intervento, tese alla formazione nelle pratiche commerciali e all'ampliamento del bagaglio lessicale, sono: attirare l'attenzione degli apprendenti sulla specificità delle tipologie dei testi di natura commerciale e professionale, potenziare la capacità di riconoscere, leggere e scrivere tali testi e sviluppare l'abilità di comprendere e interagire nelle questioni strettamente inerenti. Gli obiettivi formativi attesi sono il saper ricavare le informazioni principali dagli atti di una corrispondenza di natura commerciale e la riflessione sulla differenza nell'uso della macrolingua rispetto alla microlingua. Gli obiettivi linguistici specifici sono che, al termine dell'intervento didattico, gli studenti sappiano riconoscere una fattura accompagnatoria, le parti che la compongono, il lessico e le espressioni in essa presenti, e che siano in grado di leggere e scrivere questo specifico tipo di testo.

Si prevedono come prerequisiti la conoscenza della grammatica e del lessico arabo di base, secondo il livello indicato, e il saper riconoscere, comprendere e scrivere una lettera/email di natura personale in arabo.

La metodologia usata nell'intervento didattico sarà mista, non esclusivamente frontale, ma basata sulla cooperazione tra gli attori. Gli apprendenti lavoreranno singolarmente, a coppie, in gruppi e in plenaria, utilizzando tutte e cinque le abilità: leggere, scrivere, ascoltare, parlare e interagire.

La valutazione sul processo di acquisizione dei contenuti sarà di natura composita: da un lato, essa sarà orale e di tipo formativo durante lo svolgimento delle attività e alla fine degli esercizi; dall'altro, è prevista anche una valutazione sommativa, orale e interna, del tipo *peer evaluation*, più consona agli apprendenti adulti (cf. Mezzadri 2002, 6-9), che saranno chiamati a giudicare il prodotto migliore tra quelli da essi stessi elaborati e presentati in plenaria. Infine, nel caso di apprendenti in età scolare, si potrà inserire una valutazione esterna e ritardata da parte dell'insegnante sugli elaborati scritti frutto dell'attività finale.

L'organizzazione dell'intervento cercherà di conformarsi ai criteri proposti dalla riflessione glottodidattica attuale, strutturando l'acquisizione in un modo naturale (cf. Danesi 1998, 180-2) che tenga conto della complessità e usando attività il più possibile variate per coinvolgere tutti gli stili cognitivi e di apprendimento (Dalosio 2009, 81-9).

Nella fase di motivazione iniziale (in plenaria, 10'), il docente stimolerà l'interesse degli apprendenti con l'uso di *realia* o ricorrendo al canale di Internet (usando ad esempio un semplice modulo per gli ordini di un sito di e-commerce in lingua araba). Questo consentirà all'insegnante di capire da quale base di conoscenze partono gli studenti, aiuterà questi ultimi ad

attivare l'*expectancy grammar* e permetterà loro di partire da un livello di preconoscenze quanto più omogeneo possibile. Il lessico utile potrà essere richiamato e trascritto alla lavagna raccogliendolo, se è il caso, sulla base della corrispondenza degli schemi lessicali o secondo le radici trilittere, anche per facilitarne la memorizzazione. L'insegnante avrà cura di fornire la *scriptio plena (tashkīl)* in tutti i casi in cui il lessico risulti di nuova acquisizione.

Nella fase della presentazione sarà proposto il testo di una fattura accompagnatoria (ad esempio relativa alla vendita di arredi per strutture ricettive). A questo livello si privilegeranno le abilità ricettive e l'oralità, piuttosto che la scrittura. Facendo leva sull'elicitazione e sfruttando la ridondanza (intestazioni, tabelle, firme), gli apprendenti saranno indotti ad una prima analisi globale del documento (l'insegnante chiederà oralmente quale sia la natura del documento presentato, chi siano il mittente e il destinatario,¹¹ quali i loro ruoli, gli indirizzi delle loro aziende, etc.; in plenaria, 15'). Nelle successive fasi di analisi, sarà approfondito il contenuto del testo con un questionario a scelta binaria (*vero/falso*) e si lavorerà al lessico ivi presente con un altro esercizio di abbinamento tra sinonimi o del tipo espressione/perifrasi (sfruttando anche in questo caso le corrispondenze etimologiche o morfologiche proprie dell'arabo). Tali attività serviranno anche come guida alla comprensione. Entrambi gli esercizi saranno seguiti dalla messa in comune delle risposte (individualmente, poi in plenaria, 15'+15'). Infine, agli apprendenti sarà affidata un'altra attività di *matching* da svolgere per casa: etichettare le parti costitutive del testo fornito in aula (5').

Nella seconda lezione, dopo una rapida messa a punto di quanto precedentemente studiato e svolto (10'), avrà luogo la fase di sintesi. Agli studenti sarà somministrato un *cloze*: il testo di una proposta commerciale (ad esempio relativa a capi di abbigliamento), con alcune parole mancanti. In esso gli studenti dovranno inserire il nuovo lessico appreso nella lezione precedente. La presenza della vocalizzazione (ivi compreso l'*i'rāb*) nelle porzioni di testo immediatamente precedenti e susseguenti al *gap* potrà risultare di supporto per lo studente (a coppie, 25', compresa la successiva messa in comune). In alternativa, lo stesso testo può essere presentato come attività di incastro (porzioni di testo da risequenziare nell'ordine corretto). Un'attività di ascolto servirà poi a mantenere in equilibrio lo sviluppo delle abilità: i discenti ascolteranno un dialogo guidati da una tabella che completeranno con le necessarie informazioni (individualmente, 15'). La naturalezza del dialogo, anche nelle sue componenti fonologiche, e l'uso di una variante linguistica che si avvicini a qualche dialetto, a condizione che

11 Potrà risultare utile in questo contesto attirare l'attenzione dei discenti su alcuni aspetti dell'onomastica araba come il *laqab*, la *kunya*, etc.

risultati comprensibile per gli studenti, sarà utile per aggiungere realismo all'attività. Il testo del dialogo, successivamente distribuito nella forma di una *hand-out*, potrà essere letto e tradotto in classe (10'), e poi proposto come dialogo da memorizzare ed eventualmente drammatizzare con un *role-play*, oppure da reinterpretare e riscrivere in modo più libero e personale.

La lezione conclusiva è infine destinata alla rielaborazione e alla autovalutazione. Gli studenti saranno divisi in gruppi di tre per fasce di competenza eterogenee (5'). Usando le informazioni ricavate dal dialogo presentato in precedenza, i gruppi si eserciteranno nella riscrittura di una fattura accompagnatoria su un bene commerciale a scelta (a gruppi, 30'). Seguirà una fase di messa in comune, nella quale il docente inviterà i discenti alla *peer evaluation* (in plenaria, 25'), individuando il testo migliore tra quelli elaborati e presentati in assemblea, usando una griglia appositamente predisposta, al fine di condividere i criteri di valutazione e aumentare la consapevolezza degli studenti (Novello 2012, 104). Nel caso l'attività sia svolta in ambito scolastico curricolare, l'insegnante potrà valutare le produzioni scritte in separata sede.

5 Conclusioni

Numerosi segnali indicano una crescente attenzione alle metodologie didattiche dell'arabo. La necessità di un costante aggiornamento professionale, accompagnato da nuove forme di specializzazione settoriale, da un lato, e la creazione della nuova classe di concorso AD46 nelle scuole secondarie, anticipata e seguita dall'esperienza pilota della SSIS del Veneto (2007/08-2008/09) e dall'avvio del TFA per l'insegnamento dell'arabo, dall'altro, fanno presagire in prospettiva un sensibile ampliamento del bacino di utenza dell'insegnamento di tale lingua, tradizionalmente costituito dagli studenti dell'università.

Una modificazione del tipo di utenza comporta anche la necessità di un adeguamento dei canoni metodologico-didattici ai nuovi bisogni rilevati, venendo in contro il più possibile alla diversità degli stili cognitivi dell'utenza e mettendo al centro del focus l'apprendente, con i suoi bisogni specifici, la sua psicologia, le sue aspettative e il suo desiderio di conquista dell'autonomia. Ciò produce naturalmente delle ricadute anche sul piano dei supporti e dei materiali, che vengono a modificarsi in base ai diversi approcci didattici nell'ottica dei quali sono concepiti. L'aumento e la diversificazione di tali materiali e metodi e l'ampliamento dell'offerta didattica permetteranno di superare la diffidenza nei confronti dell'arabo facendolo percepire come una lingua meno distante e 'difficile' (cf. Stevens 2006) rispetto a quanto essa sia tradizionalmente ritenuta.

Bibliografia

- Al-Batal, Mahmoud (2006). «Playing with Words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum». Wahba, Taha, England, 331-40.
- Al-Batal, Mahmoud (2008). *The Teaching of Arabic As a Foreign Language: Issues and Directions*. Washington: Georgetown University Press.
- Alberici, Aureliana (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Albirini, Abdulkafi (2015). *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. London; New York: Routledge.
- Ashtiany Bray, Julia; Jamil, Nadia (2013). *Media Arabic*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Balboni, Paolo (1998). *Tecniche didattiche*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo (2000). *Le microlingue scientifico-professionali*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo (2002). *Le sfide di babele*. Torino: UTET.
- Bassiouney, Reem (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boudroua, Mahmoud (1983). «A propos de la spécificité de l'enseignement de l'arabe langue étrangère aux adultes». Nasr, Raja T. (éd.), *L'enseignement de l'arabe aux adultes en Europe: 14e Colloque AIMAW*. Brussels: Association Internationale pour la Recherche et la diffusion des Méthodes Audio-visuelles et Structuro-Globales.
- Bruscaglioni, Massimo (1992). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: Angeli.
- Buckwalter, Tim; Parkinson, Dilworth B. (2011). *A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners*. Abingdon; New York: Routledge.
- Consiglio d'Europa (2004). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Daloso, Michele (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Danesi, Marcel (1998). *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.
- Demetrio, Duccio (2003). *Manuale di educazione agli adulti*. Roma; Bari: Laterza.
- Dickins, Pauline R.; Germaine, Kevin (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Eisele, John, C. (2006). «Developing Frames of Reference for Assessment and Curricular Design in a Diglossic L2: From Skills to Tasks (and Back Again)». Wahba, Taha, England, 197-220.
- Elgibali, Alaa; Korica, Nevenka (2007). *Media Arabic: A Coursebook for Reading Arabic News*. Cairo; New York: American University in Cairo Press.
- El Essawi, Raghda (2006). «Arabic Language Learners' Need: Pedagogical, Cognitive, Affective, and Social». Wahba, Taha, England, 179-94.

- Gelpi, Ettore (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerrini e Associati.
- Knowles, Malcolm (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: R. Cortina.
- Knowles, Malcolm (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Angeli.
- Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford; New York: Pergamon Press.
- Martí Tormo, Vicente; Lozano Cámara, Indalecio (2012). *Al-Kaššāf: enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua. Manual bibliográfico para profesores e investigadores*. Granada: Universidad de Granada editorial.
- Martin, William M. (2006). «Marketing Arabic as a Second/Foreign Language Program». Wahba, Taha, England, 401-8.
- Mezzadri, Marco (2002). «La correzione degli errori». *In.IT*, 3(1), 4-9.
- Monasta, Attilio (1999). *Mestiere: progettista di formazione*. Roma: Carocci.
- Nasr, Raja T. (1978). *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Linguistic Elements*. Beirut: Librairie du Liban.
- Novello, Alberta (2012). «Motivare alla valutazione linguistica». *EL.LE*, 1(1), 91-110.
- Ryding, Karin C. (2008). «Discourse Competence in TAFL: Skill Levels and Choice of Language Variety in Arabic Classroom». *Al-Batal*, 223-31.
- Ryding, Karin C. (2013). *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers*.
- Searle, John R. (1976). *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*. Torino: Boringhieri. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Selinker, Larry (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Serragiotto, Graziano (2004). «Un nuovo destinatario: lo studente adulto». Serragiotto, Graziano (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET, 105-19.
- Serragiotto, Graziano (a cura di) (2006). *Il piacere di imparare. Il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Serragiotto, Graziano (2008). «Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati». Caon, Fabio (a cura di), *Tra lingue e culture*. Milano: Mondadori, 177-89.
- Serragiotto, Graziano (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET.
- Stevens, Paul B. (2006). «Is Spanish really so easy? Is Arabic Really So Hard? Perceived Difficulty in Learning Arabic As a Second Language». Wahba, Taha, England, 35-63.
- Wahba, Kassem M.; Taha, Zeinab A.; England, Liz (eds.) (2006). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Integrare *Service Learning* nelle classi di lingua straniera: modelli operativi e tendenze recenti

Luisa Canuto

(The University of British Columbia, 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 Modelli d'integrazione SL nelle classi di Lingua. – 2.1 SL come elemento curricolare facoltativo. – 2.2 SL come elemento curricolare obbligatorio. – 2.3 SL come elemento curricolare obbligatorio di *Special Purpose Programs*. – 2.4 Tendenze recenti nell'uso di SL: Progetti interdisciplinari e/o internazionali. – 2.5 Tendenze recenti nell'uso di SL: Progetti online. – 2.6 SL come elemento nei programmi di formazione degli insegnanti di lingue. – 3 Conclusioni.

Keywords Service Learning. Community-based learning. Experiential strategy. Motivation. Intercultural competence. Autonomy of learning.

1 Introduzione

Service Learning (SL da qui in poi nel testo), è una metodologia didattica usata con successo a tutti i livelli scolari. La fortuna che SL conosce particolarmente in Nord America deve molto alla tradizione educativa Americana, fondata da una parte sulla convinzione che alla scuola spetti il compito di educare o 'formare' i giovani e suscitare in loro l'onore di servire la nazione e la propria comunità (Waterman 1997, Canuto 2016, Vigilante 2014) e dall'altra alle teorie di filosofi ed educatori secondo cui 'imparare' significa sì 'acquisire' conoscenza, ma soprattutto allargare la propria comprensione del mondo e 'trasformare se stessi e la società':

learning through experience is a way for students to develop their own curiosity, strengthen their initiative and develop their intellectual and moral capacities (Dewey 1938, 5)

Pur non riferendosi alle strategie esperienziali e a SL in particolare, questi principi ne riflettono l'approccio su cui si basano. SL infatti coniuga il raggiungimento di specifici obiettivi di apprendimento al servizio per una comunità locale o internazionale, richiede la partecipazione attiva dello studente e promuove lo sviluppo dell'autonomia di apprendimento, della solidarietà e della cooperazione (per approfondire rimandiamo a Bringle, Hatcher 1995; Sigmon 1996; Eyler, Gilles 1999; Campus Compact 2014; Jacoby 2014; e a due articoli in italiano, Canuto 2009 e Vigilante 2014). Come per altre strategie esperienziali quali *peer learning* o *teletandem*, SL pone lo studente al centro del processo di apprendimento e lo spinge ad individuare la relazione fra le teorie apprese in classe con la pratica del lavoro prestato alla comunità. In altre parole, la semplice partecipazione a un progetto SL come parte del lavoro richiesto per un corso non è di per sé sufficiente a garantire un voto allo studente che vi prende parte. Infatti e come delineato nel manuale *Service Learning Course Design Workbook* (Howard 2001, 16) in cui vengono proposte le linee guida utili a sviluppare progetti SL, lo studente dovrà non solo prestare il suo operato a una comunità, ma anche dimostrare di aver raggiunto specifici obiettivi di apprendimento, collegati al corso per cui quel progetto è stato fatto. A differenza del volontariato SL deve esser basato sul binomio 'apprendimento' e 'servizio' (e quindi non solo sull'uno o sull'altro) e deve servire diversi scopi quali rafforzare la comprensione ed apprendimento dei contenuti accademici del corso e sviluppare il senso di responsabilità civica attraverso l'aiuto prestato a una comunità locale o internazionale.

Quando utilizzata in un corso di lingua straniera o seconda, l'esperienza SL può contribuire allo sviluppo delle competenze linguistiche e comunicative e delle capacità metacognitive (Hale 1999; Mullaney 1999; Cruz, Giles 2000; Morris 2001; Tilley-Lubbs 2004; Nelson, Scott 2008; Lear, Abbott 2008; Doyle 2010; Jorge 2010; Clayton 2010; Pellettieri 2011; Hertzler 2012; Lear, Sánchez 2013; Canuto 2016; Pak 2013; Warren 2012) e rispondere quindi più di altre attività a quanto viene chiesto agli insegnanti di lingua dalle associazioni professionali quali l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), l'American Association for Higher Education (AAHE) o la Modern Language Association (MLA). Meglio di altre attività esperienziali un progetto SL aiuta lo studente a riconoscere l'inestricabile connessione fra lingua e cultura e ad osservare ed apprezzare il pluralismo culturale, il tutto mentre pratica la lingua per servire una comunità. Come confermato dalla ricerca, nella fase di riflessione, che è componente essenziale di un'esperienza SL, lo studente com-

prende appieno quanto vissuto e quanto appreso e l'utilità di quanto fatto (Pellettieri, Varona 2008; Jorge 2010; Lear, Sánchez 2013; Zapata 2011; Abbott, Lear 2010; Bloom 2008).

Ormai saldamente presente nei curricula e nei programmi di lingua straniera offerti soprattutto da scuole e università situate in zone ad alta densità di immigranti, come ad esempio la California o la Florida, SL può essere utilizzato secondo differenti modalità, o come una componente facoltativa, o un elemento obbligatorio, o anche come il comune denominatore di un corso di laurea o di uno *special purpose certificate program* per preparare operatori sanitari o assistenti sociali. Progetti SL condotti interamente online o utilizzati per la formazione degli insegnanti rientrano inoltre fra le tendenze più recenti.

In quest'articolo presentiamo i diversi modelli operativi che possono essere utilizzati nelle classi di lingua e consideriamo il contesto e le risorse necessarie a sviluppare i diversi progetti SL partendo dalle esperienze di oltre 50 dipartimenti di lingue di università americane e canadesi. Nello scegliere quale modello integrare nei suoi corsi universitari di livello intermedio anche questa ricercatrice ha trovato utile riferirsi a quanto sperimentato da altri colleghi. Gli esempi adoperati per illustrare i diversi modelli provengono quasi esclusivamente dal Nord America, in particolare per corsi e programmi di lingua spagnola. Come indicato in precedenti pubblicazioni (Canuto 2016) la decisione di riferirsi a Canada e America, riflettono unicamente il successo e la consolidata esperienza che i colleghi di spagnolo hanno con SL e la disponibilità di ricerca scientifica basata su quelle esperienze.

2 Modelli d'integrazione SL nelle classi di Lingua

2.1 SL come elemento curricolare facoltativo

Il modello di integrazione SL usato più frequentemente è quello che ne prevede l'utilizzo nel corso come componente facoltativa cui gli studenti possono o meno scegliere di aderire. Dall'analisi comparata di oltre venti progetti SL che utilizzano questo tipo di modello abbiamo potuto individuare le seguenti caratteristiche comuni: 1. il livello linguistico degli studenti nell'abilità di interazione e nella produzione scritta è intermedio o avanzato; 2. seminari e discussioni in classe su temi quali etnocentrismo, stereotipi, valori culturali o linguaggi non verbali, condotti possibilmente in collaborazione con le varie comunità locali, precedono e accompagnano i progetti SL, con lo scopo di responsabilizzare gli studenti al loro ruolo di cittadini responsabili; 3. l'insegnante facilita regolari riflessioni prima, durante e dopo i progetti SL per aiutare gli studenti a misurare l'impatto dell'esperienza per il loro apprendimento accademico e personale e per la

comunità; 4. una presentazione alla classe e una relazione finale conclude ogni progetto e offre un'ulteriore opportunità di riflessione.

I tre *case studies* che seguono esemplificano quanto detto.

Come descritto da Barreneche (2011), il Rollins College a Winter Park, in Florida offre ai suoi studenti di spagnolo di livello avanzato la possibilità di fare un progetto SL a completamento del corso di laurea in lingua straniera, presso una delle scuole di inglese per i bambini e gli adulti. Rollins College è un piccolo *college* privato di *liberal arts* situato nell'immediata periferia di Orlando, vicino alla numerosa e crescente popolazione ispanica. Il progetto SL offerto dal *college* combina i tipici obiettivi di un corso di lingua straniera avanzato ad obiettivi di *educational leadership* e *citizenship* e si basa sulla collaborazione fra il docente del corso *Spanish 302* o *Spanish for Advanced Communication* e la scuola Junior Achievement of Central Florida (JA). Gli studenti che partecipano al progetto SL ricevono 15% del voto totale, distribuiti in 5% per il completamento di 5 lezioni di 50 minuti ciascuna per i bambini che seguono i corsi del JA e nel restante 10% per sei riflessioni da scriversi in spagnolo, prima, durante e dopo l'esperienza SL. Barreneche (2011, 110) conclude che il progetto ha un significativo impatto sulle abilità comunicative e sulle competenze interculturali (qui chiamate *translingual* e *transcultural competencies*) oltre che sulla motivazione all'apprendimento della lingua straniera e sulla maturazione generale degli studenti. Come nota Barreneche, in assenza del docente che dirige lo spazio educativo, lo studente si trova ed esser protagonista e ad acquisire maggiore autonomia di apprendimento e quindi maggiore consapevolezza:

Students realize that in order to engage with the real Spanish-speaking world, they must be able to improvise, speak without relying on textbooks or dictionaries and negotiate meaning with his/her interlocutor. [...] much in the same way study abroad and immersion experiences heighten language acquisition and translingual skills by removing the student from a less natural classroom environment that is directed by the instructor, the student of an integrated community engagement project takes ownership of his or her language learning (2011, 111).

Anche gli studenti dell'*Advanced Spanish Translation Course*, offerto dalla Towson University, Baltimora, possono scegliere di dedicare 30 ore di servizio di traduzione ed interpretariato per una porzione del voto complessivo del corso.

La Towson University è parte di un *network* di numerose istituzioni scolastiche del Maryland che offrono assistenza alla crescente popolazione ispanica (il recente censimento conferma che quasi il 20% della popola-

zione complessiva dello stato proviene da Messico e Sud America¹) attraverso attività di volontariato e SL. In questo contesto si inserisce quanto offre il corso avanzato *Spanish Translation (Span 409)* a quegli studenti che volessero approfondire gli obiettivi del corso e acquisire grammatica e vocabolario di aree specializzate quali medicina, sport, *mass media* e giurisprudenza attraverso un progetto SL per la comunità ispanica, quale la traduzione di documenti legali o sanitari o il servizio di interpretariato presso un ufficio municipale o un'organizzazione sanitaria, scolastica o legale locale come l'Esperanza Center, l'ufficio del Sindaco, o i consultori cittadini. Giudicati anzitutto in base alla qualità delle traduzioni o del servizio di interpretariato che hanno offerto, gli studenti devono anche dimostrare la loro attiva partecipazione a discussioni su questioni culturali e sociali, scrivere regolari riflessioni sull'esperienza e fare una presentazione finale alla classe. Nella sua ricerca Ebacher (2013) conferma che l'esperienza SL ha un impatto decisivo per la crescita personale ed accademica degli studenti. I commenti di due studenti illustrano come SL abbia contribuito allo sviluppo del loro senso civico e della consapevolezza sul loro processo di apprendimento della lingua:

Punto uno: descubrí que soy capaz y preparado; punto dos: no dudaría en volver a prestar mi servicio; y punto tres: hay necesidad y yo puedo ayudar a aliviarla. [...] Soy parte de la solución. (404)

Para mí lo mejor de la experiencia de interpretación fue tener la oportunidad de usar la lengua española fuera de una clase. Aunque he estudiado el idioma en la universidad, no estaba seguro de que pudiese usarlo en 'el mundo real'. (408)

Anche questa ricercatrice ormai da diversi anni utilizza SL come elemento facoltativo per i suoi corsi universitari di lingua di livello intermedio (Italiano 201 e Italiano 202) presso la University of British Columbia (Vancouver, Canada) e nota come SL contribuisca più di altre strategie, allo sviluppo delle competenze comunicative ed interculturali, alla motivazione e al desiderio di comunicare in lingua straniera dentro e fuori della classe e alle abilità metacognitive degli studenti. Introdotto ancora nel 2007 in un corso principianti, con l'intenzione di aumentare le opportunità per gli studenti di usare la lingua al di fuori della classe, SL è oggi diventato uno strumento per raggiungere ben più complessi obiettivi. Anzitutto gli studenti possono scegliere fra diversi tipi di progetti, a seconda dei loro interessi professionali e personali, e di quanto la comunità del Centro Italiano di Vancouver con cui collaboriamo hanno bisogno. Se infatti l'as-

1 United States Census 2010 <http://www.census.gov/2010census/>.

sistenza ai docenti delle classi dei bambini e degli adolescenti può attrarre chi pensa di divenire un insegnante, i progetti di ricerca e la raccolta delle storie di immigrazione dei membri della comunità per il piccolo museo del Centro Italiano sono solitamente per chi sta considerando una carriera in amministrazione, in giornalismo o per chi pensa di continuare a studiare la lingua o semplicemente per chi vuole conoscere meglio le storie della propria famiglia. A differenza del progetto pilota del 2007, richiedo ora maggior indipendenza da parte degli studenti e quindi un livello di lingua almeno intermedio. Metodi di valutazione più complessi e rigorosi, sia per le abilità di produzione orale che scritta e l'impegno da parte degli studenti di lavorare almeno 15/20 ore si accompagnano ora ad una più considerevole porzione del voto assegnata ai progetti SL (l'attuale 15% contro il 7% del passato). Nonostante gli indubbi benefici dell'esperienza per studenti, comunità e per questa stessa docente, SL rimane comunque una componente facoltativa dei due corsi sia perché i possibili progetti con la comunità italiana sono numericamente limitati sia perché le attuali politiche dipartimentali non consentirebbero di apportare modifiche significative a tutto il programma di italiano (Canuto 2016).

2.2 SL come elemento curricolare obbligatorio

La decisione di rendere obbligatoria la partecipazione degli studenti di un corso o di un programma di lingua straniera ad uno o più progetti SL parte dalla domanda e dall'offerta, ovvero da un lato dalla presenza di una cospicua comunità di madrelingua stranieri afflitta da concreti problemi e dall'altra da una popolazione studentesca interessata ad interagire con quella comunità. Anche per questo tipo di modello agli studenti viene richiesto un livello linguistico adeguato e la partecipazione ad attività più propriamente accademiche quali letture e seminari e riflessioni prima, durante e dopo l'esperienza SL. Negli esempi che seguono vedremo però che l'impegno è considerevole in termini di ore ed anche in termini di porzione del voto che i progetti SL vengono a rappresentare.

Con il programma *Applied Spanish: Community Service*, il *Department of Foreign Languages* dell'East Tennessee State University intende promuovere il bilinguismo e il 'biculturalismo' nei suoi studenti e rafforzare le relazioni e collaborazioni fra l'università e i gruppi ispanici che risiedono nell'area nord-est del Tennessee. Questo programma è nato dalla collaborazione fra i dipartimenti di Foreign Languages, Social Work e Communication con il Center for Appalachian Studies, con il preciso scopo di offrire un corso di laurea interdisciplinare che comprenda uno o più progetti SL. Grazie al supporto finanziario e logistico del Language and Culture Resource Centre dell'università, istituito dalla fondazione K. Kellogg con il mandato di aiutare la comunità ispanica

locale a trovare soluzioni all'endemica mancanza di risorse finanziarie e sanitarie e ai problemi di criminalità, i dipartimenti in accordo con la comunità, hanno sviluppato una serie di progetti quali il lancio di programmi bilingui spagnolo/inglese per una radio locale (Ritmo Latino), l'ideazione dell'*Hispanic Student Day*, o di una giornata in cui gli studenti ispanici di liceo vengono invitati a conoscere l'università, la creazione di un corso di lingua spagnola per bambini dai 5 ai 7 anni, un servizio di tutorato in inglese per due scuole pubbliche locali per ragazzi ed adulti ispanici, ed infine la collaborazione con il giornale bilingue locale. Dato l'immediato successo di quelle iniziative per studenti e comunità ispanica, il dipartimento di Foreign Studies decise presto di renderli parte integrante ed obbligatoria della nuova *minor* interdisciplinare in *Applied Spanish*. Oltre a sei tradizionali corsi di lingua di livelli da principiante ad avanzato la *minor* comprende altri sei corsi di spagnolo quali *Introduction to Translation*, *Introduction to the Spanish-Speaking Communities*, *Translation and Community Outreach*, *Interpretation and Community Outreach* e *Topics in Spanish: Migrant Experience*, ognuno dei quali organizzato in lezioni teoriche in classe e in progetti SL fuori della classe che comportano ciascuno un impegno di almeno 30 ore. Un'occhiata al syllabo di *Introduction to the Spanish-Speaking Communities* rivela che il corso intende aiutare gli studenti a sviluppare la loro competenza interculturale attraverso l'autovalutazione delle loro idee preconcepite nei confronti dei gruppi di immigranti attraverso la riflessione e l'analisi delle caratteristiche, storia e contributi delle comunità ispaniche a livello locale e nazionale. Le discussioni in classe e le letture preparatorie comprendono argomenti intesi ad invitare al confronto fra le culture, la diversità economica e culturale all'interno del mondo ispanico e i problemi e gli eventi correnti che coinvolgono le comunità. Per la componente SL gli studenti possono scegliere di organizzare l'*Hispanic Day*, oppure scrivere per il giornale o per la radio locale bilingue oppure offrire servizio di interpretariato presso uffici legali pubblici e gli ospedali. Dall'analisi quantitativa e longitudinale che Nelson e Scott (2008) hanno condotto con *alumni*, studenti, insegnanti e membri della comunità coinvolti nel programma di *Applied Spanish* e nei progetti SL ne emerge un quadro in larga misura positivo. A distanza di più di 15 anni dal lancio, il programma continua ad esser ritenuto un importante ponte di collegamento fra l'università e le comunità ed un ideale strumento per lo sviluppo dell'acquisizione linguistica e della crescita personale e professionale degli studenti. La partecipazione obbligatoria ad uno o più progetti SL per tutti gli studenti di spagnolo, ci dicono Nelson e Scott, è ancora saldamente ancorata al curriculum di lingua e continua a richiamare soprattutto quegli studenti proiettati verso una carriera nell'insegnamento, interpretazione e *community leadership* ed interessati ad imparare la lingua straniera attivamente e creativamente (Nelson, Scott 2008, 458).

