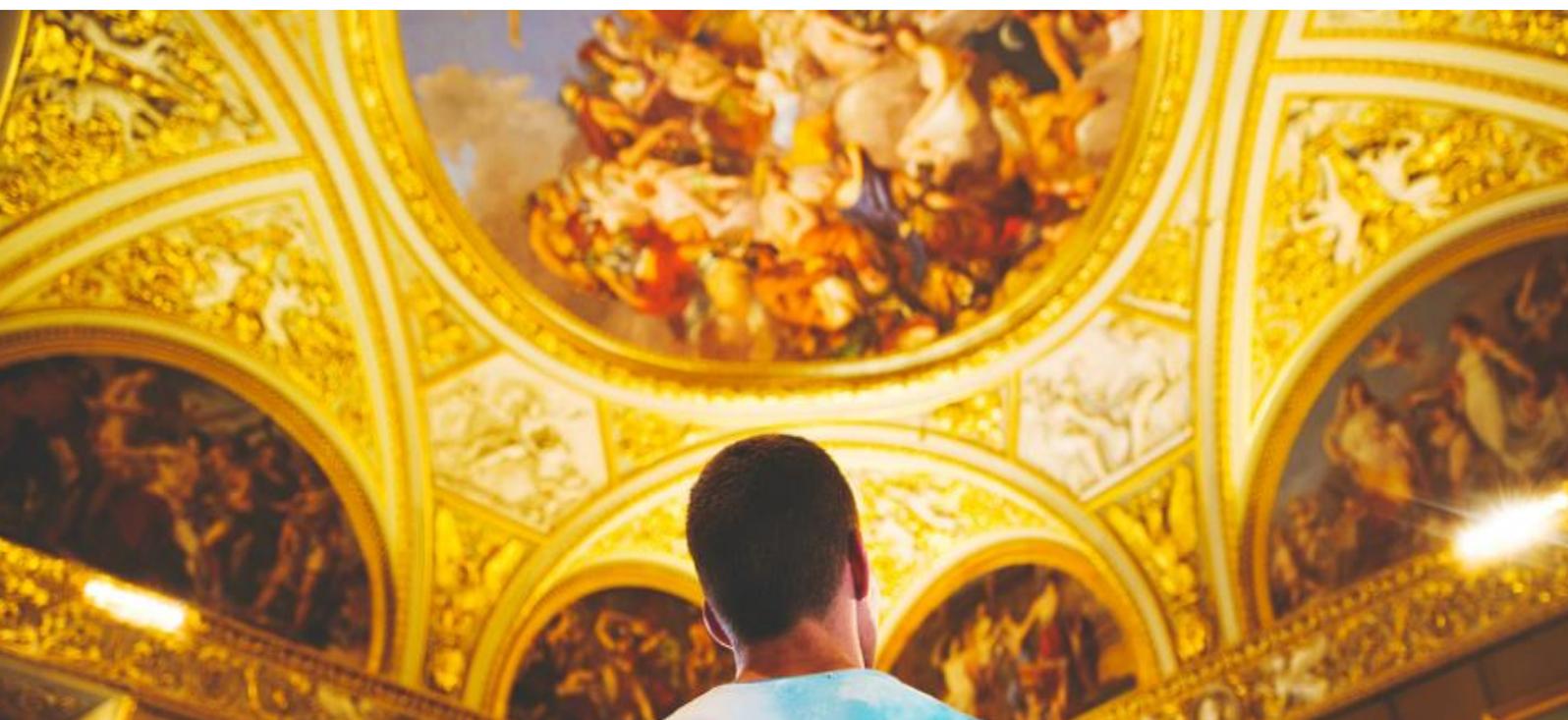


Linee Guida Metodologiche



Progetto Pastille

A cura di Sonia Maura Barillari e Gianluca Olcese
2^a Edizione



Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Copyright © 2022
Tutti i diritti riservati



WWW.DANTE.UNI.WROC.PL
SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI | WROCLAW – BRESLAVIA

A cura di: Sonia Maura Barillari (Università di Genova), Gianluca Olcese (Università di Wrocław)

L'Editore si avvale di un comitato scientifico internazionale e ogni contributo viene sottoposto a procedura di doppio peer reviewing anonimo.