Anche il corso di laurea in spagnolo di Pitzer College in California richiede la partecipazione obbligatoria ad una 'significativa' esperienza SL. Convinti sostenitori dell'approccio comunicativo e della necessità di aiutare gli studenti a sviluppare anche le loro abilità interculturali, i docenti di spagnolo hanno lanciato ancora nel 2000 un programma di studio incentrato sullo sviluppo di abilità relazionali e comunicazione interculturale (Jorge 2011). Il programma inizia con gruppi di conversazione e seminari condotti da madrelingua spagnoli e da docenti su differenti temi a seconda dell'area di specializzazione (nel programma troviamo ad esempio *Border and Transactional studies; Education, Social Justice, Critical Pedagogy and Inquiry; Literature, Art and Representation*) e prosegue con il progetto SL. Quest'ultimo è suddiviso in una prima parte in cui ogni studente viene associato ad una famiglia di immigranti messicani e alla madre in particolare che, fungendo da *promotora* della lingua e cultura ispanica, aiuta lo studente a sviluppare competenze linguistiche in spagnolo in cambio di aiuto con l'inglese, e prosegue con una seconda parte in cui lo studente lavora come *tutor* in un asilo o in una scuola elementare di lingua spagnola (Jorge 2010, 137). Il *feedback* degli oltre 600 studenti e dei membri della comunità che hanno preso parte a questo *community-based Spanish practicum*, conferma che il modello utilizzato per questo programma si traduce in sviluppo della motivazione, in maggiore fiducia nelle proprie competenze linguistiche, in *life-long learning* e in responsabilità civica negli studenti. Come dice la docente responsabile del programma, quello che cioè era cominciato un programma scolastico o un'attività per migliorare le competenze linguistiche si è ora rivelato essere «a program originally centered on pedagogy is slowly effecting small-scale social change and community development» (Jorge 2011, 49).

2.3 SL come elemento curricolare obbligatorio di *Special Purpose Programs*

Il *Certificate Program* di *Spanish for Specific Purposes* (SSP) offerto dal dipartimento di Foreign Languages and Literature dell'University of Alabama at Birmingham (UAB), è stato creato per rispondere alla domanda di professionisti bilingui qualificati che possano lavorare nelle scuole, nel commercio, nelle forze dell'ordine, in ambito sanitario o nell'interpretariato/traduzione. Proposto in alternativa al più tradizionale corso di laurea in lingue e letteratura straniera, il SSP richiede il completamento di 18 crediti o di sei corsi di lingua spagnola avanzati e di altrettanti corsi in materie quali *Medicine and Literature in the Spanish World* o *Business Spanish*, anch'essi insegnati interamente in spagnolo. Il progetto SL, sviluppato in *partnership* fra studenti, comunità e dipartimento viene utilizzato come *capstone* o a sintesi e coronamento del programma:

by doing this we minimize the risk of having a learning experience that has little or no connection with the students' career interest. Consequently, students take charge of their own learning experience and make a meaningful connection with their professional future (Sánchez-López 2013, 389).

Anche i dipartimenti di spagnolo dell'University of California, a Los Angeles, di Marquette University a Milwaukee (WI) e di Ohio State University (OH) richiedono la partecipazione degli studenti ad uno o più progetti SL in collaborazione con le comunità ispaniche locali a completamento sia dei loro programmi speciali in lingua spagnola che di quelli più tradizionali. Come per il programma della University of Alabama descritto qui sopra, anche per questi corsi e programmi di laurea, i progetti SL vengono considerati essenziali alla preparazione dei cittadini e dei professionisti del futuro e «afford them an excellent foundation for life in the multicultural 21st century» (Long 2004, 131). Marquette University offre una laurea in *Spanish for the Professions*, con quattro possibili specializzazioni (*Spanish for the Business Professions, for the Health Professions, for the Professions for Heritage Speakers e for the Professions for Native Speakers*), e con una componente SL che può comprendere delle presentazioni o della collaborazione ad una delle organizzazioni locali.

Il corso *Latino and Literacy* offerto dal dipartimento di spagnolo e portoghese della University of California di Los Angeles (UCLA), un'università pubblica situata in una regione in cui lo spagnolo è oggi la lingua madre della maggioranza della popolazione, prevede un seminario in classe di 10 settimane su temi quali alfabetizzazione e istruzione ed un progetto SL di pari durata, di tutorato in inglese/spagnolo per uno dei *community-based literacy programs* per nuovi immigrati ispanici (Plann 2002). L'esperienza mette gli studenti universitari a confronto con le loro idee preconcepite sulla popolazione ispanica e li porta a 'scoprire' la realtà sociale del contesto che li circonda. Non sono rari i commenti degli studenti che come quello riportato qui sotto, descrivono quanto il servizio di tutorato li abbia costretti ad osservare, riflettere e riconsiderare gli stereotipi culturali cui sono abituati:

My site seemed much farther away than a fifteen-minute drive on Interstate 10 and resembled another region in the world in which the things we have grown accustomed to in West L.A, such as trendy clothes, luxury cars and cellular phones seem sorely out of place (Plann 2002, 334)

Se come dice la docente che offre questo corso da oltre dieci anni, molti degli studenti continuano ad offrire il loro aiuto ben oltre la conclusione del corso, significa che i progetti SL riescono anche ad educare ed addirittura

appassionare gli studenti alla responsabilità civica e alla giustizia sociale (Plann 2002, 337).

2.4 Tendenze recenti nell'uso di SL: Progetti interdisciplinari e/o internazionali

Il programma trimestrale *Culture, Environment and Ecology* che Pitzer College (CA) offre congiuntamente agli studenti di spagnolo e di scienze ambientali in Costa Rica, presso il Firestone Center for Restoration Ecology, è un esempio di progetto SL internazionale interdisciplinare. Dopo aver seguito un corso intensivo di spagnolo di cinque settimane e alloggiato presso famiglie locali, gli studenti vengono considerati pronti ad iniziare il loro progetto SL presso il Firestone Center. Docenti, studenti e i piccoli proprietari terrieri locali che fanno parte del centro sviluppano progetti per la conservazione ed il ripristino ecologico della zona intorno al fiume Barù e cercano di aiutare le comunità locali a mantenere un'agricoltura sostenibile attraverso il miglioramento ed espansione delle riserve ecologiche della zona. Un'esperienza SL, interdisciplinare e internazionale di questo tipo, afferma Jorge (2011) che da anni ne è la coordinatrice, promuove lo sviluppo della competenza interculturale e crea forti relazioni fra studenti e comunità.

La componente SL del corso *Venture Creation in the Spanish-speaking World*, offerto dalla University of North Carolina (Chapel Hill) e disponibile sia agli studenti iscritti nel programma *Spanish for the Professions*, offerto dal Department of Romance Languages, che agli studenti del corso di laurea in *Entrepreneurship*, offerto dal Department of Economics, è un altro felice esempio di collaborazione interdisciplinare. Se attraverso il lavoro in classe gli studenti sviluppano la loro abilità di esprimere, applicare e riflettere su concetti economici in spagnolo, con il progetto SL che prevede un servizio di *business advisory* offerto ad uno dei piccoli imprenditori spagnoli dell'*Acción Emprendedora* (AE-USA) imparano a diventare consulenti. La collaborazione culmina con la stesura e presentazione di un vero e proprio *business plan* che l'imprenditore ispanico potrà poi usare per partecipare ad una competizione volta all'ottenimento di finanziamenti (Lear, Sánchez 2013).

2.5 Tendenze recenti nell'uso di SL: Progetti online

L'utilizzo di glottotecnologie può offrire una valida alternativa a quei docenti che vogliono offrire progetti SL ai loro studenti di lingua straniera pur in assenza di una cospicua comunità locale di madrelingua.

Nel suo articolo «Social Networking, Microlending, and Translation in the Spanish Service-Learning Classroom», Faszler-McMahon (2013) parla del servizio di traduzione che i suoi studenti hanno prestato per i piccoli

imprenditori membri dell'associazione di microfinanziamenti Kiva. Operando come un servizio di rete sociale, Kiva è un'organizzazione mondiale *non profit* fondata dieci anni fa, sulla scia della popolarità del premio Nobel per la pace Muhammad Yunus per lo sviluppo di una banca che facilita piccoli prestiti a micro imprenditori, Grameen Bank. L'obiettivo primario di Kiva è quello di mettere in contatto poveri imprenditori del terzo mondo con possibili finanziatori privati di paesi sviluppati quali Canada o US, attraverso il sito dell'organizzazione. Dai profili dettagliati e dai *business plans* in inglese dei microimprenditori i finanziatori possono decidere a chi fare il prestito e quindi seguirne il progresso online. Essendo l'inglese la lingua di comunicazione fra i microimprenditori e i potenziali finanziatori sul sito Kiva, gli studenti di spagnolo di Faszer-McMahon fungono da intermediari e contribuiscono le traduzioni ma non prima di aver acquisito il vocabolario necessario attraverso diversi esercizi preparatori e traduzioni anche fatte in classe e in coppia. A garanzia della sua qualità e come opportunità per rivedere eventuali regole grammaticali o lessicali, ogni traduzione viene discussa e corretta in classe. Se pur questo progetto SL a differenza degli altri non offre l'opportunità di interagire direttamente con membri della comunità che viene servita, il modello di collaborazione utilizzato dalla docente consente comunque agli studenti di interagire con testi autentici di registri diversi e quindi di imparare vocabolario e grammatica contestualmente, di sviluppare le loro competenze comunicative interculturali e di sentirsi più motivati a continuare ad imparare la lingua straniera.

2.6 SL come elemento nei programmi di formazione degli insegnanti di lingue

L'esempio di un progetto SL usato come componente del programma di formazione per gli insegnanti di lingua ci giunge dal complicato contesto sociopolitico del Kosovo post-guerra. Come spiegano Jovanović e Filipović nel loro articolo «Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement» (2013), di fronte alla carenza di insegnanti di spagnolo nel territorio delle due province di Kragujevac, la Croce Rossa spagnola in Serbia e le università di Belgrado e di Kragujevac, decisero di sviluppare un progetto SL per gli studenti iscritti al corso *Teaching Spanish as a Foreign Language*, ai quali fu proposto di insegnare per un paio di mesi a completamento del corso. Le entusiastiche riflessioni degli studenti/insegnanti raccolte a seguito dell'esperienza SL descrivono come l'opportunità di poter occuparsi della pianificazione delle lezioni, della scelta di tecniche e strategie e della possibilità di stabilire un programma di scambio in Spagna, sotto la supervisione di un esperto docente, avesse di gran lunga superato l'inconveniente di insegnare fuori orario e in un'area difficilmente accessibile. Quella prima esperienza fu talmente positiva ed

ebbe una tale risonanza nel sistema educativo universitario in Serbia dal costituire oggi parte integrante della formazione degli studenti interessati a divenire insegnanti di lingue (Jovanović, Filipović 2013, 288).

Un progetto SL può servire anche come un'opportunità di autovalutazione o autoformazione per l'insegnante di lingua. In questo contesto si inserisce la testimonianza raccontata in prima persona da una docente che da qualche anno insegna poesia ad un gruppo di immigranti ispanici e che attraverso quest'esperienza ha potuto sviluppare le sue competenze linguistiche ed interculturali e la sua pratica di insegnamento in generale (Hertzler 2012).

3 Conclusioni

La sempre più cospicua presenza di progetti SL nei corsi universitari di lingua straniera è testimonianza del valore che viene loro riconosciuto dai docenti e dalla comunità scientifica per lo sviluppo delle competenze comunicative e interculturali e per il processo di maturazione civica e sociale dello studente. Attraverso l'immersione linguistica e culturale di un'esperienza SL lo studente partecipa direttamente al suo processo di apprendimento, migliora le sue capacità comunicative e matura come studente e come individuo. La scelta se integrare SL come elemento curricolare facoltativo o obbligatorio o per crediti addizionali o magari come progetto a coronamento di un percorso didattico dipende naturalmente dal contesto in cui si opera, dalle risorse a disposizione e anche dalla filosofia d'insegnamento del docente. La ricerca (Grim 2010, Caldwell 2007, Jacoby 2014) offre oggi numerosi esempi ad illustrare i diversi modelli operativi ed aiuta nella scelte e nelle tappe da seguire per sviluppare un efficace e produttivo progetto SL. Forse più complessa di tante altre attività didattiche, SL richiede un'attenta pianificazione ed un'altrettanto attenta valutazione, ma in cambio promette di avanzare gli obiettivi accademici ed ispirare inoltre negli studenti il desiderio a servire e migliorare la società.

Bibliografia

- Abbott, Annie R.; Lear, Darcy W. (2010) «The Connections Goal Area in Spanish Community Service-Learning: Possibilities and Limitations». *Foreign Language Annals*, 43(2), 231-45.
- Barreneche, Gabriel Ignacio (2011). «Language Learners as Teachers: Integrating Service-Learning and the Advanced Language Course». *Hispania*, 94(1), 103-20.

- Bloom, Melanie (2008). «From the Classroom to the Community: Building Cultural Awareness in First Semester Spanish». *Language, Culture and Curriculum*, 21(2), 103-19.
- Bringle, Robert G.; Hatcher, Julie A. (1995). «A Service-Learning Curriculum for Faculty». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-22.
- Caldwell, Wendy (2007). «Taking Spanish Outside the Box: A Model for Integrating Service Learning into Foreign Language Study». *Foreign Language Annals*, 40(3), 463-71.
- 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, Luisa (2009). «Vivere la lingua con sentimento: studenti nordamericani alla scoperta della comunità italiana». *Bollettino ITALS*, 6(28), URL <https://goo.gl/JP5eLJ>.
- Canuto, Luisa (2016). «Service Learning: fondamenti teorici e benefici per lo studente di lingua straniera» [online]. *EL.LE*, 5(2), 231-50. URL <https://goo.gl/d598eY>.
- Clayton, Patti H. (2010). «Differentiating and Assessing Relationships in Service Learning and Civic Engagement: Exploitive, Transactional or Transformational». *Michigan Journal in Community Service Learning*, 12(1), 32-40.
- Cruz, Nadinne I.; Giles, Dwight E. (2000). «Where's the Community in Service Learning Research?» [online]. *Michigan Journal in Community Service Learning*, Special Issue 1, 28-34. URL <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.spec.104>.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Doyle, Michael S. (2010). «A Responsive, Integrative Spanish Curriculum at UNC Charlotte». *Hispania*, 93(1), 80-4.
- Ebacher, Colleen (2013). «Taking Spanish into the Community: A Novice's Guide to Service-Learning». *Hispania*, 96(2), 397-408. URL <http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/hispania/v096/96.2.ebacher.html>.
- Eyler, Janet; Giles, Dwight E. (1999). *Where's the Learning in Service-learning?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Faszer-McMahon, Debra (2013). «Social Networking, Microlending, and Translation in the Spanish Service-Learning Classroom». *Hispania*, 96(2), 252-63.
- Grim, Frédérique (2010). «Giving Authentic Opportunities to Second Language Learners: A Look at a French Service-Learning Project». *Foreign Language Annals*, 43(4), 605-23.
- Hale, Aileen (1999). «Service-Learning and Spanish: A Missing Link». Hel-lebrandt, Josef; Varona, Lucia (eds.), *Construyendo Puentes (Building*

- Bridges*). *Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, 9-31.
- Hertzler, Marie (2012). «Service Learning as a Pedagogical Tool for Language Teachers». Sildus, Tatiana (ed.), *Touch the World: 2012 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire: RMT, 21-46.
- Howard, Jeffrey (ed.) (2001). *Service-Learning: Course Design Workbook*. Ann Arbor: OCSL Press, University of Michigan.
- Jacoby, Barbara (2014). *Service-Learning Essentials: Questions, Answers and Lessons Learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jorge, Ethel (2010). «Where is the Community?». *Hispania*, 93(1), 135-8.
- Jorge, Ethel (2011). «Assessing the Value of a Community-based Approach to Language and Cultural Learning: A Longitudinal Study» [online]. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 33-52. URL www.iupui.edu/~josotl.
- Jovanović, Ana; Filipović, Jelena (2013). «Spanish Teacher Education Programs and Community Engagement». *Hispania*, 96(2), 283-94.
- Lear, Darcy W.; Abbott, Annie R. (2008). «Foreign Language Professional Standards and CSL: Achieving the 5 C's». *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 76-86.
- Lear, Darcy W.; Sánchez, Alejandro (2013). «Sustained Engagement with a Single Community Partner». *Hispania*, 96(2), 238-51.
- Long, Donna (2004). «A Statewide Initiative in Service-Learning and Community Based Instruction». *Hispania*, 87(1), 128-31.
- Morris, Frank A. (2001). «Serving the Community and Learning a Foreign Language: Evaluating a Service-Learning Programme». *Language, Culture and Curriculum*, 14(3), 244-55.
- Mullaney, Jeanne (1999). «Service Learning and Language Acquisition and Practice». Hellebrandt, Josef; Varona, Lucia (eds.) (1999). *Construyendo Puentes (Building Bridges). Concepts and Models for Service Learning in Spanish*. New York: Stylus, 49-60.
- Nelson, Ardis L.; Scott, Jessica L. (2008). «Applied Spanish in the University Curriculum: A Successful Model for Community-Based Service Learning». *Hispania*, 91(2), 446-60.
- Pak, Chin-Sook (2013). «Service-Learning for Students of Intermediate Spanish: Examining Multiple Roles of Foreign Language Study». Dohnau, Stephanie (ed.), *MultiTasks, MultiSkills, MultiConnections. 2013 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Eau Claire: RMT, 103-26. URL <http://www.csctfl.org/documents/2013Report/Chapter%207.pdf>.
- Pellettieri, Jill (2011). «Measuring Language-Related Outcomes of Community-Based Learning in Intermediate Spanish Courses». *Hispania*, 94(2), 285-302.

- Pellettieri, Jill; Varona, Lucia (2008). «Refocusing Second Language Education». *Academic Exchange Quarterly*, 12(3), 16-22.
- Plann, Susan J. (2002). «Latinos and Literacy: An Upper Division Spanish Course with Service Learning». *Hispania*, 85(2), 330-8.
- Sánchez-López, Lourdes (2013). «Service-Learning Course Design for Languages for Specific Purposes Programs». *Hispania*, 96(2), 383-96.
- Sigmon, Robert L. (1996). *Journey to Service-Learning: Experiences from Independent Liberal Arts Colleges and Universities*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Tilley-Lubbs, Gresilda (2004). «Crossing the Border through Service-Learning: From Practice to Theory». *Hispania*, 87(1), 135-6.
- Vigilante, Antonio (2014). «Il *service learning*: come integrare l'apprendimento ed impegno sociale». *Educazione Democratica*, 4(7), 155-93. URL <http://educazionedemocratica.org/?p=2777>.
- Warren, Jami L. (2012). «Does Service Learning Increase Student Learning? A Meta Analysis». *Michigan Journal of Community Service*, 18(2), 56-61.
- Waterman, Alan S. (1997). *Service-Learning. Applications from the Research*. New York: Routledge.
- Zapata, Gabriela C. (2011). «The Effects of Community Service Learning Projects on L2 Learners». *Hispania*, 94(1), 86-102.

Operativa

An Inquiry into the Methodological Awareness of Experienced and Less-experienced Italian CLIL Teachers

Ada Bier

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The role of CLIL teachers is crucial for the quality and effectiveness of CLIL programs. In order to fully understand the teacher's role in CLIL, 'the hidden side of the work' is of pivotal importance: cognitive aspects related to what they 'know, believe, and think' exert a substantial influence on how they actually teach. Given the linguistic and methodological nature of CLIL, teachers' awareness of the methodological features of CLIL appears to be particularly relevant in this respect. Based on the Italian context – where a recent School Reform has made CLIL compulsory in the final year(s) of high school – an investigation on the differences in terms of methodological awareness has been carried out between teachers who have been teaching in CLIL since before it became compulsory in the last year of high school (in 2014/15) and teachers who started teaching in CLIL as from 2014/15. Implications will be discussed and suggestions for practice and further research will be offered.

Summary 1 The CLIL Teacher. – 1.1. Teaching in CLIL: CLIL Methodology. – 2. The Study: Context, Participants and Data Collection Instrument. – 2.1 Participants. – 2.2 Data Collection Instrument. – 3 The Analyses. – 3.1 Preliminary Data Analysis. – 3.2 Data Analysis and Results. – 4 Discussion and Conclusions. – Appendix 1: Instrument Used. – Appendix 2: Examples of Quantitization.

Keywords CLIL teachers. CLIL methodology. Methodological awareness. School Reform.

1 The CLIL Teacher

CLIL teachers are “the innovators of our school systems, the educational reformers of the 21st century” (Wolff 2007, 23). They are responsible for unlocking CLIL's “innovative potential [which] is so high that it will break down encrusted structures and outdated pedagogical ideas” (23). This quotation helps us understand the crucial role played by teachers in order for CLIL programmes to be successful. But for this to happen, it is also necessary that “teachers [...] be *believers*” (Kiely 2011, 157; emphasis added): they need to be aware of what CLIL means and convinced of its value before truly becoming those ‘innovators’ Wolff talks about.

A number of studies, not only in the field of CLIL, tell us that teachers'

cognition¹ could have an important impact on their teaching practice, improving it or making it worse. In particular, as regards CLIL, Viebrock found that teachers' *implicit theories* about i. education in general, ii. the teaching of their discipline, iii. (foreign) language teaching, and iv. the integrated teaching of content and language, can collide with each other, thus leading to an incorrect use of CLIL to justify heavily teacher-centred methods (Viebrock 2011). At the same time, a *fixed mindset* (Dweck 2008) not only can prevent teachers from acquiring *awareness* about the role language plays in learning in general, but also from adopting different teaching strategies and techniques that might help students access contents more easily, overcoming language difficulties (Mehisto 2008).

CLIL is a "linguistic and cognitive challenge" (Coonan 2014a, 18; Author's trans.) for teachers. If teaching can be considered a synonym for *communicating effectively*, CLIL teachers need to possess a series of competences (Coonan 2014a; Ludbrook 2014a, 2014b): i. *linguistic-communicative* competence, that is a mastery of the code (i.e. grammar and syntax, orthography, phonology, pronunciation) as the main tool for effective communication; ii. *microlinguistic* competence, i.e. a wide knowledge of the discipline's specific vocabulary, of the links between specific terms and everyday language, of recurring grammatical patterns, of discipline-specific textual types and genres; iii. *teaching* competence, which is reflected in the intelligibility, accuracy and comprehensibility of one's speech, in the ability to interact with students, highlighting key concepts, reformulating, paraphrasing, or exemplifying them; iv. *linguistic flexibility*, that is the capacity to deal with unforeseen situations, to deviate momentarily from the lesson plan thus favouring students' active contributions to the lesson.

Coonan (2006a) proposes a definition of CLIL which puts great emphasis on the role of teachers, highlighting not only CLIL's language aspects but also its methodological dimension. According to Coonan, CLIL is "a type of educational programme [...] characterized by *strategic, structural* and *methodological* choices, apt to guarantee the dual integrated learning" (23; Author's trans.). In traditional subject teaching (in L1, for example), these methodological aspects are often underestimated, or they are given very little attention. On the contrary, they are crucial in CLIL because they offer the scaffolding through which the teacher helps and facilitates his/her students learning.

In the light of what we have said so far, we can affirm that there are two macro-dimensions which CLIL teachers need to be *aware* of: i. a *language* dimension and ii. a *methodological* dimension. What makes the difference between a CLIL teacher and a non-CLIL teacher is not only his/her compe-

1 Teachers' cognition is "what teachers *know, believe, and think*" (Borg 2003, 81; emphasis added).

tence in the FL, but the higher *degree of awareness* s/he has with respect to the role of language (be it a FL or the L1) as a medium for teaching and learning – i.e. *language awareness*, and of the methodology adopted – i.e. *methodological awareness* – which is “the most important factor, for the role it plays in transforming a mere foreign language medium model into a CLIL model” (Coonan 2014a, 31; Author’s trans.).

Some relatively recent studies conducted in Andalusia show that the competence in the FL is the aspect which worries CLIL teachers the most (Pavón Vázquez, Rubio 2010; Pavón Vázquez, Ellison 2013). In particular, a poor FL competence can be a source of great anxiety for teachers, enough to suggest that “it would be a better option to train foreign language teachers to teach specialised content” (Bowler 2007, in Pavón Vázquez, Ellison 2013, 70). These studies reveal that a wrong idea of what CLIL is and entails is still widespread, and that there is a low degree of awareness with reference to the methodology itself: CLIL does not only imply a change in the medium of instruction, a switch from the L1 to a FL, but foresees the adoption of a different teaching methodology, which we will now explore in more detail.

1.1 Teaching in CLIL: CLIL Methodology

CLIL teaching could be defined as “language-sensitive content *teaching*”.² CLIL teachers are subject teachers who teach their subject *through* (not *in*, as Pavón Vázquez, Rubio 2010, point out) a foreign language (FL): the first and most important objective that is pursued in CLIL is the *teaching of subject matter* content and skills while at the same time being sensitive to the FL.³

The adoption of CLIL has an impact on three aspects, in particular. First of all, it brings about a deep transformation of the traditional lesson model: from the *banking model* (Freire 1972) typical of frontal lectures – in which the teacher transfers knowledge to students, who passively listen to him/her – to a *participated model*, in which teacher and students – or students in pairs/groups – are active partners, collaborating to co-construct their

2 This is an adaptation of Leisen’s definition of CLIL, i.e. “Sprachsensibler Fachunterricht”, namely a “language-sensitive content lesson” (Leisen 2010).

3 With reference to language, Pavón Vázquez and Ellison (2013) point out that CLIL teachers should become “‘language teachers’ in the content class”, whose role is not to replace the FL teacher (who pursues *focus on formS*, Doughty, Williams 1998) but to *promote* the use of language, to help *notice* language structures (*focus on form*, Lyster 1998; Swain, Lapkin 2001), assisting learners to put their language skills – receptive and productive – into practice in order for them to learn subject matter content.

knowledge and build their skills and competences.⁴ Second, CLIL changes the idea of what should be considered *central*, during a lesson. CLIL lessons are neither teacher-centred nor student-centred but “*thinking-centred*” (Pavón Vázquez, Ellison 2013, 73; emphasis added): cognitive and metacognitive processes – such as understanding, analyzing, summarizing, hypothesizing, assessing one’s own knowledge, problem-solving, reflecting critically, creating – are therefore the centerpiece of CLIL classes. Third, the adoption of CLIL foresees a radical change in the *teacher’s language* (cfr. § 1): CLIL teachers need to master an array of strategies in order to *facilitate* students’ comprehension (scaffolding strategies); to *encourage* student deep reflection upon content and oral production of what has been understood; to *assess* students’ comprehension.

Based on what has just been said and after a careful examination of the literature, *four main dimensions* characterizing CLIL methodology have been identified, each of which includes a number of specific aspects.

The first dimension concerns the issue of module/unit *planning* (Coonan 2003, 2006a, 2006b, 2012a, 2012b; Menegale 2014a; Ricci Garotti 2008; Serragiotto 2014b), which comprises the following three aspects:

- a. detailed, specific and clear *definition of learning objectives* – content and language ones. These should inform the accurate selection of the topics to be dealt with during the module, and therefore the aspects on which students are to be assessed;
- b. rigorous *scheduling of each lesson*, not only of the whole module. The timing of the activities needs to be carefully pondered in order to avoid unprofessional improvisation;
- c. *collaboration with colleagues*, synergistic planning of the module/unit by both the subject teacher (who is the main responsible for the CLIL module) and the FL teacher, who can be of considerable help especially as far as language aspects are concerned.

The second dimension that has been identified regards the *teacher’s role* in CLIL (Coonan 2006a, 2007, 2011, 2012a, 2014a, 2014b; Cuccurullo 2014; Favaro, Menegale 2014; Ludbrook 2014a; Mezzadri 2014; Serragiotto 2014a). It is characterized by four aspects:

- a. attention paid to the *issue of student comprehension*, i.e. the teacher is called to take great care to support his/her students’ understanding of content, thus promoting effective learning: to this end, scaffolding strategies – such as exemplification, reformulation, redundancy, paraphrasing, use of visuals etc. – are to be adopted, and

⁴ Dr. Eric Mazur, a Harvard physics professor, in an interview with Sir Ken Robinson, discriminates the “guide on the side” (i.e. the teacher-facilitator) from the “sage on the stage” (i.e. the omniscient teacher) (Robinson 2015, 115).

- teaching material should be prepared accordingly, in line with the module objectives but especially with the students' levels, both in the subject and in the FL;
- b. attention paid to the *issue of communication/relation with students*, which manifests itself in the sharing of agreed-upon learning objectives, and in everyday class dialogue and constructive discussion;
 - c. *focus on form*, i.e. the teacher is called to draw students' attention to the language used, to help them notice specific vocabulary, recurring patterns and functions which characterize the discipline and its style;
 - d. *use of Information and Communication Technologies* (ICTs, henceforth), that is the use of digital media to support student comprehension during lessons and to prepare teaching materials. ICTs are also necessary when the flipped-learning model is adopted.

The third dimension is that of the *student's role* in CLIL (Coonan 2003, 2006a, 2008, 2012a, 2014a, 2014b; Coyle, Hood, Marsh 2010; Dalton-Puffer 2007; Favaro, Menegale 2014; Menegale 2008, 2014b; Ricci Garotti 2008), which is defined by the following two aspects:

- a. *active and central role of the student*, which is the result of the traditional frontal lesson transformation: students are centrepiece in participated lessons, while the teacher works in the background as a facilitator. Students are actively involved in every phase of the module/unit: from the negotiation of learning objectives to assessment; students *learn by doing* during both individual classwork and homework, collaborative and cooperative groupwork, during task-based activities and flipped learning activities;
- b. *cognition, metacognition and competence acquisition-oriented lessons*, i.e. lessons that are *thinking-centred*, placing great emphasis on the development of students' LOTS and HOTS,⁵ of their metacognition⁶ and autonomy⁷: all these (meta)cognitive processes are highly important for students in order for them to develop effective practical and creative skills and competences, not only a wide inert knowledge of content.

5 Low Order Thinking Skills (LOTS) and High Order Thinking Skills (HOTS). With reference to Bloom's taxonomy of cognitive processes (Bloom 1956), LOTS are represented by *remembering, understanding, applying*, while HOTS are represented by *analyzing, evaluating, creating*.

6 Metacognition is conceived as the learner's ability to reflect upon his/her own learning process.

7 Autonomy is "a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action" (Little 1991, 4)

The fourth and last dimension concerns *evaluation and assessment* in CLIL (Serragiotto 2003, 2006, 2014b). It is characterized by three aspects:

- a. *diversified evaluation*, that takes account of students' learning outcomes in the subject, in the FL but also in the transversal competences linked to students' attitudes and behaviours, both in classwork and homework;
- b. *process assessment*, i.e. a continuous assessment, from the beginning of the module/unit to its end, considering each student's whole learning route, not only his/her final product (e.g. the written test). One of the most effective means to achieve this is through the adoption of the learner's portfolio;
- c. *self-assessment and self-evaluation*, that is the creation of self-reflection tools to be used by students, with the purpose of making them more aware of their own learning process, of their strengths and weaknesses.

2 The Study: Context, Participants and Data Collection Instrument

In Italy, a relatively recent School Reform (*Riforma degli Ordinamenti della Scuola Superiore* 2009, and subsequent decrees, d.P.R. 15/3/2010, n. 88-89) has foreseen that CLIL be compulsory in the final year(s) of high school⁸ and has given full responsibility for teaching in CLIL to non-language subject (NLS) teachers, while FL teachers are not directly contemplated in the implementation of CLIL in schools (cfr. d.m. 10/9/2010, n. 249, art. 14). According to this Reform – which was applied to all 5th grades of *Licei* and *Istituti Tecnici* in the 2014/15 school year – the *entire curriculum* of a NLS should be dealt with in CLIL: however, given the novelty of the approach and due to the fact that the training of NLS teachers was still under way,⁹ transitional rules were issued for the same year (cf. *Norme transitorie*, Nota MIURAOODGOS, prot. n. 4969, 25/07/2014): as stated in these rules, at least 50% of the NLS curriculum had to be developed in CLIL, and the topics covered through the FL had to be assessed during the State Examination, at the end of high school. The 2014/15 school year

⁸ The School Reform came into force in the 2010/11 school year and was applied to 1st grades of all *Licei* and *Istituti Tecnici*. According to this Reform, CLIL became compulsory in all 3rd grades of *Licei Linguistici* two years later, as from 2012/13, and in all 5th grades of *Licei* and *Istituti Tecnici* four years later, as from the 2014/15 school year.

⁹ Formal training in CLIL for NLS teachers has been supplied by means of methodological courses organized by Italian universities in collaboration with the Ministry of Education: *Corsi di perfezionamento in servizio sulla metodologia CLIL* (20 CFU), funded by the Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (ex d.d. 16/04/2012).

was thus crucial: in Italian public high schools, all students attending their 5th and final year were compulsorily involved in CLIL.

In the light of the national legislation on CLIL that has just been briefly presented, we wish to ascertain whether there exists a difference in the degree of *methodological awareness* (cf. § 1) shown by teachers who had been teaching in CLIL since before it became obligatory in the final year of high school (i.e. experienced CLIL teachers) and by those who started to teach in CLIL in 2014/15 (i.e. less-experienced CLIL teachers). Our research question is the following: *Is there a difference in terms of methodological awareness between experienced CLIL teachers and less-experienced CLIL teachers?* We hypothesize that experienced CLIL teachers have a higher degree of methodological awareness, compared to less-experienced ones.

2.1 Participants

This study – which is part of a broader Ph.D. research project, whose overall aims are beyond the scope of the present contribution – took place between April and November 2015: 187 Italian high school CLIL teachers took part in the data collection.¹⁰ This sample was not selected through a rigorous random sampling procedure but it represents a *convenience sample*:¹¹ respondents were reached via email using the LaDiLS¹² mailing list and the writer’s professional and personal contacts. In addition to this, with a view to increasing the number of respondents, we adopted the strategy of *snowball sampling*, asking our direct contacts to identify other potential participants and invite them to take part in the study.

Participating teachers were from all over Italy (74.87% Northern Italy, 24.06% Central Italy, 1.07% Southern Italy) and taught a variety of non-language subjects, the most frequent being Maths-Physics (21%), History-Geography-Philosophy-Human Sciences (20%), Natural Sciences-Chemistry, Biology (16%), ICT (8%), Law (8%), Graphics-History of Art (7%), Economics (7%), and some other less frequent subjects (13%). As for the foreign

¹⁰ Participants are the same as those in Bier 2016.

¹¹ According to Dörnyei, a *convenience sample* can be defined as follows: “Members of the target population are selected for the purpose of the study if they meet certain practical criteria, such as geographical proximity, availability at a certain time, or easy accessibility” (Dörnyei 2010, 28).

¹² The Laboratory of Foreign Language Teaching (*Laboratorio di Didattica delle Lingue Straniere*, LaDiLS) of the Department of Linguistics and Comparative Cultural Studies at Ca’ Foscari University of Venice is coordinated by professor Carmel Mary Coonan. Its mission is to inquire into the field of foreign language teaching and provide pre- and in-service training to teachers of all school levels. For further information: <http://www.unive.it/pag/16977/>.

ics (7%), and some other less frequent subjects (13%). As for the foreign language adopted for CLIL, the most widely used was English (95.19%), followed by Spanish (2.67%), French (1.60%) and German (0.53%). Almost half the participants taught in *Licei* (48.7%) and *Istituti Tecnici* (47.6%), while the remaining ones taught in *Istituti Professionali* (3.7%).

2.2 Data Collection Instrument

The instrument we are going to describe is part of a larger questionnaire which will not be further explored in the present article. For the aims of this contribution, suffice it to say that the questionnaire was created online using Google Forms,¹³ an application freely offered by Google. It was thus possible to contact respondents via email, copying and pasting the link to the questionnaire in an email message.

The instrument used to collect the data for the present study is composed of four questions: two multiple-choice questions, and two open-ended questions. They are formulated in Italian as they are addressed to Italian respondents.¹⁴

The aim of the first multiple-choice question – *Experience of CLIL teaching* – is to inquire into the participants' *experience of CLIL teaching*: respondents can choose between 14 options, ranging from 0 to 20 (and above) years of experience.

The second question – *With reference to your experience, do you believe that the adoption of CLIL has influenced your way of teaching (in general)?* – intends to ascertain whether respondents perceive the influence of CLIL methodology on their teaching practice, not necessarily in the FL. There are three possible answers to this question: *Yes*, *No*, and *I can't answer because I have no practical experience of CLIL in class*. Only those who select the affirmative answer are directed to the questions that follow.

The third question – *Could you briefly indicate what aspects of your teaching practice have been mostly influenced by the adoption of CLIL?* – and fourth question – *In what ways has the adoption of CLIL influenced the aspects you mentioned above?* – are open-ended and are aimed at gathering information about teachers' degree of *methodological awareness*: the assumption behind these questions is that if respondents are able to identify the aspects of their teaching practice and explain the ways in which these have been influenced by the adoption of CLIL, they are aware (more or less aware, depending on the answers given) of the methodology characterizing CLIL.

13 <https://www.google.it/intl/it/forms/about/>.

14 The Italian version of the instrument used is available in Appendix 1.

3 The Analyses

In this section, two distinct phases of the analysis process will be presented. First of all, a preliminary analysis of collected data will be illustrated (cf. § 3.1): its aim was to transform raw data into two variables - an independent, grouping variable (i.e. CLIL experience) and a dependent variable (i.e. methodological awareness). Second, the statistical analysis will be described (cf. § 3.2): its aim was to detect any possible difference in the dependent variable as due to the independent one. In order to answer to the research question formulated above, the results of these analyses will be offered (cf. § 3).

3.1 Preliminary Data Analysis

As for the data collected through the first question, a graphical representation of results is available in Figure 1. As may be noticed, the whole sample can be nearly equally subdivided into two groups, on the basis of our *independent* variable (i.e. CLIL experience):

- a. *experienced CLIL teachers*, with 2 or more years of CLIL experience (42.8%; N=80): these were already teaching in CLIL when CLIL became compulsory in the final year of high school in 2014/15;
- b. *less-experienced CLIL teachers*, at their first CLIL experience or with just 1 year of experience (57.2%; N=107): these started teaching in CLIL during the year 2014/15.

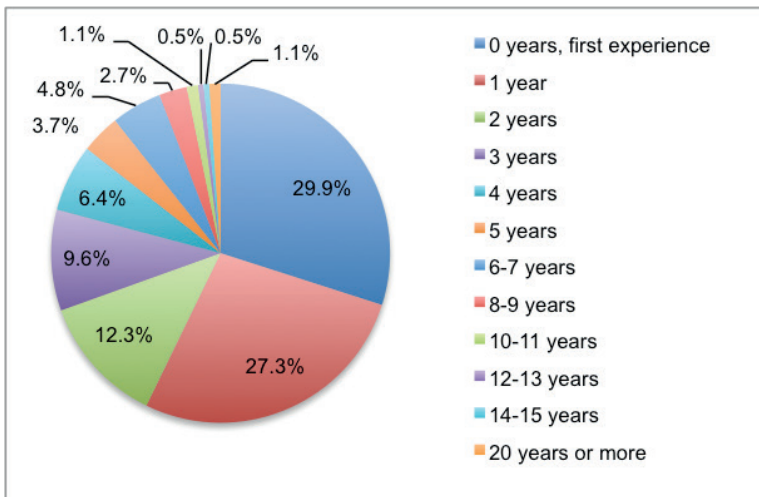


Figure 1. Experience of CLIL teaching (whole sample N=187)

As for the second question, the great majority of respondents answered *Yes* (80.2%; N=150), thus acknowledging that the adoption of CLIL has produced an influence on their way of teaching. A small percentage of participants answered *No* (4.8%; N=9), while the remaining chose the option *I can't answer* (15%; N=28) because they had no practical experience of CLIL teaching yet. Only those who gave an affirmative reply were invited to answer the last two questions.

As for questions three and four, all the open-ended qualitative answers (80.2%; N=150) have been carefully read and examined in order to be *quantitized*, i.e. converted into numerical codes to be used in the subsequent statistical analysis (Dörnyei 2007). To convert the open-ended answers, the following grid has been conceived (tab. 1), which is based on the main characteristics of CLIL: as you may notice, the four dimensions and the corresponding indicators are the ones explored in § 1.1.

Different scores have been assigned to the various indicators as a result of the following consideration: i. indicators that represent *defining* features of CLIL have greater relevance and therefore a higher score is attributed to them (1 point); ii. indicators that are *less characteristic* of CLIL - as they are typical of traditional teaching as well - have less relevance and so a lower score corresponds to them (0.5 points). The maximum score that one can obtain is 10 points, which represents the total sum of all the indicators.

On the basis of this grid, each *set of answers* has been considered: for every respondent, answers to questions three and four have been evaluated together, thus leading to the formulation of a single score for both questions.¹⁵

Table 1. Conversion grid to quantitize open-ended answers

Dimension with indicators	Score
Dimension 1: PLANNING	2 points
<i>definition of learning objectives</i>	0.5 points
<i>lesson scheduling</i>	0.5 points
<i>collaboration with colleagues</i>	1 point
Dimension 2: TEACHER'S ROLE	3.5 points
<i>issue of student comprehension</i>	1 point
<i>issue of communication/relation with students</i>	1 point
<i>focus on form</i>	1 point
<i>use of ICTs</i>	0.5 points
Dimension 3: STUDENT'S ROLE	2 points
<i>active and central role of the student</i>	1 point
<i>cognition, metacognition and competence acquisition-oriented lessons</i>	1 point

¹⁵ A few examples of how open-ended answers have been quantitized are available in Appendix 2.

Dimension 4: ASSESSMENT AND EVALUATION	2.5 points
<i>diversified evaluation</i>	1 point
<i>process assessment</i>	1 point
<i>self-assessment and self-evaluation</i>	0.5 points
Total	10 points

Conversely, respondents who answered *No* to the second question received a total score of 0, since they explicitly affirmed that the adoption of CLIL has not produced any impact on their way of teaching. Finally, as for those who chose the *I can't answer* option, no score has been attributed to them, and therefore will be treated as missing values in the subsequent statistical analysis.

The entire list of scores (i.e. 187 scores) obtained by all the participating teachers in questions three and four represents our *dependent* variable, which indicates the degree of their *methodological awareness*. This numerical variable is continuous and it has been submitted to a preliminary check, in order to ensure no violation of the assumption of normality: it can therefore be submitted to statistical analysis using parametric techniques.¹⁶

3.2 Data Analysis and Results

In order to answer to our research question - *Is there a difference in terms of methodological awareness between experienced CLIL teachers and less-experienced CLIL teachers?* - an independent samples t-test has been performed: its aim was to compare the *methodological awareness* scores for *experienced* CLIL teachers (i.e. with 2 or more years of experience) and *less-experienced* CLIL teachers (i.e. at their first experience or with just 1 year of experience).

A significant difference in methodological awareness scores has been detected: *experienced* CLIL teachers ($M=2.21$; $SD=1.14$; $t(157)=-2.88$; $p=.01$ two-tailed) are *more* methodologically aware than their *less-experienced* counterparts ($M=1.70$; $SD=1.10$).¹⁷ The magnitude of the differ-

¹⁶ The reason for which *parametric* techniques should be preferred over their *non-parametric* alternatives can be found in Dörnyei: "The reason is that we want to use the most powerful procedure that we can find to test our hypotheses. [...] Parametric tests utilize the most information, so they are more powerful than their non-parametric counterparts" (Dörnyei 2007, 227-8).

¹⁷ This result has been confirmed by the corresponding non-parametric Mann-Whitney U test: it has revealed a significant difference in the methodological awareness level of *experienced* CLIL teachers ($Md=2.0$; $N=80$) and *less-experienced* CLIL teachers ($Md=1.50$; $N=79$), $U=2424.50$, $z=-2.56$, $p=.01$, $r=.20$. As for the interpretation of r values, Cohen (1988) suggests the following guidelines: .1 = small effect; .3 = medium effect; .5 = large effect

ences in the means (mean difference=-.51; 95% CI: from -.86 to -.16) is medium-low (eta squared=.05):¹⁸ this means that 5% of variance in methodological awareness is explained by the fact of having a CLIL teaching experience above or below 2 years.

4 Discussion and Conclusions

Based on the results of the analyses that have just been described, the hypothesis according to which experienced CLIL teachers are more methodologically aware than their less-experienced colleagues has been confirmed. With this in mind, three aspects will now be discussed and some suggestions for practice and research will be offered.

First of all, it should be noted that *all* participating teachers - regardless of the experience group they belong to - showed quite a low degree of awareness of what CLIL means, methodologically speaking:¹⁹ this suggests that what researchers have found among Andalusian teachers - namely that a poor idea of what CLIL is is still common (cf. § 1) - might apply to the Italian context as well.

Second, the majority of less-experienced teachers, i.e. those who have been teaching in CLIL since 2014/15, have recently received their formal training in CLIL during methodological courses organized by Italian universities in collaboration with the Ministry of Education (cf. § 2): nonetheless, their degree of methodological awareness is still significantly lower than that of their more experienced colleagues.

These considerations lead to a suggestion for practice, i.e. for *CLIL training*. Based on the results of this study, it seems that there is a need for training courses to insist (or insist more) on the *methodological nature* of CLIL, in order to help teachers reflect upon and become conscious of it: as we have seen in the introductory sections (cf. §§ 1, 1.1), CLIL does not only mean changing the language of instruction but invites teachers *to question* their routinized practices, in favour of the adoption of a whole series of strategies to put students in the foreground, as the main actors of thinking-centred lessons.

The third aspect we wish to comment upon regards the magnitude of the difference in methodological awareness for the two groups of teachers. We have seen that the fact of belonging to the group of experienced CLIL teachers or to that of less-experienced ones accounts for 5% of variance in the vari-

¹⁸ Cohen (1988) suggests the following guidelines for interpreting eta squared values: .01 = small effect; .06 = moderate effect; .14 = large effect.

¹⁹ *Experienced* CLIL teachers: M=2.21, Md=2.0 (maximum score=10); *less-experienced* CLIL teachers: M=1.70, Md=1.50 (maximum score=10).

able under study. Therefore, we deduce that experience – albeit crucial – is obviously *not* the only factor responsible for the difference between teachers who have been teaching in CLIL since *before* it became compulsory in the final year of high school and teachers who have been teaching in CLIL since 2014/15. We believe that this difference may also be linked to the *compulsory nature* of CLIL, which has been imposed top-down by the national government, without contemplating bottom-up perspectives²⁰ in the political debate.

Given that “teachers are often the individuals most involved in educational reforms and just how they *perceive and react* to different reforms is critical” (Van Veen, Slegers 2009, 234; emphasis added), we argue that issues of attitude²¹ and motivation²² are crucial in this respect. As for further research, it appears that there is a need to inquire into the still opaque area of CLIL teacher *motivation*, since the various reasons for which teachers undertake (voluntarily or because they *have to*) the CLIL journey may also have an impact on their degree of methodological awareness and therefore on the quality of their teaching.

As for the limitations of the present contribution, one important limit needs to be acknowledged: as previously said, we were not able to involve a rigorous random selected sample to carry out our data collection, but we opted for a convenience sample. As a consequence, caution ought to be paid when presenting results that, rigorously speaking, cannot be generalized to the whole reference population of Italian secondary high school CLIL teachers.

We are also aware of another limiting aspect which, in this specific case, can be regarded more as a strength rather than a weakness: our study is rooted in a very specific context, i.e. Italy, and the results obtained might be different (and/or not significant) if the study were repeated elsewhere. Nevertheless, we believe that this ‘limit’ may not be considered exactly as such in that it represents the very *raison d’être* of the present contribution: its aim was to offer a snapshot of the Italian situation after the School Reform, presenting a comparison between teachers who started teaching in CLIL before and after it, on the basis of their methodological awareness. In

20 “Both top-down and bottom-up perspectives are essential for the success and sustainability of CLIL” (Coyle, Hood, Marsh 2010, 156).

21 An attitude is “a disposition to react favourably or unfavourably to a class of objects” (Sarnoff 1970, 279).

22 Motivation is the stimulus that “moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action” (Dörnyei, Ushioda 2011, 3).

agreement with Baetens Beardsmore (1993),²³ Dalton-Puffer (2007),²⁴ Coyle, Hood, Mash (2010)²⁵ and Bruton (2011),²⁶ we are deeply convinced of the great importance of the socio-cultural and educational context in which CLIL sees its implementation. The fact of being context-sensitive can thus be considered a strength of the present study, whose aim was to identify possible grey areas that might be improved with further research, on the one hand, and more focussed training, on the other.

Acknowledgements

I wish to express my heartfelt gratitude to all the teachers who participated in my research, whose contribution is invaluable.

23 “The social situation in each country in general and decisions in educational policies in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and language integration that could be applied in the same way in different countries – *no model is for export*” (Baetens Beardsmore 1993, 39; emphasis added).

24 “CLIL classrooms cannot be seen as ‘L2 islands’ but are *deeply embedded* in the [country’s] educational context. CLIL lessons are part of the L1 matrix culture” (Dalton-Puffer 2007, 202; emphasis added).

25 “CLIL is not a phenomenon which can be isolated from the wider context” (Coyle, Hood, Marsh 2010, 155).

26 “CLIL cannot be seen in a vacuum” (Bruton 2011, 530).

Appendix 1: Instrument Used

1. Esperienza di insegnamento in CLIL (solo una risposta è possibile)

- 0 anni, è la mia prima esperienza di CLIL
- 1 anno
- 2 anni
- 3 anni
- 4 anni
- 5 anni
- 6-7 anni
- 8-9 anni
- 10-11 anni
- 12-13 anni
- 14-15 anni
- 16-17 anni
- 18-19 anni
- 20 anni e oltre

2. Facendo riferimento alla Sua esperienza, ritiene che l'adozione della metodologia CLIL abbia influenza sulla Sua pratica didattica (in generale)?

- Sì
- No
- Non posso rispondere perché non ho esperienza pratica di CLIL in classe

3. Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?

4. IN QUALE/I MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?

Appendix 2: Examples of Quantization

INS ID	3. Brevemente, potrebbe indicarmi QUALI ASPETTI della Sua pratica didattica sono/sono stati maggiormente influenzati dall'adozione della metodologia CLIL?	4. IN QUALE/MODO/I la metodologia CLIL influisce/ha influito sugli aspetti di cui sopra?	Dimensione 1			Dimensione 2				Dimensione 3		Dimensione 4			TOTALE
			Progettazione			Ruolo dell'insegnante				Ruolo dello studente		Valutazione			
			1	2	3	1	2	3	4	1	2	1	2	3	
67	<p>1. Ridimensionamento del ruolo della lezione frontale degli studenti in attività autonome</p> <p>2. Maggiore coinvolgimento degli studenti</p> <p>3. Stesura di schede sulla lezione sia per me per la conduzione delle attività, che materiali didattici.</p> <p>4. Ad ogni lezione, riflessione su aspetti linguistici specifici che emergono dalla trattazione dei contenuti, soprattutto nel primo e secondo anno di corso</p>	<p>1. Riduzione dei tempi dedicati alla lezione frontale</p> <p>2. Predisposizione di attività autonome atte ad un maggior coinvolgimento degli studenti</p> <p>3. Stesura di schede sulla lezione sia per me per la conduzione delle attività, che materiali didattici.</p> <p>4. Ad ogni lezione, riflessione su aspetti linguistici specifici che emergono dalla trattazione dei contenuti, soprattutto nel primo e secondo anno di corso.</p>	0.5	1	1	1	1	1	1	1	1	2	3	4.5	
109	<p>CLIL non ha influenzato questi aspetti, in quanto erano già presenti in modo sistematico nella mia didattica, ma li ha potenziati inserendo anche il punto di vista sugli obiettivi linguistici</p> <p>-cooperative learning</p> <p>-didattica con tecnologie</p> <p>-relazione fra obiettivi e valutazione</p>	<p>La risposta è contenuta nella domanda sopra</p>	0.5				0.5	1	1					3	
113	<p>L'utilizzo delle TIC. Le uso di più.</p>	<p>Maggior utilizzo e maggior conoscenza.</p>					0.5							0.5	

References

- Baetens Beardsmore, Hugo (ed.) (1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balboni, Paolo E.; Coonan, Carmel M. (a cura di) (2014). *I Quaderni della Ricerca, 14: Fare CLIL. Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*. Torino: Loescher Editore.
- Bier, Ada (2016). "A Quantitative Instrument to Collect Data on CLIL Teacher Motivation: Its Preparation, Analysis and Discussion". Presented for publication.
- Bloom, Benjamin S. (ed.) (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, vol 1, Cognitive Domain*. New York: Longman.
- Borg, Simon (2003). "Teacher Cognition in Language Teaching: a Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do". *Language Teaching*, 36(2), 81-109.
- Bowler, Bill (2007). "The Rise and Rise of CLIL". *New Standpoints*, Sept-Oct, 7-9.
- Bruton, Anthony (2011). "Is CLIL So Beneficial, or Just Selective? Re-evaluating Some of the Research". *System*, 39(4), 523-32.
- Cohen, Jacob W. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd ed. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Coonan, Carmel M. (2003). "Planning for CLIL. A General Outline and Thoughts on Two Micro Features". Barbero, Teresina; Boella, Teresa (a cura di), *L'uso veicolare della lingua straniera in apprendimenti non linguistici*. Torino: Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, 24-44.
- Coonan, Carmel M. (2006a). "Focus su CLIL". Ricci Garotti, Federica (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento, 23-37.
- Coonan, Carmel M. (2006b). "Il Quadro e gli scenari curricolari: la proposta CLIL". Mezzadri, Marco (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*. Torino: UTET Università, 143-65.
- Coonan, Carmel M. (2007). "Insider Views of the CLIL Classroom Through Teacher Self-Observation-Introspection". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-46.
- Coonan, Carmel M. (2008). "The Foreign Language and the CLIL Lesson. Problems and Implications". Coonan, Carmel M. (a cura di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 13-35.
- Coonan, Carmel M. (2011). "Affect and Motivation in CLIL". Marsh, David; Meyer, Oliver (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press, 53-66.
- Coonan, Carmel M. (2012a). *La Lingua Straniera Veicolare*. 2a ed. Torino: UTET Università.

- Coonan, Carmel M. (2012b). "The Foreign Language Curriculum and CLIL". *Synergies Italie*, 8, 117-28.
- Coonan, Carmel M. (2014a). "I principi base del CLIL". Balboni, Coonan, 17-35.
- Coonan, Carmel M. (2014b). "Questioni linguistiche nel CLIL". Langé, Gisella; Cinganotto, Letizia (a cura di), *I Quaderni della Ricerca*, 18: *E-CLIL, per una didattica innovativa*. Torino: Loescher Editore, 29-38.
- Coyle, Do; Hood, Philip; Marsh, David (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Cuccurullo, Daniela (2014). "Medi@mente CLIL: la e di E-CLIL". Langé, Gisella; Cinganotto, Letizia (a cura di), *I Quaderni della Ricerca*, 18: *E-CLIL, per una didattica innovativa*. Torino: Loescher Editore, 71-92.
- Dalton-Puffer, Christiane (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Doughty, Catherine; Williams, Jessica (eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltán (2010). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. 2nd ed. with T. Taguchi. New York: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán; Ushioda, Ema (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Dweck, Carol S. (2008). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Ballantine Books.
- Favaro, Luciana; Menegale, Marcella (2014). "La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione". *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education*, 3(1), 13-29.
- Freeman, Donald (2002). "The Hidden Side of the Work: Teacher Knowledge and Learning to Teach". *Language Teaching*, 35, 1-13.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Harder and Harder.
- Kiely, Richard (2011). "Understanding CLIL as an Innovation". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-71.
- Leisen, Josef (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus Verlag.
- Little, David (1991). *Learner Autonomy*, vol. 1, *Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Ludbrook, Geraldine (2014a). "Le competenze linguistiche di un docente CLIL". Balboni, Coonan, 91-6.

- Ludbrook, Geraldine (2014b). "Challenges Teaching Content through English: Language Abilities and Strategic Competences". Balboni, Coonan, 105-14.
- Lyster, Roy (1998). "Immersion Pedagogy and Implications for Language Teaching". Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multicultural Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 64-95.
- Mehisto, Peeter (2008). "CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL". *International CLIL Research Journal*, 1(1), 93-119.
- Menegale, Marcella (2008). "Expanding Teacher-Student Interaction through More Effective Classroom Questions: From Traditional Teacher-Fronted Lessons to Student-Centred Lessons in CLIL". Coonan, Carmel M. (a cura di), *CLIL e l'Apprendimento Delle Lingue: Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscara, 105-28.
- Menegale, Marcella (2014a). "L'organizzazione del team teaching nei moduli CLIL". Balboni, Coonan, 63-9.
- Menegale, Marcella (2014b). "L'autonomia dello studente nei moduli CLIL". Balboni, Coonan, 97-102.
- Mezzadri, Marco (2014). "Il CLIL e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione". Balboni, Coonan, 77-90.
- Pavón Vázquez, Víctor; Rubio, Fernando (2010). "Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes". *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pavón Vázquez, Víctor; Ellison, Maria (2013). "Examining Teacher Roles and Competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL)". *Lingarum Arena*, 4, 65-78.
- Ricci Garotti, Federica (2008). "Obiettivi e azione didattica in CLIL: un problema di coerenza". Coonan, Carmel M. (a cura di), *La produzione orale in ambito CLIL. Sezione Monografica di Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 40(1-2), 29-56.
- Robinson, Ken (2015). *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. With Lou Aronica. New York: Viking.
- Sarnoff, I. (1970). "Social Attitudes and the Resolution of Motivational Conflict". Jahoda, Marie; Warren, Neil (eds.), *Attitudes: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 279-84.
- Serragiotto, Graziano (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Serragiotto, Graziano (2006). "La valutazione del prodotto CLIL". Ricci Garotti, Federica (a cura di), *Il futuro si chiama CLIL: una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Provincia Autonoma di Trento, 183-98.
- Serragiotto, Graziano (2014a). "L'organizzazione operativa di un modulo CLIL". Balboni, Coonan, 53-61.

- Serragiotto, Graziano (2014b). "Valutazione e CLIL". Balboni, Coonan, 71-5.
- Swain, Merrill; Lapkin, Sharon (2001). "Focus on Form Through Collaborative Dialogue: Exploring Task Effects". Bygate, Martin; Skehan, Peter; Swain, Merrill (eds.), *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. London: Longman, 99-118.
- Van Veen, Klaas; Slegers, Peter (2009). "Teachers' Emotions in a Context of Reforms: To a Deeper Understanding of Teachers and Reforms". Schutz, Paul A.; Zembylas, Michalinos (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Dordrecht: Springer, 233-51.
- Viebrock, Britta (2011). "The Situation in the CLIL Classroom is quite different - or is it? Teachers' Mindsets, Methodological Competencies and Teaching Habits". Marsh, David; Meyer, Oliver (eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence and Exploring Solutions in CLIL*. Eichstätt: Eichstaett Academic Press, 79-91.
- Wolff, Dieter (2007). "CLIL: Bridging the Gap Between School and Working Life". Marsh, David; Wolff, Dieter (eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-25.

Risorse del web e sviluppo della sotto-competenza strumentale nella didattica della traduzione

Mariapia D'Angelo
(Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia)

Abstract For some decades now, scholars of translation studies, pertaining to various disciplinary fields, have started a vividly ongoing scientific debate, regarding the possible descriptive-theoretical models of translational competence. This is generally understood as a macro-competence, consisting of a series of interrelated sub-competencies. With regard to this contribution, we will focus on the concept of instrumental sub-competence in relation to the learners' web-searching skills and the use of some translation tools, such as text corpora collected by teachers and/or by future translators, whose employment in the academical teaching context contributes to the acquisition of procedural professional knowledge. The theoretical and applicative considerations presented here concern the strengthening of instrumental sub-competence in reference to the stage of documentation on the subject of the source text; thus, not only on a conceptual and terminological-lexical level, but also with regard to possible stylistic asymmetries and text-type conventions. The development of the instrumental sub-competence also fosters the textual competence in both languages and, to this extent, it constitutes a didactical aim not only in translator training curricula, but also in other Foreign Languages Degree Courses.

Sommario 1 Per un approccio integrato alla didattica della traduzione. – 2 Competenza traduttiva e sotto-competenza strumentale. – 3 *Web-search tasks* per il potenziamento della sotto-competenza strumentale. – 4 Corpora *ad hoc* per la traduzione di testi specialistici. – 5 Osservazioni conclusive.

Keywords Translator training. Instrumental sub-competence. Web-search task.

1 Per un approccio integrato alla didattica della traduzione

Le crescenti esigenze traduttive di un'Europa plurilingue e pluriculturale, unitamente alle acquisizioni della ricerca in ambito traduttivo e traduttologico hanno impresso un forte impulso al dibattito sulla traduzione intesa sia come prodotto da indagare in prospettiva descrittivo-diacronica (*Descriptive Translation Studies*), sia come processo da investigare ad un livello d'analisi applicativo-sincronico (*Applied Translation Studies*). Nella prima suddivisione degli ambiti di ricerca dei *Translation Studies* proposta

da James Holmes (1972-1975),¹ al versante degli studi applicativi pertiene l'indagine degli aspetti didattici della traduzione, quantunque anche nel ramo dei *Descriptive Translation Studies* siano stati elaborati strumenti d'analisi e concetti cardine densi di implicazioni per la formazione professionale dei traduttori. In primo luogo, lo studio descrittivo-retrospettivo dei testi tradotti ha gettato luce sui vari vincoli e fattori (di ordine storico, ideologico, economico, ecc.) che da sempre influiscono sull'operato del traduttore e sui quali sarà opportuno stimolare una riflessione in sede didattica al fine di promuovere negli studenti una maggiore consapevolezza dei possibili condizionamenti vigenti negli specifici contesti socio-culturali (Ulrych 2011). In secondo luogo, le ricerche descrittive *corpus-based* sugli universali traduttivi² hanno avuto ricadute nel campo del *translator training* soprattutto per quanto attiene alla classificazione dei corpora linguistici utilizzabili in sede didattica (Baker 1995, Laviosa 2002, Chesterman 2004).

Nell'ambito della scienza linguistica, inoltre, le indagini teorico-applicative mosse nei versanti di ricerca della pragmalinguistica e della linguistica testuale hanno fornito imprescindibili apporti alla didattica della traduzione mediante proposte metodologiche fondate su una visione azionale della comunicazione interlinguistica, secondo la quale l'atto traduttivo viene inteso come atto di enunciazione, realizzato con un preciso fine, indirizzato ad un destinatario e inserito in un particolare contesto socio-culturale (Reiß 1969, Pergnier 1980, Arcaini 1982). Una concezione affine della pratica traduttiva è rintracciabile negli approcci al *translator training* di impianto sociolinguista e funzionalista (Hatim, Mason 1997; Nord 1997) che in sede didattica privilegiano attività traduttive contenenti la descrizione dettagliata delle aspettative dell'ipotetico committente, focalizzando l'attenzione degli studenti sull'analisi del testo fonte a livello testuale, nonché pragmatico-comunicativo. Una volta individuata la funzione dominante (informativa, regolativa, argomentativa, ecc.) del testo di partenza (TP), si può selezionare la strategia traduttiva più adeguata anche in ordine a quella che sarà la funzione dominante del testo d'arrivo (TA). Quest'ultimo dovrà conformarsi alle convenzioni testuali socialmente accettate dalla lingua-cultura d'arrivo, senza dare per scontato che si verifichino casi di «equivalenza funzionale» fra il testo fonte e la sua traduzione (Reiß, Veer-

1 Durante la Third International Conference of Applied Linguistics nel 1972 a Copenaghen James Holmes presenta il contributo «The Name and Nature of Translation Studies», nel quale si pongono le basi per l'autonomia accademica di una nuova disciplina aperta a vari indirizzi di studio di tipo umanistico, dato il carattere intrinsecamente multidisciplinare del discorso sulla traduzione (Holmes 1972-1975).

2 Mona Baker (1993, 243) definisce gli universali traduttivi come «features which typically occur in translated texts rather than original utterances and which are not the result of interference from specific linguistic items». Tra queste caratteristiche maggiormente riscontrabili nei testi tradotti figurano la semplificazione, la normalizzazione, l'esplicitazione e il livellamento (Baker 1998).

mer 1984), data la complessità dell'atto traduttivo quale duplice processo sia ermeneutico, sia di riscrittura.

Alla dimensione progettuale della pratica traduttiva, come pure alla contestualizzazione dei compiti assegnati viene dato rilievo anche nelle proposte metodologiche ispirate ai principi del *task-based language teaching*, un approccio glottodidattico incentrato sull'esecuzione di un compito linguistico «that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed» (Ellis 2003, 16). Tale approccio, modellato sui principi del *learning by doing* - rileva Hurtado Albir (1999, 56)³ - può avere un considerevole valore formativo anche nel campo della didattica della traduzione, in quanto mira all'acquisizione non soltanto di determinate strutture linguistiche, ma anche di complesse strategie di *problem-solving*. In aggiunta a ciò, nello svolgere attività dettagliatamente pianificate «around highly detailed tasks leading to a very specific outcome» (Kelly, Martin 2009, 298), i futuri traduttori saranno coinvolti in maggior misura nel processo formativo e avranno una percezione più immediata delle competenze specifiche di volta in volta acquisite.

Aspirano altresì ad un coinvolgimento attivo degli studenti nel percorso didattico gli approcci al *translator training* di matrice cognitivista che hanno messo in evidenza il valore delle sotto-competenze metacognitive, intese come la presa di coscienza delle varie fasi del processo traduttivo al fine di giungere ad un sapere metaoperativo sui meccanismi mentali coinvolti nel tradurre (Shreve 2002). Per raggiungere tale obiettivo viene sollecitata la riflessione da parte dei discenti stessi sulle fasi preparatorie del lavoro traduttivo, fasi cruciali nelle quali viene scelta la macro-strategia da seguire nel corso della stesura del TA sulla base di alcuni parametri, come la finalità della traduzione, l'istanza dei destinatari, il *medium* di presentazione, la funzione del testo e la sua struttura (Hönig 1995). E ancora, viene promosso lo sviluppo di una competenza teorico-metodologica, mediante la quale si possa attuare il passaggio da un tipo di «sapere dichiarativo», ovvero essere a conoscenza dei problemi che un traduttore può incontrare, verso un tipo di «sapere procedurale», vale a dire essere in grado di applicare la soluzione adeguata (Shreve 2002).

Nel quadro di un insegnamento incentrato sull'esplicitazione e sulla presa di coscienza delle varie strategie adottabili, la pratica traduttiva viene quindi a configurarsi come un'attività sostanzialmente fondata sul

3 Si vedano i lavori di González Davies (2004) per le applicazioni dell'approccio glottodidattico *task-based* al *translator training*, mentre per una riflessione sulle ulteriori intersezioni tra la didattica della traduzione e la traduzione nella didattica delle lingue rinviamo ai volumi collettanei di Krwutschke (1989) e Malmkjær (1998), e ai più recenti lavori monografici di D'Angelo (2012) e Laviosa (2014).

problem-solving che coinvolge conoscenze linguistico-culturali, saperi operativi e meta-operativi.

Al di là delle differenti prospettive d'analisi, ci sembra che gli approcci alla didattica della traduzione sopramenzionati abbiano messo in luce alcune esigenze formative comuni e abbiano individuato indicazioni didattico-metodologiche applicabili in maniera integrata, sia nei corsi di formazione per interpreti e traduttori, sia nei Corsi di Studio in Lingue e Letterature Straniere. Pur nella specificità dei singoli obiettivi curricolari, infatti, è di comune interesse l'acquisizione da parte degli studenti della capacità di analizzare TP e TA relativamente alle convenzioni del genere testuale, nonché alle varietà diafasiche, diastratiche e diamesiche dei sistemi semio-culturali coinvolti nel passaggio interlinguistico. Di comune interesse è pure l'acquisizione di abilità procedurali connesse alla fase di documentazione sul testo da tradurre, tema questo del paragrafo 2 del presente contributo in relazione al concetto più ampio di «competenza traduttiva», mentre alcune proposte operative vengono espone nei paragrafi 3 e 4, rispettivamente sull'uso delle risorse del web e sull'impiego dei corpora testuali per lo sviluppo della sotto-competenza strumentale.

2 Competenza traduttiva e sotto-competenza strumentale

Da alcuni decenni linguisti applicati e studiosi dei *Translation Studies* hanno elaborato modelli teorico-descrittivi sulla competenza traduttiva, spesso corredati di proposte operative al fine di potenziarne lo sviluppo in sede didattica (Kiraly 1990; Hatim, Mason 1997; PACTE 2000, 2003). Il dibattito scientifico è tuttavia ancora in atto e la ricerca non è giunta ad una denominazione condivisa, come dimostrato dalla coesistenza di diversi termini quali *translational competence* (Toury 1995, Pym 2003), oppure *transfer competence* (Nord 2005) e così via. In generale, pur nelle diverse declinazioni derivanti dall'eterogeneità delle prospettive metodologiche adottate, si è affermata una visione del processo traduttivo quale complesso atto di mediazione linguistico-culturale, a cui corrispondono definizioni di competenza traduttiva altrettanto complesse e articolate.

Nel volume *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*, Kelly (2005) propone una definizione di *translational competence* elaborata nell'ambito della traduzione specializzata, suddivisa nelle seguenti sotto-competenze tra loro interrelate:

- a. *comunicativa e testuale*, riferita alle capacità di comprendere, analizzare e produrre testi in entrambe le lingue di lavoro, anche in relazione alle convenzioni legate ai generi testuali;

- b. *interculturale*, in ordine alle conoscenze istituzionali, storico-sociali, assiologiche delle due lingue-culture coinvolte e alla capacità di riconoscere tali riferimenti culturali nel testo da tradurre;
- c. *tematica*, relativa all'apparato concettuale dell'ambito disciplinare cui appartiene il testo da tradurre, comprese le più autorevoli fonti di documentazione in tale ambito;
- d. *strumentale-professionale*, connessa alla precedente e quindi all'identificazione e valutazione delle fonti di documentazione, alla gestione delle informazioni reperite, all'uso degli strumenti informatici, alle abilità di revisione e valutazione del TA sulla base della finalità e del contesto comunicativo, unitamente alle conoscenze sul funzionamento del mercato professionale nei suoi aspetti tecnico-commerciali, deontologici e corporativi;
- e. *psicologica*, ovvero di natura autoriflessiva, ad esempio riguardo alla capacità di monitorare la propria attività, di memorizzare e di rimanere concentrati;
- f. *interpersonale*, concernente la capacità di collaborare con le diverse figure professionali coinvolte nell'attività traduttiva (committenti, redattori, utenti, esperti dei vari settori, ecc.), ed eventualmente di saper giustificare le proprie scelte e risolvere conflitti;
- g. *strategica*, in riferimento alle abilità di organizzazione, di valutazione, di modifica in corso d'opera della propria stesura e di revisione della propria attività traduttiva.

Per gli scopi del presente contributo, prenderemo in esame gli aspetti strumentali della quarta sotto-competenza, in riferimento alla gestione di alcune applicazioni informatiche per la traduzione e per il reperimento delle informazioni nella fase di pianificazione e di documentazione. Tali aspetti, qui attribuiti alla sotto-competenza *strumentale-professionale*, sono contemplati anche in altri modelli, pur figurando con denominazioni diverse quali «competenza informativa» (Vienne 2000, Shreve 2002) o «instrumental sub-competence» e sono definiti come le caratteristiche distintive del traduttore professionista, alle quali va riservata un'attenzione particolare in sede didattica (PACTE 2003, 2009).⁴

Per le capacità richieste dal mercato del lavoro, come pure per la considerazione ad essa attribuita dalla ricerca traduttologica (Kelly 2005,

4 Il gruppo di ricerca PACTE (Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació) dell'Universitat Autònoma de Barcelona ha iniziato sin dalla fine degli anni Novanta un importante studio longitudinale sull'acquisizione della competenza traduttiva, costituita da cinque *sub-competences* (bilingue, extralinguistica, sapere sulla competenza traduttiva, strumentale e strategica) coordinate dalla sotto-competenza strategica di tipo operativo, a sua volta congiunta ad un sesto fattore di ordine psico-fisiologico attinente alla memoria, all'attenzione, all'emozione, alla creatività, ecc. (Hurtado Albir 2007).

PACTE 2003), ci sembra che l'acquisizione della sotto-competenza strumentale debba rientrare tra gli obiettivi curricolari non soltanto delle Scuole per interpreti e traduttori o dei vari Corsi di Studio di mediazione linguistico-culturale, ma anche tra gli obiettivi dei corsi di lingua nei percorsi formativi di tipo linguistico-letterario. In linea con le tesi di Snell-Hornby (1996), l'analisi e la traduzione di testi letterari può necessitare di saperi e pratiche di tipo tecnico-linguistico e, in egual misura, la traduzione di testi della comunicazione specializzata necessita dell'acquisizione di conoscenze e abilità stilistico-espressive di tipo letterario. Anche i testi non artistici possono di fatto presentare un elevato grado di complessità e di «devianza dalla norma» al pari di un testo letterario, laddove quest'ultimo potrebbe conformarsi proprio alle suddette norme, per scelta dell'autore (Snell-Hornby 1996, 106).

Inoltre, dal punto di vista della spendibilità delle competenze professionalizzanti acquisite durante il percorso universitario, recenti indagini condotte in relazione alle attività di tirocinio formativo previste dai piani di studio hanno rivelato l'alto grado di eterogeneità dei compiti traduttivi assegnati agli studenti dei vari Corsi di Studio offerti dai Dipartimenti di Lingue, mettendo in evidenza «un notevole *gap*» tra le richieste delle aziende, da un lato, e la preparazione degli studenti stagisti, dall'altro (Desoutter, Heller, Sala 2013, 17).

A fronte dell'attuale congiuntura economica poco favorevole, molti datori di lavoro accolgono sì di buon grado stagisti e tirocinanti nelle loro imprese, però non sempre hanno la possibilità di investire risorse per la formazione e per istruire gli studenti alla terminologia aziendale. Non di rado le mansioni assolve dai tirocinanti consistono nella rapida esecuzione di commesse traduttive che comportano sia il complesso reperimento dei traduttori della terminologia di settore, sia il confronto con generi testuali caratterizzati da precise convenzioni formali. Da qui la necessità di implementare attività didattiche di documentazione mirate ad uno sviluppo congiunto della sotto-competenza *strumentale* e di quella *comunicativa e testuale* nei discenti. Nell'acquisire strategie e metodologie di documentazione applicabili a diversi ambiti di specializzazione, gli apprendenti non solo acquisiranno nozioni disciplinari e terminologiche relative al dominio tematico, ma anche tratti linguistici e culturo-specifici del genere testuale in esame (García Izquierdo 2005).⁵

5 Per le applicazioni del concetto di genere testuale all'analisi della comunicazione specialistica da una prospettiva multilingue, rinviamo alle ricerche del gruppo GENTT (*Géneros Textuales para la Traducción*) coordinato da García Izquierdo e costituito nel 2000 presso il Dipartimento di Traduzione e Comunicazione dell'Ateneo di Castellón. Tale gruppo sta lavorando alla costruzione di un'enciclopedia digitale multilingue contenente un'ampia rassegna di generi testuali della traduzione specializzata negli ambiti giuridico, tecnico e medico (<http://www.gentt.uji.es>).

L'immediato accesso ad una cospicua quantità di documenti redatti nella lingua di partenza e in quella d'arrivo, già disponibili in formato digitale, costituisce una delle principali motivazioni per l'uso del web al posto delle tradizionali fonti cartacee nella fase di documentazione. Tuttavia, i documenti reperiti in Rete non presentano gli stessi standard di qualità delle pubblicazioni editoriali vagliate da comitati scientifico-redazionali. Inoltre, allettati dall'enorme quantità di testi immediatamente disponibili, i discenti pensano di poter reperire esempi appropriati tramite la consultazione diretta dei motori di ricerca, con il rischio di documentarsi in maniera disorganica e parcellizzata (Sánchez-Gijón 2009).

L'attuazione di una strategia di documentazione poco consapevole, può far sì che nella fase di stesura del TA il traduttore inesperto non si renda conto che un documento reperito in precedenza potrebbe contenere ulteriori soluzioni e preferisce proseguire la ricerca di ulteriori documenti per cui «every new solution found may come from a context that has very little in common with the context from which earlier solutions come» (Sánchez-Gijón 2009, 114). In aggiunta a ciò, non si può non considerare l'inesperienza dei traduttori in formazione nel valutare criticamente le fonti reperibili nel web da inserire poi nel proprio corpus di risorse stilistico-terminologiche per l'esecuzione dei singoli *task* traduttivi. Tra i rischi più frequenti figura infatti la possibilità di consultare documenti non sempre ineccepibili da un punto di vista della correttezza ortografico-grammaticale, a fronte del carattere 'ibrido' delle risorse testuali del web, vale a dire prodotte in una situazione comunicativa che seppur basata sul medium della scrittura, risulta essere «assimilabile a contesti informali di norma legati all'oralità e nei quali errori ed eccezioni tendono a 'mimetizzarsi' ed a sfuggire all'occhio (o all'orecchio) dei partecipanti» (Grandi 2015, 9).

Inoltre gli apprendenti potrebbero non essere in grado di selezionare testi omogenei tra loro dal punto di vista contenutistico e delle caratteristiche del genere, ragion per cui sarebbe preferibile potenziare la sotto-competenza strumentale mediante esercitazioni guidate dal docente che può preselezionare un elenco di risorse (archivi, articoli accademici, ecc.) utili nel settore in oggetto, nel tentativo di evitare inutili ricerche non mirate. La raccolta dei testi dovrà sempre procedere in riferimento alla macro-strategia traduttiva fissata in precedenza, affinché i discenti possano sviluppare la capacità di reperire informazioni «always bearing in mind the clients' needs together with the aims and functions of the translation, so that the final rendering is in agreement with both the source text and the target system» (Pinto, Sales 2008, 427).

3 *Web-search tasks* per il potenziamento della sotto-competenza strumentale

Nel contesto del *translator training* sono stati avviati numerosi studi empirici volti ad indagare le modalità d'impiego delle risorse del web per lo sviluppo della sotto-competenza strumentale, in particolar modo in relazione alla capacità di documentarsi sull'argomento del compito traduttivo assegnato (Sánchez-Gijón 2009; Massey, Ehrensberger-Dow 2011).⁶ È proprio nella fase di documentazione che emergono significative differenze fra l'uso delle risorse online da parte di traduttori professionisti e degli studenti delle Scuole per traduttori, come rileva una recente indagine di Enríquez Raído (2014) in seguito all'osservazione delle *documentary competencies* dimostrate da alcuni studenti di un corso di *Translation and Interpreting Studies* della Auckland University (Nuova Zelanda) e da alcuni traduttori professionisti.

Le pratiche di *web-searching* messe in atto dai partecipanti durante le sperimentazioni sono state osservate sulla base dell'uso integrato di protocolli, cronologie di ricerca e questionari da riempire alla fine delle attività. I risultati hanno evidenziato un comportamento alquanto diverso tra gli esperti e i traduttori in formazione. I primi hanno utilizzato la ricerca nel web per finalità legate alla stesura del TA, mentre gli studenti hanno compiuto ricerche mirate alla comprensione del TP, spesso limitatamente alla consultazione dei dizionari. È emerso che i traduttori professionisti hanno fatto uso delle risorse per verificare l'occorrenza di una determinata ipotesi traduttiva, per consultare testi paralleli o enciclopedie, spendendo quindi molto più tempo nella documentazione relativa all'argomento del testo da tradurre rispetto ai traduttori in formazione. Questi, infatti, si sono per lo più limitati a reperire nel web i traducanti per la terminologia di settore, interrogando motori di ricerca e ponendo *queries* molto semplici e dirette.⁷ Tale comportamento ha messo in evidenza la necessità di dover raffinare in sede didattica le tecniche di *web-searching*, ad esempio mediante esercitazioni sull'impiego dei filtri di ricerca automatizzati che

6 Le ricerche vengono condotte integrando metodi d'indagine tradizionali, ossia basati sulla stesura di protocolli e sulla raccolta di interviste, con tecniche di osservazione più moderne e sofisticate quali l'*eye-tracking* che prevede l'applicazione di tecnologie inizialmente progettate per scopi clinici per la registrazione e l'analisi dei movimenti oculari compiuti dal soggetto mentre guarda le immagini di uno schermo. Tali tecnologie hanno trovato applicazione in diversi ambiti professionali, dalla programmazione e progettazione dei siti web allo studio delle campagne pubblicitarie, ecc. Si rinvia allo studio di Göpferich, Jakobsen, Mees (2008) per una rassegna delle applicazioni nel contesto del *translator training*.

7 Ricordiamo a proposito lo studio condotto da Colina (2003) sull'analisi comparativa delle procedure di traduzione adottate da un gruppo di traduttori professionisti e da un gruppo di novizi; questi ultimi hanno eseguito il compito traduttivo assegnato traducendo di volta

combinano in modo mirato gli operatori e le parole chiave per la consultazione di fonti informative utili agli scopi traduttivi specifici.

Enríquez Raído (2014) segnala, infine, l'importanza di una ricerca incrociata di lemmi, collocazioni ed espressioni idiomatiche, affinché gli allievi possano verificare i risultati ottenuti mediante un confronto con i repertori di traduzioni plurilingui dello stesso testo, cioè consultando i corpora paralleli, oppure esaminando i corpora comparabili, vale a dire le raccolte di testi affini per *text-type* e per argomento redatti autonomamente in più lingue. La consultazione dei corpora può spesso rappresentare un percorso obbligatorio per quanto attiene alla corretta interpretazione e alla traduzione dei neologismi e dei termini specialistici, poiché perfino i dizionari online più aggiornati possono non aver registrato le traduzioni di termini tecnici di nuova coniazione. Affinché il testo tradotto sia conforme ai canoni redazionali del genere testuale nella lingua-cultura d'arrivo occorre ad ogni modo integrare le scarse definizioni fornite dai dizionari con informazioni espresse in forma testuale, in modo da poter ricostruire dall'analisi del co-testo l'eventuale polisemia del termine ricercato, le collocazioni o le strutture più ricorrenti di un particolare contesto d'uso.

I traduttori esperti sono consapevoli della necessità di integrare più modalità di ricerca al fine di ottenere un riscontro attendibile sulla frequenza della soluzione ipotizzata in relazione alle caratteristiche diastratiche, diamesiche e diafasiche del genere testuale in oggetto, mentre proprio tale consapevolezza non si evince negli atteggiamenti da noi osservati durante un modulo di esercitazione di pratica traduttiva svolto nell'ambito dell'insegnamento di «Teoria e storia della traduzione» presso un Corso di Laurea Magistrale in Lingue, Letterature e Culture Moderne.⁸ Durante le esercitazioni, ai 14 partecipanti è stato assegnato un task traduttivo di un breve testo giuridico da portare a termine in gruppi, utilizzando esclusivamente dizionari e documenti reperibili nel web.

Dopo la lettura del TP, è stato esplicitamente chiesto agli studenti di riflettere e stilare una lista delle risorse che avrebbero utilizzato per risolvere i problemi di comprensione e di scelta dei traduttori adeguati nella lingua d'arrivo. Si è potuto notare che la quasi totalità dei discenti (ben 10 studenti) ha dichiarato di voler iniziare il proprio lavoro consultando direttamente un motore di ricerca (Google), dimostrando di attuare una strategia di documentazione non mirata e dichiarando di voler compiere in prima battuta una traduzione 'parola per parola', per poi rileggere e

in volta i singoli sintagmi (se non addirittura parti del sintagma), mentre i traduttori più esperti procedevano alla traduzione di unità linguistiche transfrastiche.

⁸ Si tratta di un modulo di sei ore di lezione proposto dalla scrivente nell'anno accademico 2013/2014 agli studenti dell'Università «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara, frequentanti il corso di «Teoria e storia della traduzione» e il cui livello di conoscenza della lingua inglese era attestato tra il B2 e il C1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER).

correggere il proprio lavoro. Di contro, i restanti quattro studenti, i quali avevano acquisito nozioni di traduttologia nel precedente percorso di studi,⁹ prima di dedicarsi allo svolgimento del compito, hanno chiesto di avere alcune delucidazioni in merito al genere testuale dell'originale, al destinatario della traduzione e all'eventuale esistenza di dizionari di settore online. A questo punto, è stato fornito a tutti i partecipanti un chiarimento sui parametri situazionali e socioculturali determinanti per l'esecuzione del task, congiuntamente alla funzione del testo di arrivo. Lavorando in gruppi, avrebbero dovuto tradurre dall'italiano all'inglese gli articoli 143, 144 e 147 del Codice Civile, articoli dei quali viene data lettura durante il rito di un matrimonio, unitamente ad un estratto dell'atto matrimoniale in relazione al regime patrimoniale scelto dagli sposi (comunione o separazione dei beni). Tale commessa traduttiva sarebbe stata richiesta da parte di una coppia italo-inglese prossima alle nozze, con la specifica che il testo tradotto avrebbe dovuto mantenere lo stesso livello specialistico del testo di partenza, ma nel contempo avrebbe potuto contenere glosse esplicative e, se necessario, esibire anche un registro meno formale onde assicurare la piena comprensione dei contenuti al destinatario della traduzione (la futura sposa).

Si è quindi proposto agli allievi di esplorare le funzioni contemplate nel portale di Term-minator, un filtro di ricerca automatizzata che amplia le potenzialità di Google mediante un menù a scorrimento in cui è possibile definire con maggior precisione le finalità della propria ricerca, scegliendo di utilizzare fonti informative e strumenti terminologici utili per scopi traduttivi.

Dato il dominio specialistico del TP, si sono poi mostrate agli allievi le opzioni relative alle ricerche settoriali nell'ambito giuridico, utilizzando l'apposita sezione della «ricerca avanzata» di Term-minator («Leggi e diritto») per l'interrogazione di raccolte di leggi, di testi legali presenti nei database internazionali e di EUR-Lex, un corpus multilingue contenente documenti giuridici nelle versioni di tutte le lingue ufficiali dell'Unione Europea.

L'aver messo i discenti di fronte all'esecuzione di un compito concreto ha inteso focalizzare l'attenzione sulla fase di pianificazione del lavoro traduttivo e sulle strategie di documentazione da seguire in base alle aspettative dei committenti e alle 'enciclopedie' dei destinatari del TA, mentre la contestualizzazione del task ha reso possibile stimolare una riflessione autonoma su come un cambiamento della funzione del TA comporti una modifica sostanziale del lavoro di traduzione, ad esempio nel caso in cui l'ipotetica coppia di coniugi richieda una traduzione degli estratti del contratto matrimoniale da asseverare in tribunale.

9 Quattro studenti avevano già sostenuto un'annualità del corso di «Teoria e storia della traduzione» durante il Corso di Studi triennale in «Mediazione e comunicazione interculturale».

Ci è parso che la breve esperienza didattica abbia motivato l'interesse degli studenti per l'analisi delle fonti di documentazione, che si è chiarito agli stessi essere suddivise in fonti primarie e fonti secondarie, secondo il seguente schema proposto da Zanola (2014, 3) in un recente lavoro sull'attività terminologica:

Costituiscono fonti primarie tutti i prodotti e i testi che all'interno di un dominio specialistico sono rilevanti da un punto di vista scientifico, di documentazione e legale:

- manualistica scientifica e accademica;
- pubblicazioni scientifiche di personalità di rilievo nel settore;
- documenti istituzionali e legislativi;
- documentazione tecnica accreditata.

Sono invece fonti secondarie tutti i prodotti privi di garanzie ufficiali:

- lavori amatoriali;
- portali aziendali e siti generici;
- pubblicazioni di settori non direttamente afferenti al dominio considerato.

Può ritenersi didatticamente proficuo promuovere un uso sinergico delle fonti di documentazione sia primarie che secondarie, poiché laddove queste ultime permetteranno agli studenti di comprendere i fondamenti del settore in oggetto, grazie ad un linguaggio più accessibile, quelle primarie garantiranno una conoscenza più precisa e funzionale al rinvenimento dei traducenti più adeguati.

Tra le fonti secondarie si è inoltre fatta menzione ai forum di discussione e alle *community* online per traduttori,¹⁰ promuovendo un uso critico di tali strumenti sempre più indispensabili nel campo della traduzione specializzata e ai quali sarebbe opportuno riservare ulteriori moduli di insegnamento, sperimentando attività didattiche proprio a partire dall'impiego di quei forum più popolari e diffusi tra gli studenti stessi.

¹⁰ Nel corso dell'insegnamento di cui alla nota 8, è stato precedentemente affrontato il tema dell'uso dei forum e delle *community* online per traduttori professionisti e occasionali, con particolare riferimento ai servizi offerti dai portali multilingue ProZ (<http://ita.proz.com>) e WordReference (<http://forum.wordreference.com/>) per il campo della traduzione specializzata, e dei siti Word Literature Forum (<http://www.worldliteratureforum.com/forum/forumdisplay.php/31-Literary-Translation>) e Biblit (<http://www.biblit.it/>) per la traduzione dei testi letterari.

4 Corpora *ad hoc* per la traduzione di testi specialistici

Sin dagli anni Novanta, le indagini traduttologiche condotte nel versante dei *Corpus-based Translation Studies* e in quello della *corpus linguistics* hanno messo in rilievo il valore formativo dei corpora testuali nel campo della didattica della traduzione (Baker 1995, Pearson 2003) e in quello della didattica delle lingue straniere a livello universitario (Taylor Torsello, Brunetti, Penello 2001; Taylor Torsello, Ackerley, Castello 2008).

Per quanto concerne lo sviluppo delle sotto-competenze «tematica» e «strumentale-professionale», nei termini di Kelly (2005), sono state sperimentate numerose proposte metodologico-operative basate sull'impiego di corpora *ad hoc*¹¹ costituiti da testi attinti direttamente dal web (Zanettin 2002, Varantola 2003, Sánchez-Gijón 2009). Si tratta di corpora testuali di piccole dimensioni realizzati in precedenza dal docente, oppure di corpora che gli studenti stessi – opportunamente guidati – possono costruire per l'esecuzione di un determinato compito traduttivo, durante le fasi di documentazione sui contenuti del testo fonte. In genere si predilige raccogliere corpora comparabili bilingui costituiti da documenti omogenei dal punto di vista sia dell'argomento trattato, sia della varietà linguistica, in modo da poter avere un immediato riscontro sulle opzioni paradigmatiche e sintagmatiche maggiormente esibite dal genere testuale in questione.

Nell'ambito di tali attività didattiche, la concretezza del task traduttivo e la possibilità di acquisire competenze spendibili professionalmente agisce molto positivamente sul piano motivazionale, come nel caso della seguente proposta operativa da noi elaborata e sperimentata con studenti, il cui livello di conoscenza della lingua inglese si attesta tra il B2 e il C1 del QCER.¹² Prendendo spunto da una reale commessa traduttiva assegnata ad una studentessa durante lo svolgimento di un tirocinio lavorativo, è stato chiesto agli alunni di immaginare di collaborare con un'agenzia immobiliare specializzata nella vendita di case ad acquirenti stranieri e di dover tradurre per alcuni clienti tedeschi e inglesi un certificato di Stato Avanzamento Lavori (SAL) riguardante la ristrutturazione di un immobile precedentemente acquistato. Si tratta di un documento redatto dal direttore dei lavori per attestare l'effettivo svolgimento delle opere di manutenzione effettuate dalle maestranze nel cantiere, con la relativa indica-

11 Sono altresì frequenti nella letteratura specialistica altre denominazioni quali *do-it yourself corpora* (Sánchez-Gijón 2009) e *translation-driven corpora* (Zanettin 2012).

12 Tale proposta didattica, articolata in un modulo di sei ore di lezione, è stata proposta ad un gruppo di studenti frequentanti il corso di «Nuove tecnologie per la glottodidattica e la traduzione», tenuto dallo/a scrivente nell'anno accademico 2013/2014, nel Corso di Laurea triennale in Lingue e Letterature Straniere dell'Ateneo «G. d'Annunzio» di Chieti-Pescara.

zione dell'importo da corrispondere.¹³ Il SAL si emette generalmente con cadenza regolare in base agli accordi contrattuali per cifre commisurate all'importo totale dei lavori, per cui è opportuno che il traduttore crei un database terminologico relativo all'ambito tematico e al genere testuale in questione, dal quale attingere in futuro per l'esecuzione di commesse traduttive simili. Infatti, la terminologia da utilizzare è altamente specialistica e a livello macro-strutturale sussistono differenze tra un SAL in lingua italiana e, ad esempio, un documento omologo in lingua inglese (*Interim Payment Certificate*).

Una prima fase del modulo è stata dedicata all'analisi e al riconoscimento delle funzioni e delle caratteristiche formali/contenutistiche peculiari del suddetto genere testuale in italiano, utilizzando anche gli strumenti per la documentazione offerti dal portale Terminator.

Nella fase successiva gli studenti hanno poi dovuto tradurre i principali termini tecnici del TP con l'aiuto di glossari specialistici e banche dati plurilingui presenti in rete, usando i traducenti individuati come parole chiave per la ricerca di testi paralleli nel web.

Nella terza fase i vari gruppi hanno creato un corpus costituito da documenti dello stesso genere testuale precedentemente convertiti in un formato elettronico adeguato per l'interrogazione mediante AntConc,¹⁴ un programma per la creazione e la consultazione delle concordanze, ovvero delle liste di occorrenza di singole parole o locuzioni all'interno del loro co-testo.

Infine gli allievi hanno svolto la traduzione verificando le ipotesi traduttive con il corpus da loro creato tramite una risorsa gratuitamente disponibile online, acquisendo in tal modo abilità procedurali altamente professionalizzanti e riutilizzabili nell'ottica del *lifelong learning*.

Simili attività didattiche *corpus-based* consentono di gestire un'immensa quantità di dati linguistico-enciclopedici reperiti e analizzati in tempi relativamente brevi, corrispondendo pertanto alle esigenze formative dei corsi universitari per interpreti e traduttori, nei quali è prevista l'acquisizione

13 Durante la prima fase dedicata all'individuazione del *contestual focus* del TP (Hatim, Mason 1990) gli studenti hanno potuto osservare che il termine polirematico Stato Avanzamento Lavori (e il relativo acronimo SAL) viene utilizzato in italiano nel campo dell'edilizia con il significato sopra illustrato, mentre in ambito economico esso può designare il documento redatto periodicamente dal *project manager* per informare i committenti sugli obiettivi di volta in volta raggiunti. Gli allievi hanno quindi preso atto del fatto che il valore polisemico del termine italiano non è riscontrabile nelle due lingue del testo d'arrivo. Nel linguaggio specialistico economico inglese, infatti, il traducente di Stato Avanzamento Lavori è *Progress Status Report*, a cui corrisponde il termine composto tedesco *Projektstatusbericht*, mentre nel settore dell'edilizia i traducenti appropriati sono rispettivamente *Interim Payment Certificate* in inglese e *Zertifikat für Abschlagszahlungen* in tedesco.

14 Tra i numerosi software per le concordanze disponibili gratuitamente online abbiamo preferito AntConc sviluppato dall'Università di Waseda (http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/antconc_index.html) in quanto si presta ad un uso agevole nel contesto didattico.

di contenuti disciplinari in alcuni settori specialistici (come ad esempio quello economico, giuridico, ecc.). Analogamente, sarebbe auspicabile che il perfezionamento delle abilità connesse alla «sotto-competenza tematica» (Kelly 2005) venisse contemplato anche nella programmazione curricolare dei corsi di lingua *for special purposes* impartiti nelle Università di indirizzo scientifico, soprattutto per la fase di documentazione e di gestione delle risorse terminologiche, in vista di un apprendimento linguistico autonomo ed in continua specializzazione da parte degli studenti.

Dal punto di vista glottodidattico non si può non ricordare che l'analisi delle concordanze riguardo a particolari fenomeni linguistici contribuisce al potenziamento della *competenza comunicativa* degli allievi, poiché questi acquisiscono in maniera induttiva nuove conoscenze sintattico-lessicali nelle lingue di lavoro tramite l'individuazione di strutture ricorrenti per mezzo di operazioni sequenziali di classificazione, oppure verificano deduttivamente la validità delle loro conoscenze linguistiche pregresse. Come già da tempo sperimentato nell'ambito glottodidattico (Aston 2000), infatti, l'utilizzo di *corpora* testuali comporta l'acquisizione congiunta di nuove nozioni e saperi nella lingua-cultura madre e in quella straniera, migliorando la riflessione metalinguistica dei discenti, oltre che la loro competenza a livello concettuale, lessicale-terminologico, come pure pragmatico e stilistico.

5 Osservazioni conclusive

Le attività di documentazione *web-based*, nella fase di pianificazione del lavoro traduttivo, implicano la lettura di numerosi testi autentici nel dominio specialistico in oggetto e presentano l'indiscusso vantaggio di accedere immediatamente ad una cospicua quantità di materiali già disponibili in formato digitale. I requisiti delle informazioni reperite in Rete, tuttavia, non presentano gli stessi standard di qualità delle pubblicazioni editoriali vagliate da comitati scientifico-redazionali, per cui è auspicabile l'elaborazione di attività di ricerca guidate dal docente e basate su *web-search tasks* quanto più possibile realistici e significativi dal punto di vista dell'apprendimento. Nel colmare le proprie lacune conoscitive in merito all'argomento di cui tratta il testo di partenza mediante tali attività, l'allievo concorrerà al potenziamento contestuale di abilità procedurali e trasversali di vasta applicazione quali:

- a. il potenziamento delle capacità di analisi del testo di partenza e del testo di arrivo relativamente alle convenzioni dei generi testuali esaminati, utilizzando le categorie d'analisi delle ricerche traduttologiche nate in seno alla scienza linguistica e ai *Translation Studies*;
- b. l'uso critico nella scelta delle risorse del web per la fase di documentazione sul dominio del testo da tradurre e sulle fonti primarie

- e secondarie per la costruzione di database terminologici relativi all'ambito tematico;
- c. la consapevolezza meta-operativa nell'impiego degli strumenti di gestione terminologica quali i programmi per la consultazione dei corpora, utilizzabili nella fase sia di documentazione che di revisione del lavoro traduttivo.

Lo sviluppo della sotto-competenza strumentale, tratto distintivo di una certa *expertise* traduttiva (PACTE 2009), contribuisce nel contempo al potenziamento di una educazione linguistica generale del soggetto apprendente, non solo nella *target language*, ma anche nella *source language*. Inoltre la capacità di condurre ricerche terminologiche e documentarie nei diversi domini specialistici costituisce una competenza altrettanto utile nella didattica delle lingue straniere, in particolar modo nell'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali. Per tali ragioni ci sembra opportuno l'inserimento delle suddette competenze procedurali oltre che tra gli obiettivi formativi delle Scuole per Interpreti e Traduttori, anche nella programmazione curricolare dei vari Corsi di Studio in Lingue e Letterature.

Bibliografia

- Aston, Guy (2000). «I corpora come risorse per la traduzione e per l'apprendimento». Bernardini, Silvia; Zanettin, Federico (a cura di), *I corpora nella didattica della traduzione / Corpus use and learning to translate*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Editrice, 21-9.
- Arcaini, Enrico (1982). «Osservazioni sul problema della traduzione nell'ambito di una teoria azionale». *Lingua e Stile*, 17(1), 5-22.
- Baker, Mona (1993). «Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications». Baker, Mona; Francis, Gill; Tognini-Bonelli, Elena; Sinclair, John (eds.), *Text and Technology*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 233-50.
- Baker, Mona (1995). «Corpora in Translation Studies: An Overview and Some Suggestions for Future Research». *Target*, 7, 223-43.
- Baker, Mona (ed.) (1998). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. New York; London: Routledge.
- Chesterman, Andrew (2004). «Beyond the Particular». Mauranen, Anna; Kujamäki, Pekka (eds.), *Translation Universals. Do they Exist?*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 33-50.
- Colina, Sonia (2003). *Teaching Translation. From Research to the Classroom*. New York; San Francisco: Mc. Graw-Hill.
- D'Angelo, Mariapia (2012). *Traduzione didattica e didattica della traduzione. Percorsi teorici, modelli operativi*. Introd. di P. Desideri. Urbino: QuattroVenti.

- Desoutter, Cécile; Heller, Dorothee; Sala, Michele (eds.) (2013). *Corpora in Specialized Communication / Korpora in der Fachkommunikation / Les corpus dans la communication spécialisée*. Bergamo: CELSB.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Enríquez Raído, Vanessa (2014). *Translation and Web Searching*. New York; London: Routledge.
- García Izquierdo, Isabel (ed.) (2005). *El género textual y la traducción. Reflexiones teóricas y aplicaciones pedagógicas*. Bern: Peter Lang.
- González Davies, Maria (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom. Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Göpferich, Susanne; Jakobsen, Arnt L.; Mees, Inger M. (eds.) (2008). *Looking at Eyes: Eye-Tracking Studies of Reading and Translation Processing*. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Grandi, Nicola (2015). *Le lingue naturali tra regole, eccezioni ed errori*. Grandi, N. (a cura di), *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*. Bologna: Bononia University Press, 7-33.
- Hatim, Basil; Mason, Ian (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Hatim, Basil; Mason, Ian (1997). *The Translator As Communicator*. London; New York: Routledge.
- Holmes, James S. (1972-1975). «The Name and Nature of Translation Studies», *Translation Studies Section*. Amsterdam: Department of General Studies. Reprinted in Holmes, James S. (ed.) (1988), *Translated Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Introd. by R. van den Broeck. Amsterdam: Rodopi, 66-80.
- Hönig, Hans G. (1995). *Konstruktives Übersetzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hurtado Albir, Amparo (1999). *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Hurtado Albir, Amparo (2007). «Competence-Based Curriculum Design for Training Translators». *The Interpreter and Translator Trainer*, 1(2), 163-95.
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. A Guide to Reflective Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kelly, Dorothee; Martin, Aanne (2009). «Training and Education». Baker, Mona; Saldanha, Gabriela (eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. 2nd ed. London; New York: Routledge, 294-300.
- Kiraly, Don C. (1990). «A Role for Communicative Competence and the Acquisition-Learning Distinction in Translator Training». Van Patten, Bill; Lee, James F. (eds.), *Second Language Acquisition - Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 207-15.

- Krwutschke, Peter W. (ed.) (1989). *Translator and Interpreter Training and Foreign Language Pedagogy*, vol 3. New York: American Translators Association Series.
- Laviosa, Sara (2002). *Corpus-based Translation Studies. Theory, Findings, Applications*. Amsterdam: Rodopi.
- Laviosa, Sara (2014). *Translation and Language Education: Pedagogic Approaches Explored*. London; New York: Routledge.
- Massey, Gary; Ehrensberger-Dow, Maureen (2011). «Investigating Information Literacy: a Growing Priority in Translation Studies». *Across Languages and Cultures*, 12(2), 193-211.
- Malmkjær, Kristen (ed.) (1998). *Translation & Language Teaching. Language Teaching & Translation*. Manchester: St. Jerome.
- Nord, Christiane (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Nord, Christiane (2005). «Text-functions in Translation. Titles and Headings as a Case in Point». *Target*, 7(2), 261-84.
- PACTE, Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació (2000). «Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project». Beeby, Allison; Ensigner, Doris; Presas, Marisa (eds.), *Investigating Translation*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 99-106.
- PACTE, Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació (2003). «Building a Translation Competence Model». Alves, F. (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 43-66.
- PACTE, Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació (2009). «Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making». *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-30.
- Pearson, Jennifer (2003). «Using Parallel Texts in the Translator Training Environment». Zanettin, Federico; Bernardini, Silvia; Stewart, Dominic (eds.), *Corpora in Translator Education*. Manchester: St Jerome, 15-24.
- Pergnier, Maurice (1980). *Les fondements sociolinguistiques de la traduction*. Paris: Champion.
- Pinto, Maria; Sales, Dora (2008). «INFOLITRANS: A Model for the Development of Information Competence for Translators». *Journal of Documentation*, 413-7.
- Reiß, Katharina (1969). «Textbestimmung und Übersetzungsmethode. Entwurf einer Texttypologie». Ruperto-Carola, *Zeitschrift der Vereinigung der Freunde der der Studentenschaft der Universität Heidelberg*, 21(46), 69-75.
- Reiß, Katharina; Vermeer, Hans (1984). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

- Sánchez-Gijón, Pilar (2009). «Developing Documentation Skills to Build Do-it-yourself Corpora in the Specialized Translation Course». Beeby, Allison; Rodríguez Inés, Patricia; Sánchez-Gijón, Pilar (eds.), *Corpus Use and Translating: Corpus Use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 109-27.
- Shreve, Gregory M. (2002). «Knowing Translation: Cognitive and Experiential Aspects of Translation Expertise from the Perspective of Expertise Studies». Riccardi, Alessandra (ed.), *Translation Studies: Perspectives on an Emerging Discipline*. Cambridge: Cambridge University Press, 150-71.
- Snell-Hornby, Mary (1996). *Translation und Text*. Wien: WUV.
- Taylor Torsello, Carol; Brunetti, Giuseppe; Penello, Nicoletta (eds.) (2001). *Corpora Testuali per ricerca, traduzione e apprendimento linguistico*. Padova: UNIPRESS.
- Taylor Torsello, Carol; Ackerley, Katherine; Castello, Erik (eds.) (2008). *Corpora for University Language Teachers*. Bern: Peter Lang.
- Toury, Gideon (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- Ulrych, Margherita (2011). «Approcci retrospettivi e prospettivi ai luoghi della traduzione». Massariello Merzagora, Giovanna; Dal Maso, Serena (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce = Atti del XLIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Verona, 24-26 settembre 2009). Roma: Bulzoni, 15-28.
- Varantola, Krista (2003). «Translators and Disposable Corpora». Zanettin, Federico; Bernardini Silvia; Stewart, Dominic (eds.), *Corpora in Translator Education*. Manchester: St. Jerome, 55-70.
- Vienne, Jeanne (2000). «Which Competencies Should We Teach to Future Translators, and How?». Schäffner, Christina; Adab, Beverly (eds.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 91-100.
- Zanettin, Federico (2002). «DIY Corpora: The WWW and the Translator». Maia, Belinda; Haller, Johann; Ulrych, Margherita (eds.), *Training the Language Services Provider for the New Millennium*. Porto: Universidade do Porto, 239-48.
- Zanettin, Federico (2012). *Translation-Driven Corpora. Corpus Resources for Descriptive and Applied Translation Studies*. London; New York: Routledge.
- Zanola, Maria Teresa (2014). «Attività terminologica e fonti di documentazione ieri e oggi: problemi e metodi» [online]. *Mediazioni*, 16. URL <https://goo.gl/jY8jRd> (2016-11-28).

Analisi dell'errore nell'acquisizione dell'italiano in un contesto LS e in contesti L2

Martina Miozzo, Benedetta Garofolin
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The influence of the contexts (Italian as a second language studied in Italy and Italian as a foreign language studied abroad) in language acquisition has been examined by means of their comparison. The first part included a study of the theories regarding the error analysis and its application, the different types and possible error sources and some differences between Italian as a second and as a foreign language. Based on the studied theories, a sociolinguistic biography and two exercises (a 'fill in the gaps' exercise and a written production) were developed and administered to several students in London, Padova, Venezia and Rovigo. The students' level was between A1 and A2 (CEFR). The data analysis was carried out following five steps: collection of data, identification, classification, explanation and evaluation. For each level, the most frequent errors have been highlighted and no relevant differences were noticed between the two levels. Starting from the errors, some activities were created in order to overcome them.

Sommario 1 Presentazione . – 2 Quadro teorico di riferimento. – 3 Contesti e prove. – 4 Analisi dei dati. – 4.1 Livello A1. – 4.2 Livello A2. – 5 Proposte didattiche. – 5.1 Livello A1. – 5.2 Livello A2. – 6 Prospettive di sviluppo.

Keywords Error analysis. Language acquisition. Italian as a second language. Italian as a foreign language.

1 Presentazione

L'obiettivo di questa ricerca è di analizzare e confrontare gli errori più diffusi che commettono gli studenti LS ed L2 e osservare quale dei due contesti influenza maggiormente l'apprendimento della lingua italiana.¹ Analizzare gli errori commessi dagli studenti può aiutare a identificare le difficoltà e i bisogni durante il processo di apprendimento. In particolare, può indirizzare l'ideazione di misure correttive, la preparazione di sequenze di compiti a partire da quelli più facili per arrivare ai più difficili e dare suggerimenti sulle strategie d'apprendimento impiegate dagli studenti (Kanshir 2012).

¹ Sebbene la ricerca e l'articolo siano stati concepiti congiuntamente dalle due autrici, sono da attribuire a Benedetta Garofolin i paragrafi 2, 4.1 e 5.1 e a Martina Miozzo i paragrafi 3, 4.2 e 5.2.

Sono state, quindi, somministrate alcune prove a campioni di studenti di livello A1 e A2 sia in un contesto LS che in un contesto L2. Raccolti i dati, sono stati analizzati gli errori commessi e, a partire da questi, sono state elaborate alcune proposte didattiche per entrambi i livelli.

La seguente presentazione inizia con un breve quadro teorico relativo all'analisi dell'errore, per poi soffermarsi maggiormente sulle modalità di lavoro, i risultati raggiunti e le proposte didattiche per entrambi i livelli.

2 Quadro teorico di riferimento

L'errore è la discrepanza tra la *transitional competence* dello studente e il *target language*. L'analisi dell'errore (Corder 1981) è utile per individuare le strategie che gli studenti utilizzano nell'apprendimento linguistico, per provare a identificare le cause degli errori compiuti e per ottenere informazioni sulle comuni difficoltà incontrate dagli apprendenti in modo da sviluppare la didattica e i materiali per gli insegnanti (Richards, Schmidt 1992).

In questo modo cambia la concezione dell'errore che viene considerato come parte integrante del processo di apprendimento, perciò indispensabile, e si parla di interlingua, cioè il continuum di sistemi linguistici provvisori, personali, parziali che si creano nella mente di chi apprende (Balboni 1999).

L'analisi dell'errore, secondo Corder (Allen, Corder 1974), si articola in tre fasi (identificazione degli errori, loro descrizione e spiegazione delle possibili cause) a cui se ne possono aggiungere una all'inizio (raccolta dei dati) e una conclusiva (valutazione).

Nel corso degli anni sono state elaborate varie classificazioni degli errori e la più completa pare quella di James a cui si possono aggiungere gli *attempts* di cui parla Edge. Risulta quindi la seguente classificazione: *slips*, sbagli di primo e secondo ordine, errori e *attempts* (Delleman 2008).

Si possono individuare due fonti di errori: il *transfer* interlinguistico e il *transfer* intralinguistico (Erdogan 2005). Quando non avviene dalla L1 ma da un'altra lingua conosciuta, si parla di *cross linguistic influence* (Delleman 2008). Esso interessa tutti i livelli linguistici e può essere positivo o negativo a seconda che favorisca o ostacoli l'acquisizione di una lingua.

Per descrivere gli errori vi sono diverse tassonomie descrittive: in base alla categoria linguistica, ai criteri d'uso, alla strategia superficiale e agli effetti comunicativi. Per la ricerca qui presentata, è stato deciso di utilizzare la descrizione degli errori in base alla categoria linguistica i cui livelli sono:

- a. fonologico: racchiude gli errori di pronuncia e gli errori di ortografia;
- b. morfologico: include gli errori morfologici che riguardano la flessione dei nomi, dei verbi, degli articoli e delle preposizioni. A cavallo tra la morfologia e la sintassi vi sono gli errori morfosintattici cioè

«forme legittime che però non sono quelle richieste dal co-testo linguistico, cioè dall'insieme delle relazioni che, in un enunciato, legano un'unità linguistica alle altre» (Cattana, Nesci 2000);

- c. sintattico: comprende errori quali l'ordine degli elementi in una frase, mancato uso di articoli e preposizioni, ecc.;
- d. lessicale: l'uso di una parola al posto di un'altra, l'invenzione di parole, l'utilizzo di termini della propria L1, ecc.;
- e. stilistico: la coerenza e la coesione del testo, la punteggiatura, ecc. (Cattana, Nesci 2000).

Tra il contesto LS e il contesto L2 esistono somiglianze e differenze, in particolare per quanto riguarda l'aspetto psico-affettivo poiché la motivazione gioca un ruolo fondamentale nell'acquisizione della lingua (Schumann 1997). L'insegnante LS stimola gli studenti mentre nel contesto L2 la motivazione è strumentale, anche se spesso gli studenti LS hanno una maggior motivazione dovuta alla loro volontà di apprendere; nell'L2, invece, ci potrebbe essere una demotivazione per il *gap* che si crea tra la lingua formale appresa a scuola e la lingua informale che si trova nell'ambiente extrascolastico. In questo caso la demotivazione può risultare anche più pericolosa dell'amotivazione poiché, mentre quest'ultima è l'effettiva mancanza di motivazione, la demotivazione comporta una totale chiusura verso l'apprendimento della lingua e di conseguenza il possibile abbandono dello studio (De Giovanni, Di Sabato 2008).

Gli input in LS sono forniti, controllati e selezionati dall'insegnante regista, mentre in L2 l'insegnante sistematizza gli input che gli studenti ricevono da tutto l'ambiente ma non li può controllare e non rappresenta l'unico modello di parlante della L2.

Infine, per quanto riguarda le tecniche didattiche, non esistono tecniche buone o cattive, giuste o sbagliate ma solo tecniche adatte o meno al contesto e ai bisogni degli studenti (De Giovanni, Di Sabato 2008).

3 Contesti e prove

La ricerca è stata svolta nel contesto LS di Londra e nei contesti L2 di Venezia (Istituto Venezia – Scuola di lingua e cultura italiana), Padova (Dante Alighieri) e Rovigo (La Dante Rovigo). Per raccogliere i dati è stata predisposta una biografia sociolinguistica, uno strumento di conoscenza fondamentale per il docente in quanto descrive:

- a. le lingue parlate e apprese dall'apprendente;
- b. i contesti in cui queste vengono utilizzate dallo studente;
- c. con chi vengono usate queste lingue;
- d. gli scopi per cui vengono utilizzate;
- e. le emozioni che esse suscitano nella persona che le utilizza.

La sua somministrazione presenta dei vantaggi in quanto fornisce al docente delle informazioni utili per la predisposizione di un percorso ad hoc; rappresenta inoltre uno strumento di autoriflessione per lo studente che inizia così il proprio percorso di sviluppo della consapevolezza e competenza sociolinguistica (Santipolo 2006).

Basata sulla biografia sociolinguistica elaborata da D'Annunzio in *Guida alla classe plurilingue* (Colussi, Cuciniello, D'Annunzio 2014), quella utilizzata per questa ricerca risulta così composta:

- a. una prima sezione con dati personali degli studenti relativi all'età, sesso, luogo di nascita, nazionalità, titolo di studio e attività svolte durante il tempo libero;
- b. una seconda sezione in cui vengono chieste informazioni relative alla lingua madre, alle lingue conosciute, parlate e studiate;
- c. un'ultima sezione in cui si chiede il motivo che li spinge a studiare l'italiano, se hanno occasioni di parlare italiano al di fuori della scuola e se hanno intenzione di studiarlo per molto tempo.

Per entrambi i livelli sono stati sviluppati un esercizio strutturato e una produzione libera. È stata fatta questa scelta per avere la possibilità di verificare eventuali incongruenze tra i due, poiché nelle produzioni spontanee l'apprendente potrebbe deliberatamente evitare quelle aree linguistiche in cui non si sente sicuro oppure potrebbero emergere degli errori che non si presentano nell'esercizio strutturato focalizzato su un unico aspetto. Inoltre si è deciso di lavorare su materiale scritto in quanto risultava più semplice e oggettivo analizzarlo da un punto di vista quantitativo.

Per quanto riguarda il livello A1, sono stati predisposti due esercizi: il primo consisteva in un riempimento di spazi vuoti (non un *cloze* in quanto sono state eliminate solo le forme verbali) con la scelta tra il tempo presente e il passato prossimo cioè un esercizio strutturato utile per verificare eventuali discrepanze tra la coniugazione dei verbi e la scelta dei tempi verbali in questo esercizio e nella produzione. L'esercizio presentava anche delle indicazioni temporali che orientavano la scelta del tempo verbale («Ieri sera _____ (*uscire*) [...] Stasera, invece, _____ (*rimanere*)»). Il secondo è una produzione scritta che richiedeva la scrittura di un'email indirizzata a un amico per raccontargli quanto fatto durante le vacanze estive, i posti visitati e se sono piaciuti. Con questi due esercizi si voleva concentrare l'attenzione soprattutto sull'uso del presente, del passato prossimo, del verbo piacere, del registro informale, sull'accordo di genere e numero tra articoli, nomi e aggettivi e sulle formule di apertura e chiusura di un'email.

Anche per il livello A2 sono stati sviluppati due esercizi. Quello strutturato prevedeva la riscrittura di un brano dal presente al passato con la scelta tra passato prossimo e imperfetto. Per la produzione sono state proposte due possibilità: la prima era un'email informale ad un amico per parlare delle vacanze durante l'infanzia e il ricordo di un evento particolare; la

seconda invece doveva essere indirizzata al proprio capo al quale si doveva raccontare di un viaggio di lavoro. Tali esercizi volevano far focalizzare l'attenzione sulla coniugazione corretta dei verbi, sulla scelta corretta dei tempi verbali in particolare imperfetto e passato prossimo, sui registri formale e informale, sull'accordo tra soggetto e predicato.

4 Analisi dei dati

Di seguito sono illustrate le caratteristiche dei campioni del livello A1 e del livello A2, l'analisi dei dati raccolti per ciascun livello e per ciascun esercizio.

4.1 Livello A1

Informazioni sul campione

I dati relativi al contesto LS sono stati raccolti presso alcune scuole di Londra. Sono state analizzate 14 prove di studenti con età, sesso, L1, L2, LS e motivazione diversi.

L'età degli studenti è compresa tra 21 e 51 anni, in particolare 6 studenti hanno un'età inferiore ai 30 anni, ed erano 9 donne e 6 uomini. Nella tabella 1 sono riportati i dati relativi alle lingue materne e alle lingue seconde/straniere conosciute dagli studenti.

Tabella 1. L1 e L2/LS, livello A1, contesto LS

Contesto LS			
L1		L2/LS	
Inglese	12	Inglese	2
Spagnolo	1	Francese	3
Portoghese	1	Tedesco	1
		Altre lingue	3

Sempre dall'autobiografia sociolinguistica, emerge la motivazione che spinge questi studenti a studiare l'italiano, la cui analisi si rifà al modello tripolare (dovere-bisogno-piacere) di Balboni (2012): 10 di loro hanno la famiglia italiana intesa come nonni, genitori, fidanzato o marito di origine italiana (piacere); 3 lo studiano per interesse personale (piacere) e 1 lo studia per lavoro (dovere/bisogno).

Il contesto L2 ha interessato scuole di Venezia e Rovigo con un totale di 19 prove analizzate. L'età è compresa tra i 17 e i 65 anni, 5 uomini e 14 donne. Nella tabella 2 vengono riportati i dati relativi alle lingue conosciute e/o parlate.

Tabella 2. L1 e L2/LS, livello A1, contesto L2

Contesto L2			
L1		L2/LS	
Inglese	12	Inglese	8
Tedesco	5	Spagnolo	7
Altre lingue	4	Francese	3
		Tedesco	3
		Latino	3
		Altre lingue	2

Per quanto riguarda la motivazione, 7 persone studiano la nostra lingua per piacere, 5 per motivi di studio (dovere), 3 per motivi familiari (bisogno) e 3 per lavoro (bisogno e/o dovere). Per tutti ovviamente è valida anche la motivazione strumentale della vita in Italia.

Analisi dei dati

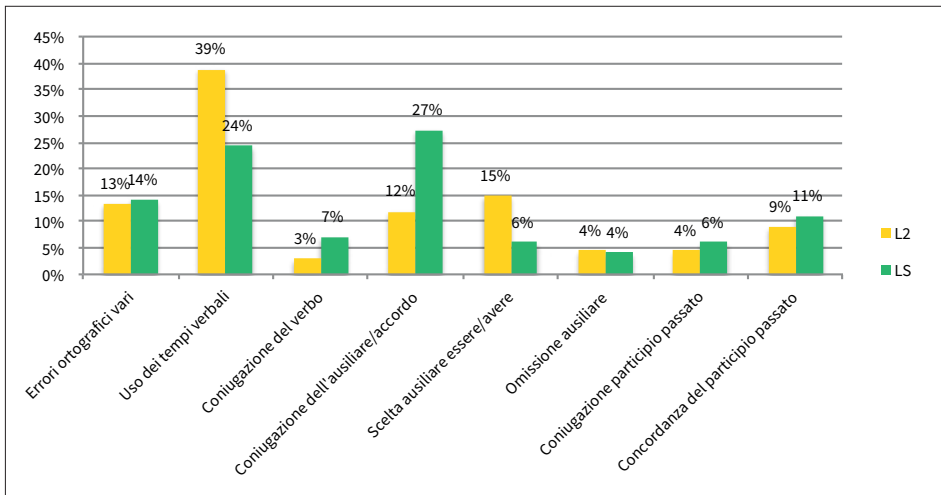


Figura 1. Esercizio strutturato – A1

Come si può notare dal grafico (fig. 1), gli aspetti della lingua che presentano la frequenza maggiore sono l'uso dei tempi verbali cioè la scelta tra il tempo presente e il passato prossimo nonostante ci fossero delle chiare indicazioni temporali

«Stasera, invece, sono rimasto a casa perché ho aspettato ospiti per cena. È venuto anche tu? (qui ci potrebbe essere l'influenza anche dell'u-

tilizzo del passato prossimo da parte dei parlanti nativi)»; «Ieri sera esco con i miei amici»;

la coniugazione e la scelta dell'ausiliare

«Ieri sera ho uscito con i miei amici», «(Io e i miei amici) sono andato»;

l'accordo del participio passato

«La serata è statto», «E poi siamo andato al cinema».

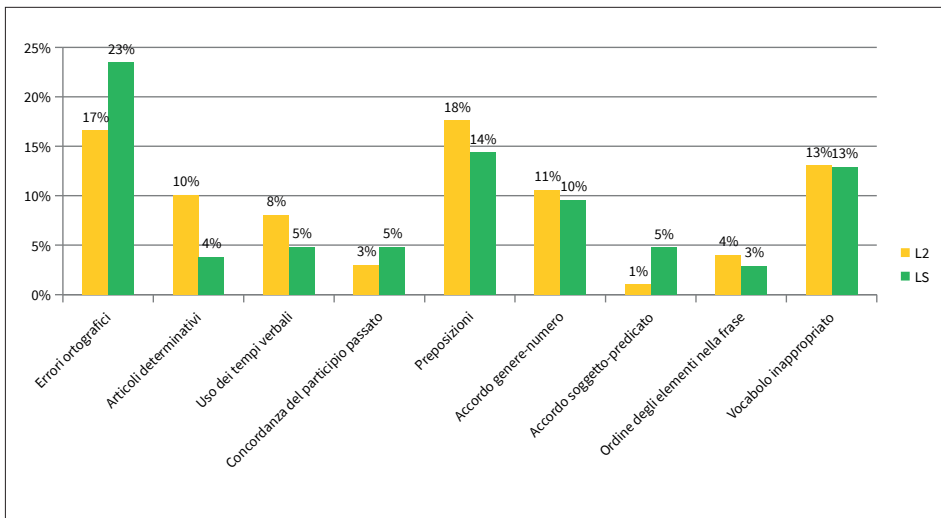


Figura 2. Produzione scritta – A1

Da questo grafico, invece (fig. 2), si può notare che gli errori più diffusi nella produzione scritta sono stati gli errori ortografici, gli errori relativi alle preposizioni, sia semplici sia articolate, gli errori di accordo e l'uso di vocaboli inappropriati.

Andando ad analizzare e spiegare gli errori di entrambi gli esercizi, bisogna rifarsi alle sequenze di apprendimento relative alla temporalità (Giacalone Ramat 2003). Al primo stadio è presente un'unica forma del verbo che corrisponde alla sua radice; al secondo stadio compare la distinzione tra azioni passate e azioni presenti con le prime espresse mediante il participio passato; al terzo stadio gli apprendenti iniziano a distinguere, nell'ambito del passato, le azioni puntuali e quelle durature iniziando a usare l'imperfetto; infine al quarto stadio appaiono il futuro, il condizionale e il congiuntivo (Pallotti 1998). Gli studenti di cui sono state analizzate le prove, iniziano ad entrare nel terzo stadio

«Nelle vacanze estive sono andata a Venezia per studiare l'italiano all'Istituto Venezia. [...] Avevo lezione dalle 9 alle 13 e dopo scuola avevo sempre tempo libero»

«L'altro ieri sono andata a Burano. Ho mangiato la pizza di prosciutto e pomodoro. Era buona. Dopo siamo andati in chiesa. C'erano pochi genti.»

ma alcuni esprimono ancora il passato solo con il participio passato

«Ieri sera uscito con i miei amici [...] mangiato una pizza e poi andato al cinema.»

Anche per quanto riguarda il genere, gli apprendenti attraversano cinque stadi: nel primo il genere non viene nemmeno notato; nel secondo vengono attuate strategie di assonanza; nel terzo stadio l'accordo viene esteso anche all'aggettivo attributivo; nel quarto agli aggettivi predicativi e infine nell'ultimo si presenta l'accordo tra nome e participio passato (Pallotti 1998).

Andando ad analizzare le cause che potrebbero aver portato gli studenti a commettere gli errori, abbiamo individuato, per esempio, l'ipergeneralizzazione e il *transfer* linguistico dalla L1 o da altre lingue conosciute. Esempi della prima categoria sono: «io rimano» in quanto la regola di base afferma che per formare il presente dei verbi della seconda coniugazione si aggiunge -o alla radice del verbo. Si ha quindi credere → io cred-o e da qui rimanere → io riman-o. Oppure "il mio nipote" in quanto la regola vuole l'articolo determinativo prima dell'aggettivo possessivo con l'eccezione riguardante i nomi di parentela singolari. Per quanto riguarda il *transfer* linguistico si hanno esempi probabilmente in larga parte dall'inglese. Errori di questo tipo hanno interessato l'accordo di genere e numero:

«mia vacanze è stata molto divertente» (*holidays* è plurale), «durante la fine settimana»;

l'ordine degli elementi all'interno della frase

«mi piace Venezia molto» (in inglese l'avverbio di quantità va alla fine della frase), «Anche ho comprato qualche volta nelli negozi o solo guardavo la bellezza di questa città»;

vocaboli o parti di frasi

«troppo bene cibo», «io ho avuto un tempo buono», «ti vedo in una settimana», «la mia famiglia mi ha visitato per il mio compleanno» (in questi casi vi è stata una traduzione di strutture linguistiche);

omissione o uso improprio dell'articolo determinativo

«mi piace molto Italia» (questo può essere anche un caso di ipergeneralizzazione se si considera che davanti ai nomi propri non si usa l'articolo), «sono andata con mia amica Jess», «I studenti venivano di tutto il mondo.»

Alcune categorie linguistiche non presentano errori non perché non siano stati commessi ma perché non sono state utilizzate, per esempio, i pronomi.

Osservando i due grafici si nota che in alcune categorie c'è una sostanziale parità nella deviazione dalla norma di entrambi i contesti come per esempio nella concordanza del participio passato, nell'accordo di genere e numero o nell'uso di vocaboli inappropriati; in altre categorie gli studenti dei contesti L2 si discostano maggiormente, per esempio nella scelta dei tempi verbali, nella scelta dell'ausiliare essere o avere, nell'uso degli articoli determinativi o delle preposizioni. In ogni caso, a livelli iniziali, ha molta rilevanza la fluenza e la resa comunicativa che non sono compromesse nonostante queste deviazioni.

Nel contesto LS l'input proviene quasi solamente dal docente mentre nel contesto L2 l'input ha molte altre fonti oltre all'insegnante. Il docente, quindi, non ha il controllo né dell'input né di quanto o cosa il discente apprende spontaneamente nella vita quotidiana e non rappresenta l'unica figura di modello di parlante della L2. Inoltre, a volte, la sua lingua può risultare troppo formale e priva di registri utili nella quotidianità (Balboni 2012). Questo può avere pro e contro. Infatti, se l'input proviene solo dal docente, la lingua potrebbe essere più corretta perché gli apprendenti si avvalgono solo delle conoscenze apprese in classe; in un contesto L2 devono invece considerare anche tutto quello che acquisiscono fuori dall'aula, quindi potrebbero usare molte più strutture e ciò potrebbe portare a commettere più errori. Alcuni, per esempio, hanno utilizzato anche l'imperfetto pur non avendolo affrontato al corso. Anche se ne hanno sbagliato l'uso, non bisogna valutarlo negativamente in quanto, a livelli iniziali, è più fondamentale il processo di acquisizione che il prodotto ottenuto. Dall'altra parte però, in un contesto LS, gli studenti hanno meno possibilità di praticare la lingua e di esercitare quindi quanto appreso.

4.2 Livello A2

Informazioni sul campione

Per quanto riguarda il contesto LS, sono state analizzate 20 prove relative al livello A2 raccolte a Londra. L'età degli studenti è compresa tra 25 e 72 anni di cui 5 con un'età inferiore ai 35 anni; 13 sono donne e 7 uomini.

Nella tabella 3 sono riportati i dati relativi alle lingue conosciute e/o parlate.

Tabella 3. L1 e L2/LS, livello A2, contesto LS

Contesto LS			
L1		L2/LS	
Inglese	19	Francese	16
Portoghese	1	Tedesco	7
		Spagnolo	4
		Inglese	2
		Latino	2
		Altre lingue	6

La maggior parte di studenti impara l'italiano per piacere: molti, infatti, affermano di trascorrere le vacanze in Italia, di amare la lingua italiana, la cucina, la cultura, l'arte, l'opera, la storia (piacere).

4 studenti studiano l'italiano perché hanno dei legami familiari italiani (piacere) mentre 2 studenti lo stanno imparando per lavoro (bisogno e/o dovere).

Per il contesto L2, sono state analizzate 12 prove relative al livello A2 raccolte tra Venezia, Rovigo e Padova. L'età degli studenti è compresa tra 17 anni e 72 anni, sono tutte donne e 8 di queste hanno un'età inferiore ai 35 anni.

Anche in questo caso i dati relativi alle L1 e L2/LS vengono rappresentati mediante tabella.

Tabella 4. L1 e L2/LS, livello A2, contesto L2

Contesto L2			
L1		L2/LS	
Tedesco	3	Inglese	8
Ucraino	3	Francese	8
Cinese	2	Russo	3
Altre lingue	4	Tedesco	2
		Altre lingue	6

Alla domanda riguardante la motivazione, 5 donne hanno risposto che studiano l'italiano perché vivono in Italia e quindi hanno la necessità di apprendere la lingua per comunicare nella vita di tutti i giorni (bisogno);

4 lo studiano per piacere, 2 perché studiano al Conservatorio (dovere), una perché ha il fidanzato italiano (piacere e/o bisogno).

Analisi dei dati

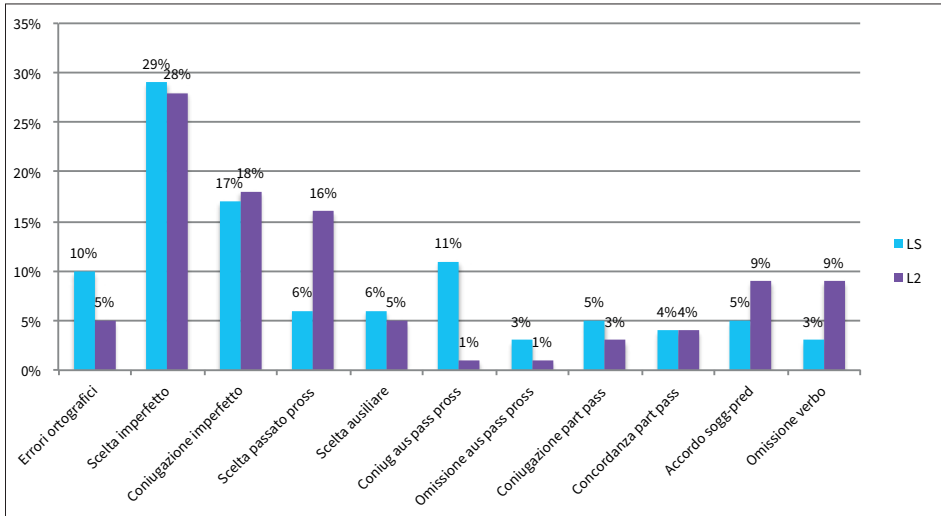


Figura 3. Esercizio strutturato – A2

Anche per il livello A2 si può osservare il grafico (fig. 3) che riporta il confronto tra L2 e LS riguardante l’esercizio strutturato. Gli errori più frequenti sono stati nella scelta dell’imperfetto e si osserva una sostanziale uniformità tra i due contesti.

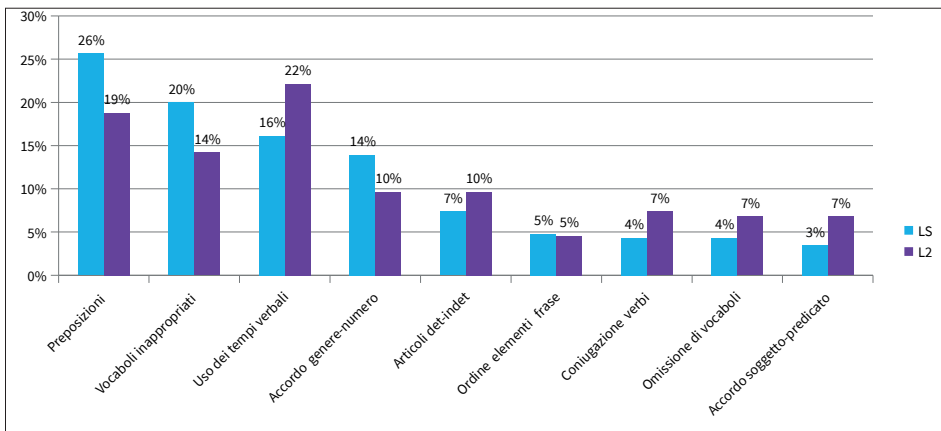


Figura 4. Produzione scritta – A2

Anche nella produzione scritta, si nota una certa uniformità tra i due contesti. Gli errori più frequenti riguardano le preposizioni, i vocaboli inappropriati e l'utilizzo dei tempi verbali.

I *transfer* rilevati derivano per la maggior parte dalla lingua inglese in quanto è la L1 più diffusa tra gli studenti:

«sarò tardi» (*I'm late*), «ho perso il mio volo per ritornare a l'Estati Uniti» (utilizzo della preposizione a traducendo dall'inglese: *come back to USA*);

ma anche dal tedesco

«quando ero un bambino ogni anni tutta la famiglia spendeva le vacanze al mare di Adria» (trascorrere le vacanze si traduce con: *verbringen die Urlaub*, che letteralmente significa 'spendere le vacanze').

«La clima molto fresca» è un esempio di errore di accordo tra genere e numero in cui si vede come la regola, secondo cui la maggior parte delle parole che finiscono in -a sono femminili, sia stata generalizzata (ipergeneralizzazione).

«Passevamo», «dormevamo», «ripartevamo», «torneavamo», «chiacchierevo», «eravano»

sono tutti casi in cui la coniugazione del tempo imperfetto dei verbi che finiscono in -ere (piacere, credere, volere) è stata ipergeneralizzata anche per i verbi in -are e -ire (passare, tornare, dormire, ripartire) e per il verbo irregolare essere.

La situazione analizzata con questo progetto non mette in risalto una netta distinzione tra il contesto LS e il contesto L2 per cui al termine dell'analisi degli errori realizzata, possiamo affermare che la differenza rilevata è minima ed è presente invece una certa uniformità nelle tipologie di errori individuate. In particolare le tre categorie di errori più frequenti rilevate in entrambi i contesti sono: le preposizioni semplici e articolate, l'utilizzo di vocaboli inappropriati e dei tempi verbali. Indubbiamente l'influenza del contesto in cui si vive è forte ma non costituisce l'unica variabile che influisce sull'apprendimento di uno studente. Esistono infatti molte altre variabili come l'insegnante, le tecniche da lui proposte, la classe, lo studente stesso con la sua motivazione e background, ecc.

5 Proposte didattiche

Per sfruttare a pieno le indicazioni che l'errore fornisce, bisogna utilizzarlo come punto di partenza per costruire attività che servano a rinforzare le strutture e le conoscenze ancora instabili (Cattana, Nesci 2000).

Per entrambi i livelli sono stati scelti materiali autentici per le attività proposte che possono quindi motivare gli studenti e contestualizzare l'utilizzo della lingua anche se possono contenere delle difficoltà linguistiche per il livello che si sta trattando. Non vengono distinte le attività per il contesto LS e L2 in quanto è emerso che a livello metodologico «il fattore contesto LS vs. L2, non pare essere una discriminante fondamentale per una differenziazione delle tecniche da impiegare in classe» (De Giovanni, Di Sabato 2008). Infatti, in entrambi i contesti il compito dell'insegnante è quello di proporre un approccio integrato e delle tecniche didattiche scelte sulla base dell'analisi dei bisogni degli studenti, della motivazione, ecc.

5.1 Livello A1

Sulla base dell'analisi degli errori effettuata, è stato deciso di lavorare sull'accordo di genere e numero tra articoli, nomi e aggettivi. Sono stati tralasciati gli errori ortografici e quelli relativi alle preposizioni in quanto il livello è molto basso (ad esempio sia il sillabo Plida sia il sillabo ADA prevedono l'introduzione delle preposizioni semplici a livello A1 - il sillabo ADA inserisce anche le preposizioni articolate ma solo quelle «ad altissima frequenza» - ma l'approfondimento ha inizio al livello A2).

Qui di seguito vengono proposte le tipologie di attività che sono state pensate. Nella ricerca, per ciascuna tipologia, sono state elaborate anche una o due attività di esempio con l'indicazione della fase dell'unità di acquisizione in cui inserirla. Esse poi dovranno essere adattate sulla base degli studenti con i quali ci si appresta a lavorare, le loro caratteristiche, i loro bisogni, la loro motivazione, ecc. Le attività possono essere svolte individualmente, a coppie o in piccolo gruppo.

Fase di analisi

Le alternative

Questa attività consente all'apprendente di focalizzare l'attenzione su un particolare elemento, sul quale dovrà riflettere e che in questo caso è la scelta tra due alternative relative ad una stessa parola. Devono scegliere l'alternativa corretta in base al genere e al numero dell'articolo o del nome o dell'aggettivo. Negli esempi sviluppati sono stati scelti due testi autentici: un brano tratto da *Ci chiamavano banditi* di Guido Petter e la poesia *Scuola* di Sandro Penna.

Riempimento di spazi vuoti

Per rendere accattivante una tecnica tradizionale, si può far lavorare gli studenti su una canzone (Pasqui 2003) – *Baciarmi ancora* di Jovanotti. Nell'esempio proposto è richiesto sia di inserire l'articolo indeterminativo corretto sia la lettera finale corretta di nomi o aggettivi. Lo stesso lavoro è stato proposto anche con un articolo di giornale tratto da un quotidiano online.

Fase di sintesi

Tavola di combinazione

Questa attività prevede una griglia composta da almeno tre colonne sulle quali si deve focalizzare l'attenzione. Gli apprendenti devono scegliere un elemento dalla prima colonna e collegarlo a quello della seconda, della terza e della quarta. Può essere un'attività complessa e per questo può essere svolta a piccoli gruppi per sfruttare l'aiuto reciproco tra gli studenti. Per il focus che qui interessa, gli studenti devono formare frasi ponendo attenzione agli elementi in accordo tra loro. Viene poi richiesto di flettere articoli, nomi, verbi e aggettivi dal singolare al plurale e viceversa e preparare una tavola simile per i compagni.

Fase di fissazione

Puzzle lessicale

Questa attività consente di lavorare soprattutto sul lessico e sull'accordo di genere e numero in quanto devono essere formulate domande o frasi su un contesto concreto che è un'immagine. È stimolante in quanto può essere realizzata sotto forma di gioco e sfida rientrando dunque nelle cosiddette tecniche ludiche (Danesi 1988).

Sono necessarie due figure identiche che vengono tagliate a pezzetti. I due giocatori ricevono i pezzi mescolati delle due figure e quindi si trovano con doppioni e pezzi mancanti. Ogni giocatore deve cercare di completare la propria immagine ponendo delle domande al compagno o formulando delle frasi per ricevere il pezzo di cui ha bisogno. Per esempio: *Mi mancano dei pantaloni rossi. / Hai dei pantaloni rossi?*

Trova le differenze

I giocatori hanno due immagini che presentano delle differenze. Ognuno di loro deve individuarle formulando frasi come per esempio: *nell'immagine 1 ci sono tre cani, nell'immagine 2 c'è un cane; nell'immagine 1 la donna ha i capelli lunghi, nell'immagine 2 ha i capelli corti*. Vince chi individua più differenze. Con quest'attività gli apprendenti possono usare la lingua in forma ludica e quindi risulta per loro molto sfidante. Inoltre è un task comunicativo che consente di elicitarne articoli, nomi e aggettivi in accordo di numero e genere.

Cruciverba

In questo caso il cruciverba consente di focalizzarsi su un unico aspetto e di porre l'attenzione sulla correttezza ortografica visto che si ha il numero di lettere necessario per quella parola. Anche questa tecnica rientra nelle tecniche ludiche ed enigmistiche individuate da Danesi (1988). Nell'esempio proposto si chiedeva di flettere dei nomi o degli aggettivi dal singolare al plurale o viceversa e dal femminile al maschile o viceversa e inserirli all'interno del cruciverba. Si può anche proporre un testo bucato da riempire e, con le parole inserite nel testo, completare il cruciverba.

Fase di reimpiego

Produzione scritta – 10 nomi, una storia

Solitamente l'apprendente sviluppa una produzione scritta sulla base di una traccia che gli viene data. Vi possono però essere altre strategie per chiedere allo studente di sviluppare un testo scritto, come per esempio far scrivere una lista di 20 nomi comuni ad ogni studente. Il foglio viene passato al compagno che trasforma i nomi singolari al plurale e viceversa e vi aggiunge anche gli articoli determinativi. Sceglie poi 10 nomi e prova a scrivere una breve storia. In questo modo si lavora sia sull'accordo di genere e numero sia sull'abilità di produzione scritta.

Indovina chi

Il giocatore A e il giocatore B hanno a disposizione 20 immagini di persone ciascuno. Il giocatore A ne sceglie una e il giocatore B dovrà cercare di indovinarla facendo delle domande. Esempio: *ha i capelli lunghi? Ha i capelli biondi? Ha la maglietta rossa? È una donna alta?* Il giocatore A può rispondere solo SÌ o NO. In base alla risposta, il giocatore B elimina tutte le figure che hanno o non hanno quella caratteristica. Con questa attività ludica vengono elicitati soprattutto nomi e aggettivi, che rappresentano ciò su cui è stata concentrata l'attenzione.

Indovinelli

Attraverso un gioco coinvolgente, si chiede agli studenti di descrivere un oggetto e farlo indovinare ai compagni. Devono quindi sforzarsi di essere chiari, comprensibili e di porre attenzione all'accordo di genere e numero.

5.2 Livello A2

Per il livello A2, sono state elaborate attività che mirano a rinforzare l'utilizzo dei tempi verbali, con attenzione alla differenza tra il tempo imperfetto e passato prossimo, oltre che ad affinare l'abilità di scrittura, allenando così anche le componenti grammaticali più difficili, come le preposizioni semplici e articolate e l'accordo tra genere e numero.

Fase di analisi

Completamento di un testo

L'utilizzo della musica in didattica è spesso gradito perché le canzoni sono materiali stimolanti e significativi (Caon 2011). L'ascolto della canzone viene solitamente preceduto e seguito da alcune attività. L'esempio elaborato utilizza la canzone *Ti ho voluto bene veramente* di Mengoni focalizzandosi sull'utilizzo dei tempi verbali. Viene proposto inoltre un completamento di un articolo di giornale da riempire con verbi e preposizioni, attività utile per lavorare sul loro corretto utilizzo essendo queste due categorie che hanno presentato più errori.

Analisi di un testo

Analizzare un testo autentico può migliorare la consapevolezza dell'utilizzo della lingua che si sta apprendendo. Per questa ricerca è proposta l'analisi di una recensione in cui gli studenti devono individuare i verbi al passato e collocarli in una tabella distinguendoli tra le abitudini (tempo imperfetto) e le azioni successe una sola volta (tempo passato prossimo).

Fase di fissazione

Indovina il verbo

Attraverso semplici attività ludiche gli studenti hanno la possibilità di ripassare e fissare le coniugazioni dei diversi tempi verbali studiati.

Indovina il verbo è un gioco che consiste nell'indovinare l'esatta coniugazione di un verbo indicato dalle caselle del tabellone. Gli studenti a turno tirano il dado, muovono le pedine nel tabellone e devono indovinare la corretta coniugazione del verbo. Chi sbaglia rimane fermo un turno; inoltre uno degli studenti ha il ruolo di controllore, cioè controlla le risposte da un tabellone che contiene tutte le soluzioni. Finito il giro, è possibile giocare con un altro tabellone (con tempi e verbi diversi) e cambiare lo studente controllore facendo in modo che tutti giochino.

Una variante prevede di pescare da un mazzo le carte con l'indicazione del verbo da coniugare e in questo caso gli studenti possono stare anche in coppia. Un'altra possibile variante consiste nel fornire il soggetto, il verbo all'infinito e l'oggetto e gli studenti devono formare una frase corretta

seguendo le indicazioni (Per esempio: *Marta - comprare - vestito: Marta ha comprato un vestito*).

Cruciverba

Il cruciverba è utile perché permette di focalizzare l'attenzione sul focus scelto e di fissare alcune componenti linguistiche oltre ad aiutare la correttezza ortografica. Per il livello A2 ci si sofferma sulla coniugazione dei verbi al tempo imperfetto e al passato prossimo. Le definizioni sono ricavate dal completamento di un testo.

Fase di reimpiego

Produzione scritta - *Tu scegli, io scrivo*

Esistono molteplici attività che richiedono agli studenti lo svolgimento di una produzione scritta (per esempio il sillabo PLIDA prevede la produzione di testi narrativi, come semplici racconti di esperienze e avvenimenti, di massimo 150 parole). Se ne propone qui una che si svolge in coppie: ogni studente pensa ad alcuni argomenti su cui sa che può scrivere qualcosa. La coppia si scambia gli argomenti e ognuno ne sceglie uno per l'altro, scrivendo anche delle parole che il compagno dovrà utilizzare nel suo testo. Al termine si leggeranno i testi prodotti. In questo modo gli studenti hanno un destinatario reale e le parole scritte dal compagno permettono l'attivazione del lessico.

Essendo il focus basato sull'utilizzo di passato prossimo e imperfetto, in questo caso la consegna consiste nello scrivere un breve testo contenente le parole scritte dal proprio compagno, utilizzando principalmente passato prossimo e/o imperfetto.

Che cosa hai fatto questo fine settimana?

Per fare in modo che la scrittura non rimanga un semplice esercizio e che gli studenti abbiano un destinatario reale creando una sorta di dialogo scritto, si propone un'attività da svolgere in coppie. Ogni studente dovrà rispondere a una domanda componendo un piccolo testo, che verrà letto da un compagno che a sua volta scriverà un'ulteriore domanda alla quale risponderanno continuando il testo. A seconda del livello degli studenti e dei loro interessi, l'insegnante sceglie una domanda con la quale iniziare, avendo cura di monitorare o stabilire il tempo entro cui gli studenti devono scrivere.

Dammi tre parole!

Un'altra modalità di scrittura che fa porre l'attenzione sull'utilizzo dei tempi verbali è quella di far dire ad ogni studente una parola. L'insegnante prende nota di tutte le parole dette o le fa scrivere su un *post-it* agli studenti, poi ne sceglie tre dando agli studenti il compito di scrivere un messaggio utilizzando le tre parole. Le parole possono anche essere

scritte dagli studenti su dei *post-it* ed essere attaccate su un cartellone o alla lavagna, in modo che siano visibili a tutti. Inoltre, gli studenti possono essere coinvolti anche nella scelta delle parole: uno può sceglierle e uno può comporre la frase. La classe può rimanere in unico gruppo oppure dividersi a coppie.

Racconto di immagini

Un'ulteriore attività per quanto riguarda la produzione scritta consiste in una sequenza di immagini che gli studenti devono raccontare. Questa tipologia di task comunicativo consente di elicitare una grande quantità di verbi. L'insegnante può poi porre altre domande che gli consentano di elicitare il tempo verbale sul quale intende andare a lavorare.

Fase di revisione

Ordinare i paragrafi di un testo

È un'attività utile perché permette di affinare l'abilità di lettura e di comprensione scritta consolidando la capacità di mettere in sequenza, di riconoscere la coesione e la coerenza testuale, oltre che a contribuire all'ampliamento e consolidamento di vocaboli ed espressioni lessicali. Possono essere utilizzati paragrafi tratti dal romanzo *Io non ho paura* di Ammaniti in cui i verbi sono coniugati al passato prossimo e all'imperfetto.

6 Prospettive di sviluppo

Il presente lavoro rappresenta solo il punto di partenza di un percorso molto più lungo che potrebbe prendere in considerazione anche i livelli intermedi e avanzati per provare anche a comprendere se il contesto influenza maggiormente i livelli più bassi o quelli più alti. Inoltre si potrebbe lavorare anche sulla comprensione e la produzione orale. Le singole attività proposte potrebbero essere inserite all'interno di UdA realizzate sulla base dei bisogni e della motivazione dei propri studenti, riuscendo così a dar vita ad un lavoro sartoriale. Oltre all'ampliamento dell'autobiografia sociolinguistica, si potrebbe anche far svolgere agli studenti la produzione scritta e a distanza di tempo ridarla loro per far correggere gli errori. In questo modo si riuscirebbero ad eliminare gli sbagli, frutto di circostanze momentanee, lasciando solo gli errori dovuti a mancanza di competenza o competenza incompleta.

Questa ricerca nasce dalla convinzione che

nei confronti degli errori varrebbe allora la pena di abbandonare l'atteggiamento di giudice e considerarli uno strumento ricco di potenzialità che l'insegnante deve saper sfruttare, sia per aiutare lo studente a pro-

gredire nell'apprendimento, sia per definire e adeguare il programma di insegnamento. (Cattana, Nesci 2000)

Infatti, gli errori forniscono degli indizi molto utili sul processo di acquisizione della lingua dello studente, comprendendo le ipotesi e le strategie che elabora per avvicinarsi sempre più alla lingua target.

Bibliografia

- Allen, John Patrick B.; Corder, Stephen P. (1974). *Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Balboni, Paolo E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni
- Balboni, Paolo E. (2012). *Le Sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET Università.
- Caon, Fabio (2011). *Insegnare l'italiano attraverso la canzone. Le radici e le ali dell'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Novara: UTET Università.
- Cattana, Anna; Nesci, Maria Teresa (2000). *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia.
- Colussi, Erica; Cuciniello, Antonio; D'Annunzio, Barbara (2014). *Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*. Milano: Fondazione ISMU.
- Corder, Stephen P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Danesi, Marcel (1988). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana Editore.
- De Giovanni, Flora; Di Sabato, Bruno (a cura di) (2008). *Imparare ad imparare. Imparare ad insegnare. Parole di insegnanti ad uso di studenti*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Delleman, Nicholas (2008). «Learner Language: Cross-linguistic Influences on Lexical Misselection of Verbs in English Learners' Written Composition». *Karen's Linguistics Issues*, September 2008, 34-44.
- Erdogan, Vacide (2005). «Contribution of Error Analysis to Foreign Language Teaching». *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(2), 261-70.
- Giacalone Ramat, Anna (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Khansir, Ali Akbar (2012). «Error Analysis and Second Language Acquisition». *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5), 1027-32.
- Pallotti, Gabriele (1998). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.

- Pasqui, Rita (2003). «L'utilizzo della canzone in glottodidattica» [online]. Bollettino Itals, settembre 2003. URL <http://www.itals.it/lutilizzo-della-canzone-glottodidattica>.
- Richards, Jack C.; Schmidt, Richard W. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Santipolo, Matteo (a cura di) (2006). *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università.
- Schumann, John H. (1997). *The Neurobiology of Affect Language*. Oxford: Blackwell.

Letteratura scientifica

Diadori, Pierangela (2015). *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici*. Firenze: Le Monnier, 120

Roberto Tomassetti

(Università per Stranieri di Siena, Italia)

Keywords Plurilingualism. Evangelism. Plurality in needs. Research. Catholicism. Issue of language. Langue de guerre. Study about language. L2 teaching.

Il volume di Pierangela Diadori *Insegnare italiano L2 a religiosi cattolici* rappresenta una gradita novità per chi si occupa di insegnamento dell'italiano a stranieri, in quanto si concentra su un pubblico che costituisce tradizionalmente una componente significativa degli apprendenti di italiano L2, in cui emergono specificità e allo stesso tempo molteplicità dei bisogni linguistici. I diversi ordini di ragioni e la molteplicità degli scopi associati all'italiano da questi apprendenti sono stati messi a fuoco in questo volume in modo organico, raccogliendo al proprio interno anche studi precedenti che avevano individuato le caratteristiche del loro apprendimento in contesti precisi, al fine di delinearne un quadro esaustivo.

L'attuale Stato della Città del Vaticano, in cui si situa la Sede Papale, risulta geograficamente un'*enclave* nel territorio della città di Roma, aspetto che rende da sempre le due realtà, ancorché oggi giuridicamente e politicamente indipendenti, permeabili l'una all'altra sotto diversi punti di vista, in cui rientra a pieno titolo l'aspetto linguistico.

Ciò ha determinato da sempre la presenza di un crocevia di individui assai diversi per lingua, cultura e provenienza, per livello socioculturale e di scolarità, per interesse legato alla propria realizzazione umana e religiosa, intenzionati a misurarsi in diversi modi nell'uso della nostra lingua per scopi linguistici e comunicativi, afferenti alla sfera religiosa.

Emerge infatti che, ai bisogni linguistici inerenti allo svolgimento di attività evangeliche e spirituali proprie della missione, i religiosi cattolici aggiungono quelli relativi ai compiti di tipo pastorale e più generalmente sociale; quelli legati alla conoscenza approfondita dei testi sacri, per molti di loro un punto di riferimento per la interazione con la comunità dei fedeli, per altri il campo di studi per la propria formazione accademica presso diverse istituzioni, collegi e università. Se si aggiungono ancora i bisogni legati allo svolgimento di incarichi e attività inerenti al Vaticano come istituzione statale ed economica, con proprie banche, librerie, organi mediatici, che richiedono la gestione di una lingua di comunicazione

moderna, emerge un quadro davvero composito delle richieste di apprendimento linguistico, di natura centripeta e come tali sfuggenti a una facile individuazione.

L'uso della lingua italiana di questi individui, peraltro, si intreccia strettamente con la cosiddetta 'questione della lingua' della Chiesa cattolica, cioè con le scelte linguistiche *de facto*, non sempre omogenee, consapevoli e definite, di chi opera all'interno della Chiesa cattolica, e quindi in primo luogo del Papa, dei cardinali e dei vescovi, ma anche dei comuni chierici, dei preti, delle suore e dei seminaristi, nella loro comunicazione quotidiana o ufficiale.

Nel capitolo 1, alla pagina 1, l'autrice sottolinea infatti che «La storia della Chiesa cattolica è di fatto anche una storia linguistica, caratterizzata nel tempo da contatti e tensioni fra latino, volgare, italiano, lingue minoritarie e dialetti, fra esigenze di comunicazione e rispetto della tradizione, fra opera di evangelizzazione e accoglienza dei migranti».

Se emerge quindi un evidente plurilinguismo della Chiesa cattolica, si affianca a questo il contributo che la Chiesa ha fornito all'evoluzione dell'italiano, come risulta dalle numerose testimonianze citate nel volume, una fra tutte quella di Franco Pierno e contemporaneamente il contributo che l'italiano ha dato alla comunicazione della Chiesa, grazie al ruolo che questa lingua per diverse ragioni ha di fatto rivestito. Nel volume si riporta a questo proposito, la voce di Tullio De Mauro, che definisce l'italiano la vera *langue de guerre* della Chiesa cattolica, cioè la vera lingua del lavoro e della comunicazione anche internazionale, di gran lunga più diffusa e utilizzata rispetto ad altre lingue, alcune delle quali a vera e indiscussa vocazione internazionale, con cui l'italiano entra in competizione.

Nel capitolo 2 lo studio di Diadori amplia il campo di osservazione sulle diverse lingue privilegiate per la comunicazione interna ed esterna della Chiesa, rivolta ai fedeli in Italia e nel resto del mondo, sia nei testi scritti che in quelli orali, attraverso mezzi e contesti dei più vari. Si pensi per esempio alle lingue utilizzate dai media vaticani (radio, giornali e comunicati stampa), a quelle privilegiate per la comunicazione con i fedeli, alle lingue di studio dei testi sacri, nelle università pontificie ecc. Come ben evidenziato, anche in questo caso l'uso dell'italiano si delinea assai presente e costante rispetto ad altre lingue, tra cui anche il latino e l'inglese, addirittura in ambito internazionale, quale è appunto l'ambito della comunicazione a cui si rivolgono i messaggi del mondo cattolico. Risulta cioè molto diffusa e frequente la scelta dell'italiano anche nella comunicazione internazionale e *erga omnes* della Chiesa tutta, benché il latino conservi ancora oggi lo status di lingua ufficiale della Chiesa romana, almeno come lingua dei testi scritti e l'inglese abbia ormai assunto lo status di lingua-ponte, propria della comunicazione internazionale un po' in tutti i campi.

A spiegare questo fenomeno, il volume sottolinea il contributo dato dagli organi istituzionali ecclesiastici, nonché la stessa linea tenuta dagli ultimi

tre pontificati di Papi che, pur di madrelingua non italiana, non hanno sostanzialmente modificato questa tendenza, come risulta, tra le altre, dal celebre discorso di insediamento di Giovanni Paolo II; dai numerosi discorsi tenuti da Benedetto XVI nel corso dei suoi viaggi all'estero; dall'informalità del registro scelto da Papa Francesco, che ha salutato i fedeli nel suo primo discorso con un semplice «Fratelli e Sorelle... buonasera».

Il ruolo dell'italiano come lingua non materna nella Chiesa cattolica viene peraltro rimarcato anche al Quirinale, in occasione delle celebrazioni dei 150 anni dell'Unità d'Italia, dal linguista Luca Serianni, nell'incontro dal titolo *La lingua italiana fattore portante dell'unità nazionale* che riassume la posizione dell'italiano nella Chiesa come «lingua veicolare di fatto».

Segue, nel capitolo 3, una rassegna utilissima sui diversi profili di religiosi cattolici di madrelingua non italiana, presenti sia in Italia che nel resto del mondo, di cui risulta una evidente crescita dal punto di vista numerico. Sono riportati nel volume i dati dell'*Annuario statistico della Chiesa*, aggiornati al 31 dicembre 2012, che attesta a un miliardo e duecentoventotto milioni i cattolici nel mondo, su una popolazione complessiva di circa 7 miliardi, rivelando un aumento di 14 milioni rispetto ai dati del 2011. Il quadro emergente dei religiosi attivi nel mondo è piuttosto variegato, in quanto assembla individui dediti ad attività tra loro abbastanza diverse nel campo dell'istruzione, dell'educazione e della beneficenza.

Per quanto riguarda l'Italia, il panorama è ugualmente diversificato: dai sacerdoti in servizio pastorale, ai religiosi, ai seminaristi e ai sacerdoti presenti in Italia per motivi prevalentemente o esclusivamente legati allo studio, o ancora ai membri di istituti religiosi, di cui è peraltro assai difficile risalire a una quantificazione numerica affidabile, al cui interno il volume di Diadori non manca di menzionare il caso delle religiose, presenza probabilmente molto consistente, ma sfuggevole a una precisa ricognizione.

La stessa varietà dei profili dei religiosi è dimostrata anche dai diversi contesti in cui sono ospitati, che vengono descritti nel volume in una disamina dettagliata utile a comprenderne le specificità e le differenze: dai seminari e collegi, che accolgono quanti aspirano al sacerdozio e sono interessati a una formazione scolastica medio-superiore o universitaria; alle università ecclesiastiche e pontificie e ai vari istituti aggregati o affiliati fino alle facoltà teologiche universitarie, tutti contesti riservati a chi voglia formarsi in vista di una carriera nell'ambito ecclesiastico e vaticano; infine agli istituti di vita consacrata, comprendenti gli ordini religiosi maschili e femminili e le congregazioni religiose, a cui si aggiungono le società di vita apostolica e le comunità spirituali.

La varietà dei contesti di apprendimento e dei profili di religiosi emergenti serve da punto di partenza per il capitolo 5, in cui alcuni tra i target individuati si ritrovano come oggetto di osservazione delle diverse inda-

gini svolte sul campo che, pur con le loro differenze, risultano assai utili a individuare metodologie e scelte operative, oltre che a mettere a fuoco realtà caratterizzanti la poliedricità del target e dei loro docenti.

L'indagine conoscitiva di Ronzitti (2004)¹ si è concentrata sugli apprendenti iscritti nei collegi pontifici internazionali di Roma, fornendo un interessante resoconto sulle nazionalità più rappresentate, sulle lingue e sui paesi di provenienza e insieme sulle lingue straniere conosciute. Tra i risultati più interessanti, emersi dai questionari proposti agli informanti, risulta peraltro che l'abilità da essi ritenuta più significativa e rilevante per l'uso dell'italiano è l'interazione orale, abilità principe per la socializzazione e per i rapporti con l'esterno. L'indagine Mastrocesare (2004)², dal canto suo, mira a mettere in luce il profilo dei docenti di italiano L2, operanti nella realtà romana e soprattutto nell'ambito del Movimento dei Focolari di Loppiano, la cui fisionomia risulta per molti versi assimilabile al docente di italiano per studenti universitari, alle prese con un target con un livello di scolarità elevato. La valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti, in termini di competenze, così come la percezione sviluppata della lingua italiana e del suo ruolo nella comunicazione nel mondo cattolico risulta invece centrale nello studio Wank (2007)³, condotto presso diversi enti religiosi presenti sul territorio romano.

Il caso in cui gli studenti religiosi cattolici si trovano in classi 'miste' insieme ad apprendenti laici, determina richieste e bisogni leggermente diversi a cui i docenti devono far fronte, per fornire risposte confacenti e soddisfacenti per gli uni e per gli altri. Lo studio Balmas (2011)⁴ si è interessato di tale contesto didattico, inquadrando il profilo dello studente religioso seminarista in classi di italiano L2 generale, rilevando da un lato una dichiarata difficoltà di questo target nello stabilire contatti con i nativi e dall'altro uno spiccato interesse per la cultura italiana e per il lessico della liturgia cattolica, che risulta ben acquisito secondo il 75% degli intervistati.

1 Ronzitti, M. (2004). *La didattica dell'italiano L2 nell'ambito della Chiesa cattolica* [tesi di specializzazione]. Siena: Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena.

2 Mastrocesare, Daniela (2004). *Il profilo del docente nell'insegnamento della lingua italiana a religiosi stranieri. Analisi delle metodologie didattiche e delle competenze professionali del docente di italiano L2 presso enti formativi in ambito cattolico in Toscana e nel Lazio* [tesi di specializzazione]. Siena: Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena.

3 Wank, R. (2007). *Il ruolo dell'italiano nella politica linguistica della Santa Sede* [tesi di laurea]. Vienna: Università di Vienna.

4 Balmas, P. (2011). *Il profilo del seminarista come apprendente di italiano L2* [tesi di master]. Siena: Università per Stranieri di Siena.

Analogo oggetto di osservazione si rileva anche nello studio Di Salvatore (2011)⁵, centrato anch'esso sul target di seminaristi, rilevato in questo caso nel contesto prestigioso di un collegio pontificio dell'area vaticana, che conferma l'identikit di uno studente giovane adulto e plurilingue, molto motivato e competitivo i cui bisogni somigliano a quelli già rilevati in particolare da Mastrocesare (2004), con un interesse ancora maggiore per lo studio e per l'avvio di una carriera nelle istituzioni ecclesiastiche. L'indagine Sasso (2015)⁶ si concentra ancora sugli studenti L2 di Loppiano, che ricordano la tipologia di studenti universitari in progetto di mobilità accademica, immersi in un contesto internazionale caratterizzato dalla condivisione con il gruppo e dall'immersione a tempo pieno in un progetto di formazione sviluppato in più direzioni, di cui l'italiano rappresenta solo una parte.

L'ultimo in ordine cronologico è lo studio Diadori (2015), portato a termine dalla stessa autrice, su un campione di 134 informanti, selezionati nell'ambito di prestigiose università pontificie del contesto romano, quali l'Università Urbaniana, la Pontificia Università Antonianum e la Pontificia Facoltà Teologica S. Bonaventura.

I questionari hanno delineato un profilo di studenti stranieri frequentanti le università pontificie romane, rappresentanti 54 lingue per provenienza, con una prevalenza forte degli uomini rispetto alle donne, con un'età media stimata intorno ai 35 anni e spesso già altamente formati anche nei propri paesi, prevalentemente localizzati in Africa e in Asia. Lo studio ha prodotto esiti molto interessanti, messi in luce con l'aiuto di grafici, sulla conoscenza e sull'uso dell'italiano nella propria attività e nella vita quotidiana di persone che, oltre a essere studenti presso le suddette università, operano nel mondo religioso in ruoli molto diversi. Si evidenziano le differenze riguardo allo stile e alle esigenze di apprendimento dell'italiano, che forniscono preziose indicazioni sulla percezione degli utenti riguardo la valutazione del proprio apprendimento. Tra queste, si registrano una buona percezione complessiva, pur lamentando in alcuni casi la mancanza di tempo e la scarsità di interazione con i nativi. Molto utili anche le osservazioni sulle scelte metodologiche, non sempre condivise, per esempio al riguardo di tecniche e attività di tipo ludico, o al contrario l'interesse chiaramente espresso per l'uso delle tecnologie nell'insegnamento.

5 Di Salvatore, Annalisa (2011). *Didattica dell'italiano L2. Esperienze di insegnamento ai seminaristi del Pontificium Collegium Germanicum di Roma* [tesi di specializzazione]. Siena: Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena.

6 Sasso, P. (2015). *Imparare l'italiano in un contesto multireligioso e internazionale: l'esperienza dell'Istituto Universitario Sophia di Loppiano* [tesi di specializzazione]. Siena: Scuola di Specializzazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena.

Sulla base delle informazioni raccolte, il capitolo 6 propone quindi delle possibili conclusioni, realizzate a partire dagli studi svolti nell'arco di più di dieci anni, dal 2004 al 2015, che illuminano il panorama dell'insegnamento dell'italiano L2 rivolto a religiosi, sia dal punto di vista dei docenti che degli studenti interpellati. I primi, tra le altre cose, esprimono chiaramente il loro punto di vista sulla necessità di una metodologia di impianto comunicativo, completata da consistenti integrazioni grammaticali e aperture a tematiche culturali, a loro avviso particolarmente gradite e richieste dai religiosi. Nello stesso tempo si sottolinea però la scarsità di materiali didattici specifici per il target, con cui rispondere in modo adeguato ad esigenze concrete. L'integrazione in Italia e l'inserimento sociale effettivo, che permettano lo svolgimento a pieno titolo delle proprie funzioni, risultano punti sensibili, connessi con un efficace apprendimento dell'italiano e delle sue varietà, anche più colloquiali, utili ad una comunicazione nei contesti più informali e all'uso che si fa dell'italiano all'interno di molte delle comunità di residenza.

Le motivazioni che inducono allo studio risultano di vario tipo ma, in riferimento alle quattro macrocategorie relative all'apprendimento dell'italiano individuate dall'indagine *Italiano 2000* (De Mauro et al. 2002)⁷, la motivazione legata allo studio risulta quella principale, dato il target scelto, a cui segue quella connessa al lavoro, inteso come svolgimento di attività varie, di natura pastorale nelle Parrocchie o nelle diverse istituzioni religiose, mentre le motivazioni legate al tempo libero e alla sfera dei motivi personali risultano meno presenti.

Preziosissime le criticità e le buone pratiche che il volume mette a fuoco nei diversi studi analizzati: dalla forte richiesta, già menzionata ma non sempre abbastanza considerata, di privilegiare attività orali in cui esprimere il proprio punto di vista su questioni culturali varie alla necessità di avvalersi di tecniche che rispondano agli stili cognitivi e di apprendimento più tradizionali, propri di molti sistemi educativi di paesi africani e asiatici, da cui molti degli studenti religiosi provengono; dal particolare gradimento attribuito al silenzio e a pratiche quali la lettura ad alta voce, l'uso di immagini e di dizionari illustrati alla visione di filmati e all'uso delle tecnologie, che mettono in luce esigenze spesso diverse tra loro, che richiedono agli insegnanti la professionalità e la sensibilità di selezionare a seconda dei casi le strategie più opportune.

Il volume analizza anche i principali manuali e materiali didattici attualmente in commercio, relativi al target, di cui si osservano punti di forza e di debolezza, tratti salienti e comuni e scelte specifiche. Utilissime anche le osservazioni emerse nel *focus group*, realizzato *ad hoc* per lo studio, in

7 De Mauro, Tullio; Vedovelli, Massimo; Barni, Monica; Miraglia, Lorenzo (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Roma: Bulzoni

cui si rilevano, in particolare, il già menzionato interesse per temi culturali, l'interesse per la competenza ortografica e il suo rapporto con una buona pronuncia dell'italiano, l'interesse per le abilità orali, sia in senso produttivo e legato quindi all'interazione e alla capacità di fornire consigli, spiegazioni e insegnamenti che come sviluppo della capacità di ascolto, evidentemente cruciale per l'attività di tipo pastorale.

Il volume di Pierangela Diadori risulta dunque uno strumento di analisi prezioso sotto almeno due punti di vista: da un lato è uno studio sulla lingua, o meglio sulle lingue usate nella Chiesa cattolica dai suoi rappresentanti, intenti a svolgere attività di evangelizzazione, di studio ma anche di comunicazione più generale e quindi in contesti assai diversi; dall'altro costituisce una lente utile a illustrare lo stato dell'arte dell'insegnamento dell'italiano L2 rivolto a religiosi, fornendo i risultati di più ricerche relative al target religiosi cattolici del XXI secolo, mettendone in evidenza i bisogni e le motivazioni all'apprendimento e insieme le metodologie e le strategie didattiche più comunemente utilizzate o da utilizzare. Il presente studio si inquadra naturalmente all'interno delle attività di ricerca del Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena, che l'autrice dirige dal 2005, e risulta in linea con la focalizzazione delle specificità dell'insegnamento dell'italiano L2 rivolto a diversi profili di apprendenti. L'insegnamento dell'italiano ai religiosi cattolici è infatti anche a uno dei possibili target previsto nella certificazione DITALS di I livello, in cui i candidati possono sostenere l'esame per la certificazione delle proprie competenze didattiche, mettendone a fuoco, bisogni e caratteristiche utili a individuare le migliori risorse da sfruttare, su cui centrare le proprie finalità didattiche.

Istituzioni

DEAL – Differenze Evolutive e Accessibilità nell'Apprendimento/Insegnamento Linguistico

Carlos Alberto Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Keywords Special Needs Education. DEAL.

DEAL è un gruppo di Ricerca appartenente al Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue (CRDL, www.unive.it/crdl) dell'Università Ca' Foscari di Venezia che si occupa di studiare i processi legati all'Educazione Linguistica degli alunni con «Bisogni Linguistici Specifici» (Daloiso 2013).

Il Gruppo DEAL lavora, principalmente, a tre livelli:

1. Ricerca scientifica: DEAL svolge ricerche teoriche e sul campo, i cui risultati sono diffusi attraverso la pubblicazione di saggi e volumi;
2. Formazione docenti e operatori: DEAL si occupa anche di trasportare i risultati delle ricerche alla formazione sia di docenti di lingue (materna, straniera o classica) di ogni ordine di scuola, sia ai diversi operatori che lavorano con discenti con BiLS (Bisogni Linguistici Specifici), vale a dire, tutor dell'apprendimento, operatori di cooperative o associazioni, ecc. Questa formazione viene realizzata sia tramite una Masterclass (estiva e invernale) sia con formazioni in loco.
3. Materiali didattici: DEAL si occupa anche di pubblicare diversi materiali didattici per diverse lingue in collaborazione con case editrici come Oxford University Press, Loescher Editori, Centro di Studi Erickson o associazioni come AID (Associazione Italiana Dislessia) o ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere).

DEAL si avvale di un gruppo di lavoro multidisciplinare, che include esperti nella didattica delle lingue moderne (italiano, inglese, spagnolo, francese, tedesco) ed anche antiche (latino) in molteplici situazioni di apprendimento/insegnamento linguistico (insegnamento formale nella scuola e nelle università, corsi di recupero individualizzati, ecc.).

Ricerca

DEAL segue diverse linee di ricerca sui BiLS, includendo svariate macro-aree, tra cui: l'apprendimento linguistico da parte di bambini, adole-

scenti ed adulti; l'educazione linguistica degli alunni con bisogni specifici (italiano, lingue straniere, lingue classiche); il ruolo delle competenze (meta)fonologiche nell'apprendimento delle lingue non materne; tecnologie glottodidattiche e mezzi compensativi. Inoltre, seguono anche tesi di laurea (triennale e magistrale) e, alcune di queste sono disponibili su sito del gruppo (www.gruppodeal.it).

I risultati delle ricerche può essere consultato direttamente dalla loro pagina web.

Formazione

DEAL organizza eventi formativi rivolti agli insegnanti di lingue moderne ed antiche e ai tutor dell'apprendimento, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo di conoscenze teoriche e competenze operative spendibili nel lavoro quotidiano. Questa formazione viene erogata in modalità principali:

- Masterclass: con sede a Venezia, corso di alta formazione rivolto a docenti di area linguistica, tutor dell'apprendimento, insegnanti di sostegno e studenti. Il Masterclass si svolge due volte l'anno (sessione estiva e invernale). Il bando per la partecipazione e tutte le informazioni si trovano sempre nella web del gruppo
- Formazione presso istituzioni scolastiche e associazioni: DEAL organizza su richiesta corsi di formazioni presso scuole, associazioni e centri educativi.

Materiali didattici

Il gruppo pubblica anche materiali didattici basati sulle ricerche da loro condotte con case editrici come Oxford University Press, Centro Studi Erickson, UTET Università, RCS o Loescher.

Un elenco completo di tutti questi materiali, di diverse lingue, gradi scolastici e contesti (classe, rinforzo, ecc.) si trova nel sito del gruppo.

Inoltre, nella web del gruppo si può anche trovare una collezione di videolezioni gratuite sui loro argomenti di ricerca.

Bibliografia

Daloiso, Michele (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale. Una proposta di definizione e classificazione dei Bisogni Linguistici Specifici» [online]. *EL.LE*, 2(3), 635-49. URL <http://doi.org/10.14277/2280-6792/75p>.

Strategie e modalità di promozione della lingua e della cultura italiana del MAECI

A colloquio con la dott.ssa Lucia Pasqualini

Giuseppe Maugeri
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Lucia Pasqualini is the Head of Office for the promotion of the Italian language abroad at the Ministry of Foreign Affairs and International Cooperation. In this interview she deals with the lines of action aimed at promoting Italian in the world.

Keywords Language promotion. Neuromarketing. Cultural product. Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese. Stati Generali per la lingua italiana.

In questa intervista con la dott.ssa Pasqualini si rifletterà su come è possibile migliorare l'incisività della promozione del Sistema Italia all'estero dal punto di vista culturale. Considerando le relazioni tra le imprese del Made in Italy e la promozione della lingua e della cultura italiana, si evidenzieranno le ricadute positive che la promozione culturale ha anche dal punto di vista economico. In questi termini la cultura assume una doppia accezione: artigianalmente definita mediante una serie di elementi materiali che rendono il prodotto Italia riconoscibile e valoriale; ed osservata ed evocata continuamente, attraverso la sua pratica e vivendola quotidianamente.

Il mettere in relazione i due oggetti, materiale e immateriale, spiegandoli come effetto totalizzante di una cultura costituisce l'obiettivo a cui si tende attribuendo un grado di consapevolezza culturale all'esperienza fisica, sensoriale, affettiva e cognitiva del prodotto italiano.

Non dunque una separazione tra la dimensione economica e culturale, ma al contrario, un rapporto continuo scandito da temi, tratti, articolazione di processi e di significati che rappresentano la somma e la descrizione d'insieme di un unico contesto contraddistinto da spazi dove lo sguardo si ferma all'elogio e alla condivisione; da proprie regole e logiche che non si presentano disuniti rispetto al proprio passato e alla missione da considerare per il futuro del Paese e del suo ruolo nel mondo.

Lo studio del Sistema Paese si traduce così in un approfondimento su un sistema di relazioni a cui occorre conferire omogeneità. Perché il mondo dell'economia e della cultura, percepite talvolta così disparate, possano collegarsi a una trama di rimandi specifici e tipologici relativi a fenomeni di

una stessa visione estetica di vita, risulta cruciale investigare l'approccio generale per la promozione di due aspetti indissolubilmente legati da nessi e prospettive dove l'eccellenza e la 'parola italiana' sono parti fondanti della storia mondiale e della vita di ogni giorno delle persone. Pertanto, in questa intervista si metteranno a fuoco il metodo e i criteri operativi che rendono accessibile e comprensibile il mondo della lingua e della cultura italiana mediante l'unicità del prodotto italiano. Una riflessione a tutto tondo, quindi, che non vuole provocare dispersioni o mettere in risalto eventuali dominanze e gerarchie interne a ogni area del Sistema Paese, ma che al contrario considera le differenti dimensioni dell'essere e dell'agire come categorie dello spirito italiano, contrassegnando il carattere e la qualità dello stesso Sistema che continua a interrogarsi sulle complessità esistenti e sulle soluzioni da intraprendere per essere maggiormente competitivo nel mercato delle lingue e della cultura nel mondo.

1) Quale ruolo e livello di pertinenza hanno la lingua e la cultura per la Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese?

Già da qualche anno a livello ministeriale si è consapevoli che la promozione della lingua e della cultura italiane all'estero va studiata con un approccio interdisciplinare al Sistema Italia, includendo linguaggi diversificati come il marketing culturale, il neuro-marketing e la glottodidattica.

Gli effetti di questa trasversalità, integrandosi nel contesto educativo, stanno tuttora determinando traiettorie di sviluppo e di miglioramento nell'apprendimento linguistico degli studenti generando nuove opportunità di utilizzare la lingua italiana per motivi di studio e per scopi lavorativi.

In particolare, il MAECI ha portato avanti un progetto di rinnovamento dell'area culturale avviando un'indagine per verificare la natura del Sistema Italia al fine di poter misurare i mutamenti del pubblico straniero nella programmazione culturale avviata dalle istituzioni localmente presenti all'estero; per registrare il numero effettivo degli studenti che frequentano i corsi di lingua e di cultura italiana all'estero presso gli Istituti Italiani di Cultura, le università, le scuole locali e internazionali, i Comitati della Società Dante Alighieri e tutti gli altri enti attivi nell'insegnamento dell'italiano; per comprendere e migliorare le aree di spendibilità dell'italiano all'estero; per aumentare le opportunità di internazionalizzazione del Sistema Italia; e per migliorare le forme di organizzazione e di intervento culturale messi in atto dagli organismi istituzionali localmente attivi.

Dunque la Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese del MAECI effettua un monitoraggio costante dei diversi settori con l'obiettivo di verificare i risultati degli organismi e degli uffici competenti per le diverse materie.

Riflettere su tali elementi comporta da un lato la costante ridefinizione delle aree sulle quali lavorare per il miglioramento della qualità dell'inse-

gnamento e apprendimento della lingua italiana. Sull'altro versante, invece, tale riflessione dà l'avvio a un processo di riposizionamento del Sistema Italia in grado di identificare le strategie più efficaci per contestualizzare ogni forma di intervento nell'area-Paese presa in considerazione. Nello specifico, diventa fondamentale rilevare le minaccia e le opportunità che caratterizzano i mercati specifici all'interno di ciascuna area territoriale in modo da identificare dove intervenire e aumentare il livello di competitività del Sistema Italia, di cui la lingua è una variabile fondamentale.

Al fine di rinsaldare ed occupare di nuovo alcune posizioni perse in un determinato spazio di mercato è necessario avviare una strategia di metodo differenziata che possa, in ambito progettuale, far entrare il Sistema Italia nella logica culturale dei territori in cui si promuove la lingua e la cultura italiana. L'obiettivo è determinare una linea di sviluppo armonica del Made in Italy sulle forme storiche, sociali e simboliche dei luoghi e in funzione di ciò che essi rappresentano. La convergenza dei valori italiani con quelli del contesto locale diventa una questione di cultura e un fattore motivante e di rispetto del luogo. L'istituzione culturale italiana localmente presente va quindi intesa come punto di una rete, di rimandi e connessioni riconoscibili e in continua relazione con il territorio.

In questo scenario di incontro e di comunicazione, il Sistema Italia nella molteplicità delle sue espressioni assume un contorno sociale e di impatto sul territorio a cui rivolgere un'attività ad hoc capace di ispirare, informare, coinvolgere, creando una continuità di relazione. Il sistema culturale italiano allora assume un significato sociale poiché la cultura non è soltanto un bene da conservare ma è, prima di tutto, la società che si serve di tali valori. L'adesione al bene italiano e all'offerta linguistica italiana diventa quindi adesione affettiva e consapevole di essere protagonista di un'esperienza autentica e coinvolgente per i valori che vengono espressi.

In sintesi, alla base della promozione del Sistema Italia vi è un approccio sistemico fondato sull'inserimento di elementi culturali, adattabili e significativi, definiti sulla base del contesto locale di riferimento e sul tentativo di non trasmettere ma descrivere esperienze culturali variegata dell'Italia, confrontandole e valutando l'eventuale sussistenza di margini di compatibilità.

Per realizzare questo progetto gli Uffici a Roma e la rete diplomatico-consolare e degli Istituti Italiani di Cultura svolgono un ruolo di connessione tra l'Italia e le istituzioni locali per rafforzare il dialogo fra le parti e accrescerne l'interdipendenza. Nell'ambito di questa diversa logica, si ricavano diversi benefici tra cui l'accrescimento del ruolo delle istituzioni italiane presenti all'estero. Ogni unità diffusa nel territorio funge da cabina di regia per implementare su un periodo di medio-lungo termine delle offerte culturali pertinenti al contesto. In questa prospettiva, sarà cruciale poter disporre di un portale che segnali e includa tutte le esperienze prodotte localmente da ciascuna rappresentanza italiana all'estero.

Inoltre da tale tipologia di approccio deriverà un miglioramento del livello di interoperabilità grazie a una visuale più ampia e degli interventi programmati ad hoc.

È evidente dunque come il Sistema Italia attua una strategia complessa che è contemporaneamente presente a livello istituzionale (ossia rivolta ad attività di informazione, di comunicazione e di cooperazione per la gestione e l'internazionalizzazione di beni e di servizi culturali), sociale (in quanto finalizzata a rendere fruibili e accessibili alla comunità sociale la portata dell'evento culturale), spaziale (ovvero costituita da ambienti stimolanti in grado di soddisfare 'le attese di italiano' e al contempo valorizzare l'esperienza olistica degli attori intervenuti) e culturale e linguistica, perché correlata al valore spirituale, storico e simbolico dell'Italia.

Fare Sistema significa quindi attuare un approccio reticolare che renda sistematiche, dense e fruibili le comunicazioni e le esperienze di consumo, connettendo le persone grazie alla profondità e ricchezza del prodotto italiano. Tuttavia, per costruire degli interventi formativi di qualità occorre agire con modalità selezionate in base a una attenta pianificazione e strategia legate ad un'approfondita analisi e conoscenza dei diversi contesti locali.

- 2) Il modo in cui intende la cultura assume una carattere multi-prospettico. Il prodotto materiale simbolo dell'eccellenza italiana ha una specifica pertinenza: tale elemento tangibile deve essere considerato in senso culturale ossia collocato nel quadro della vita culturale del luogo che ha prodotto l'oggetto. Potrebbe spiegare innanzitutto questa correlazione tra contesto e prodotto e descrivere poi con quale strategia è possibile lavorare su un determinato aspetto della cultura che faccia emergere una proposta di valori più appropriata e pertinente al contesto estero in cui si opera ai fini della promozione?

Nel rispondere alla domanda, bisogna considerare prima di tutto la matrice concettuale semiotica che consente di focalizzarsi sulla correlazione tra il bene Made in Italy e la cornice in cui esso viene elaborato. Ciò porta delle conseguenze specifiche poiché da un lato si fa convergere la scelta progettuale del prodotto italiano (format) all'immagine che è capace di comunicare al cliente. In quest'ottica, il bene è inserito dentro un contesto culturale con cui fa sistema. È evidente quindi che i tratti dell'uno sono compatibili con lo scenario da cui ha preso origine il prodotto. Dall'altro lato invece si costituisce quel sistema di relazioni tra bene e cliente che è spinto ad indagare una realtà maggiormente complessa legata propria all'immagine comunicativa e culturale del prodotto Made in Italy.

Il prodotto materiale del Made in Italy e la cultura rappresentano due facce della stessa medaglia.

Infatti, è la cultura dell'oggetto che dà modo a chi ne usufruisce di comprendere quali sono i valori che esso veicola. Questo tratto culturale

che riveste il prodotto risulta essere un elemento di cui la persona è inconsapevole, benché il prodotto eserciti su di esso una funzione rilevante in termini di comportamento e di stile di vita.

La scelta di un prodotto italiano spesso è guidata anche dalla ricerca di sensazioni suscitate dal design del prodotto stesso così come si intende utilizzarlo nel quotidiano. L'oggetto diventa quindi funzionale per esprimere un'idea di sé che è collegata con il piacere, la bellezza e si carica perciò di valenze e valori. In quest'ottica, il prodotto materiale italiano svolge un compito preciso poiché è veicolo di idee e valori che appartengono alla cultura italiana. Quest'ultimo aspetto si inserisce nella vita delle persone che hanno scelto il prodotto italiano perché funzionale alle loro esigenze: in casi come questi la cultura riveste un ruolo cruciale perché diventa un modello estetico e uno strumento per comprendere la realtà.

Riflettere dunque su tale funzione del prodotto d'eccellenza italiano ai fini della promozione della lingua e della cultura italiana comporta ripensare alla strategie di richiamo verso i valori che il nostro Paese proietta. In questa direzione, ritengo che sia essenziale mettere a fuoco la relazione tra alcune delle principali aziende italiane (come ad esempio Ferragamo, Dolce & Gabbana, FIAT) e le modalità per poter guidare in maniera intelligibile il cliente a comprendere la cultura che sta dietro al prodotto. In questo modo, contesto e contenuto si valorizzano insieme perché parti di un unico sistema culturale che rappresenta l'Italia. Dunque, la cultura e la lingua italiana vanno descritte e raccontate attraverso l'esperienza di prodotti materiali, ossia modelli riconoscibili di una cultura contemporanea apprezzata da milioni di persone.

Per rispondere alla seconda domanda, non dobbiamo più pensare a una dicotomia tra imprese e l'azione di promozione della lingua e della cultura italiana poiché il Made in Italy è espressione intrinseca della nostra cultura. Occorre quindi agire su tale correlazione lavorando in sinergia con il mondo delle imprese per pervenire a una visione d'insieme affine per modalità e obiettivi alla diffusione della cultura italiana, secondo una logica sincronica e di sviluppo futuro che interessa il Sistema Italia.

- 3) Nell'analizzare i contenuti della Sua precedente risposta emergono diversi fattori innovativi, tra cui una politica coordinata e che mira a connettere tutto ciò che è culturale e produzione culturale anziché frammentare. Potrebbe approfondire come si realizza concretamente tale aspetto?

Il lavoro finora svolto dalla Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese dimostra ampiamente l'intento di procedere considerando la lingua italiana quale veicolo e strumento di promozione in primo luogo culturale, ma anche economica e come valore aggiunto per le strategie di internazionalizzazione del sistema economico.

Il Marchio Italia fa leva su un messaggio che ha tre dimensioni: la prima è di natura emozionale e affettiva, la seconda è di tipo cognitivo mentre la terza è di ordine pragmatico. Il prodotto italiano, infatti, suscita prima di tutto un valore emozionale grazie alla linea e all'esteticità della forma che lo contraddistinguono e solo secondariamente ad una motivazione identificabile ad un bisogno. In pratica il bene diventa uno strumento capace di agire sul rafforzamento del senso di sé, sulla propria autostima favorendo una sorta di identificazione nel marchio. Oppure il suo acquisto è legato ad un'urgenza pratica di possederlo o al vantaggio concreto che esso può offrire all'acquirente.

Dunque nel processo di consumo del bene vanno considerati entrambi i sistemi, cognitivo ed emotivo, dal momento che il primo attiva la zona corticale secondo un processo lento, mentre il secondo interessa la zona talamica. I due sistemi pertanto tendono a collegarsi e a interagire nel momento di fare una scelta che riguarda il prodotto, materiale e immateriale. Inoltre, recenti studi confermano che un'area del cervello quale il corpo striato è maggiore laddove vi sia fidelizzazione ad un bene. Un tale processo giustifica l'indirizzo della politica linguistica perseguita dal Ministero che guarda con grande interesse agli sviluppi del neuro-marketing allo scopo di trarne delle utili indicazioni per comprendere meglio il consumatore e orientarne la scelta verso l'adesione al bene Made in Italy.

In questa veste, la Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese si impegna prima di tutto a riconoscere il valore delle grandi imprese italiane e l'effetto di ritorno che da esse scaturisce tra cui l'attrattività per l'Italia e la sua lingua e cultura. Le aziende italiane, attraverso i loro manufatti, stimolano nell'utente straniero una reazione di novità e originalità che, quasi in maniera spontanea, conferisce una aura di eccezionalità al luogo in cui essi sono stati creati. La conseguente memorizzazione della positiva esperienza di consumo del bene italiano è influenzata sia dall'ambiente che ha stimolato la creazione del prodotto, sia da come è stata organizzata la comunicazione attorno allo stesso. Tutto ciò giustifica l'importanza e la delicatezza con cui va gestita la relazione con il cliente interessato all'Italia; in questo senso ci si giova di tutti gli stimoli per generare valore (emotivo, ludico ed esperienziale) da tale esperienza. Riportando tutto questo all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, sarebbe auspicabile che ogni docente considerasse le aspettative dello studente straniero che è curioso di confrontarsi con lo stile italiano, focalizzandosi maggiormente sugli aspetti legati all'immagine. Di conseguenza la formazione del docente diventa basilare per poter attuare una didattica personalizzata sulla base della tipologia di discenti. In relazione a quest'ultimo aspetto, l'insegnante di italiano dovrà sempre di più essere in grado di proporre materiali coinvolgenti in modo da creare viva partecipazione degli studenti alle attività didattiche. Il progressivo arricchimento della proposta didattica dovrà essere svolto sia a livello dei contenuti sia a livello della metodologia didattica

ritenuta più efficace per l'acquisizione delle competenze linguistiche (si pensi ai miglioramenti ottenuti dagli apprendenti di italiano laddove siano state svolte esperienze di microlingua e di CLIL). Il docente di italiano dovrà prestare massima attenzione alla comunicazione interculturale che sarà parte integrante della metodologia didattica utilizzata.

La Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese è inoltre impegnata a realizzare le aspettative del bisogno culturale per cui l'obiettivo comune è di far leva sulle grandi aziende italiane per veicolare una differenziazione di carattere semantico che investa anche la lingua e la cultura italiana.

I marchi più prestigiosi italiani possono svolgere un ruolo molto importante attraverso campagne pubblicitarie che promuovono lo stile di vita italiano anche attraverso l'uso della lingua italiana.

L'acquisto del prodotto italiano costituisce quindi uno strumento di comunicazione che permette al cliente di entrare in sintonia con il contesto paese.

Il prodotto tangibile Made in Italy costituisce quindi una preziosa risorsa per stimolare l'acquirente ad approfondire il luogo in cui esso è stato concepito e sviluppato. Secondo questa prospettiva, il bene materiale dà informazioni aggiuntive sul Paese che ne è produttore, con la possibilità di trasformare tali informazioni in una comunicazione concreta riguardo all'Italia, al suo sistema artigianale e alla sua storia legata alla moda e al design.

Nell'analisi del Sistema Italia la cultura è una variabile rilevante poiché contribuisce al processo di sviluppo dell'immagine e dell'economia italiana. Si tratta quindi di creare delle corrispondenze continue che rendano significativo e memorabile questo processo di comunicazione e di relazione tra i diversi protagonisti interessati all'Italia e agli aspetti della lingua.

Forse è questo carattere multi-prospettico la principale innovazione introdotta dal Ministero, che ha spostato l'attenzione sui processi di apprendimento che attraggono lo studente puntando proprio sui settori caratteristici del Made in Italy e su tutto ciò che rientra comunemente nell'immaginario di bellezza italiana. Ciò significa che ogni insegnante d'italiano all'estero è anche ambasciatore della cultura italiana rappresentandone i valori contemporanei in tutte le sue espressioni.

- 4) Con quali azioni il MAECI intende concretizzare questa strategia in grado di determinare un flusso comunicativo continuo fra tutti i settori che riguardano il Sistema Italia?

La Farnesina opera principalmente attraverso la propria rete diplomatica e consolare composta di 125 Ambasciate, 79 Consolati presenti a cui si aggiungono 83 Istituti di Cultura distribuiti in 59 Paesi. Si tratta, così come lo ha definito il Direttore Generale, Min. Plen. Vincenzo De Luca, di una «rete intelligente», dinamica e altamente operativa che si prefigge gli obiettivi di accrescere il senso di vicinanza con l'Italia, in particolare con

la comunità italiana all'estero; di supportare l'interesse per la lingua e la cultura italiana in un'ottica di internazionalizzazione del Sistema Paese; e di creare opportunità di sviluppo economico, di collaborazione scientifica e di cooperazione tra i Paesi.

In questa logica la rete diplomatica italiana esprime la volontà di accrescere costantemente la sua presenza di tipo sociale, culturale ed economico in ogni singolo contesto estero. Ciascun organismo della rete all'estero rappresenta l'interesse dell'Italia ed è responsabile della relazione con il territorio in cui si trova ad operare. Uno scambio reciproco di conoscenze che favoriscono lo stabilirsi di un legame intenso e approfondito.

Il Sistema Paese valuta costantemente gli effetti positivi determinati dal connubio cultura-impresa. Tale sinergia sarà al centro della seconda edizione degli Stati Generali della lingua italiana nel mondo, durante i quali esponenti del mondo della politica, dell'economia, dell'istruzione, della cultura e della comunicazione sono chiamati a riflettere sul fenomeno culturale italiano all'estero e sui suoi legami con le attività delle aziende più prestigiose per elaborare nuove prospettive ed ipotesi di lavoro per il prossimo biennio.

Gli Stati Generali della lingua italiana nel mondo, voluti fortemente dal Vice Ministro Mario Giro, rappresentano una straordinaria occasione per rilanciare la promozione della lingua italiana all'estero. Sia in questa edizione, dal titolo *Italiano Lingua Viva*, che nell'edizione precedente, i diversi Gruppi di Lavoro, di cui hanno fatto parte esperti e docenti d'italiano come lingua straniera, hanno definito un piano progettuale di sviluppo i cui risultati verranno mano a mano discussi e interpretati. Fra i diversi progetti realizzati vi è il Portale della Lingua italiana (<https://www.linguaitaliana.esteri.it>) nel mondo che sarà lanciato in anteprima durante gli Stati Generali di ottobre 2016. Fra gli obiettivi del Portale vi è quello di riorganizzare in maniera organica tutte le opportunità di studio della lingua italiana nel mondo. In questo modo lo studente straniero potrà accedere facilmente a tutte le informazioni necessarie per individuare l'ente in cui iniziare l'esperienza di studio. In concomitanza con gli Stati Generali di Firenze (17-18 ottobre 2016) si svolgerà la XVI Settimana della lingua italiana nel mondo (17-23 ottobre 2016) che sarà dedicata al tema della creatività ed avrà il titolo *L'italiano e la creatività: marchi e costumi, moda e design*.

Un'altra iniziativa che ritengo molto importante per la promozione linguistica e culturale all'estero è l'aggiornamento dei docenti di italiano. Per questo motivo, oltre ai contributi annualmente concessi agli atenei stranieri per l'organizzazione di corsi di aggiornamento per docenti locali, la Direzione Generale per la Promozione del sistema Paese ha avviato un corso online finalizzato alla formazione e all'aggiornamento dei docenti e dei lettori locali di università e scuole straniere. Il corso è stato erogato dall'Università Ca' Foscari di Venezia e ha coinvolto più di duecento docenti di italiano pro-

venienti da alcune aree prioritarie che hanno approfondito diversi aspetti della cultura italiana con l'elaborazione di materiali didattici direttamente utilizzabili nel lavoro che essi quotidianamente svolgono in classe.

Oltre a queste iniziative, occorre inoltre segnalare il progetto Laureati per l'Italiano che ha dato modo a laureati specializzati nell'insegnamento della lingua italiana a stranieri di fare un'esperienza di insegnamento all'estero presso gli atenei stranieri che hanno aderito. Inoltre, nel 2015 il MIUR ha istituito la nuova classe di concorso A23 rivolta ai docenti che si sono specializzati nell'insegnamento dell'italiano come L2. Infine, è stata avviata una riflessione sui benefici che si potrebbero ottenere dalla realizzazione di una certificazione unica della competenza linguistica da realizzare in stretto contatto con il MIUR.

La vocazione culturale dell'Italia costituisce dunque una delle priorità della Direzione Generale per la Promozione del Sistema Paese per cui questi progetti mirano essenzialmente a stabilire se la strategia e i modelli di funzionamento siano validi ed efficaci nel tempo. I risultati dei progetti posti essere devono pertanto essere costantemente monitorati in modo da poter correggere le scelte compiute per ottenere i migliori risultati possibili in materia di promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo ed in sinergia con gli altri soggetti attivi nel settore.

Rivista quadrimestrale

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



Università
Ca'Foscari
Venezia