Nessuna parte di questo libro può essere riprodotta, conservata in qualsiasi sistema di recupero o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo (elettronico, meccanico, mediante riproduzione fotografica, registrazione o in altro modo) senza il permesso dell'editore.

Per qualsiasi richiesta di utilizzo del materiale di questa pubblicazione, scrivere a:
info@dante.uni.wroc.pl

Il supporto della Commissione europea per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflette solo le opinioni degli autori e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Il supporto dell'Agenzia Nazionale polacca per il Programma Erasmus+ per la produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflette solo le opinioni degli autori e l'Agenzia Nazionale polacca per il Programma Erasmus+ non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Società Dante Alighieri Editore

Wrocław 2022

DOI 10.53248/SDA642707



ISBN 978-83-966427-0-7



Introduzione: dalla teoria alla prassi	4
1. Introduzione	4
2. Approcci didattici all'insegnamento della lingua italiana	5
3. Innovazione	7
4. Motivazione	8
5. Conclusione	9
Premessa metodologica	11
1. L'arte della memoria antica	11
2. Le fasi naturali dell'acquisizione	12
3. L'acquisizione contestualizzata del lessico	14
Modulo 1 – Conoscenza della lingua	17
1. Introduzione	17
2. Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)	18
3. Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)	20
4. Certificati di Conoscenza della Lingua Italiana come Lingua Straniera/Secondaria	22
5. Conclusioni	23
Modulo 2 – Storia della Lingua Italiana e del Progetto Pastille	25
1. Breve Storia della Lingua Italiana	25
2. Storia del Progetto Pastille	30
3. L'Italiano e le sue Varietà. Quale Italiano Insegnare?	33
Modulo 3 – Metodologia	38
1. Teorie e discipline che influenzano la glottodidattica	38
2. La Teoria Nativista di Acquisizione delle Lingue (Chomsky)	41
3. Ipotesi di Apprendimento Cognitivistico-Costruttivista	42
4. Principi Metodologici e Attività di Gestione della Classe	48
5. Principi	50
6. Corrispondenza tra i Livelli del CEFR e le Competenze Linguistiche	55
Modulo 4 – Strumenti di Insegnamento e Valutazione	58
1. Unità Didattiche	58
2. Sito Web	60
Modulo 5 – Monitoraggio e Valutazione del processo di costruzione delle Unità Didattiche	62
1. Monitoraggio e valutazione: quadro teorico	63
2. Piano di monitoraggio e valutazione della fase di costruzione delle unità didattiche del progetto PASTILLE	65

Introduzione: dalla teoria alla prassi

Gianluca Olcese

Università di Wrocław

Wrocław, Polonia

Abstract

L'obiettivo di questa guida è di introdurre i docenti all'uso di un nuovo metodo didattico per l'italiano come lingua straniera, che usa come strumenti testi, filmati, canzoni e altre forme d'arte per trasmettere la cultura attraverso la lingua di destinazione attraverso una teoria glottodidattica moderna e l'accesso a materiali multimediali collegati a strategie di e-learning che possano favorire la ricerca e lo sviluppo della cultura personale. L'apprendimento della lingua avviene in prospettiva europea e consapevole dei legami di continuità e scambio tra le diverse regioni d'Europa e del Mediterraneo. Saranno approfonditi i legami storici internazionali in una dimensione ampia. I materiali didattici saranno disponibili gratuitamente per studenti e docenti, così da contribuire allo sviluppo di un senso di appartenenza all'Europa e di cittadinanza globale. Attraverso la conoscenza della tradizione e della lingua italiana il metodo favorisce in maniera consapevole l'apprendimento di ulteriori lingue straniere e del legame con la cultura in cui esse sono fiorite.

Parole chiave: didattica, interculturalità, italiano, motivazione, insegnamento, lingue

1. Introduzione

La guida metodologica redatta dagli esperti internazionali all'interno del consorzio del progetto PASTILLE è volta innanzi tutto a fornire ai docenti di lingua e cultura italiana la chiave teorica che sta alla base del nostro metodo. Questa guida è indirizzata ai docenti universitari e, più in generale, è accessibile agli insegnanti di italiano anche di scuole di diverso ordine e grado affinché possano utilizzare in maniera pratica le unità didattiche e gli altri strumenti realizzati per un migliore insegnamento e apprendimento della lingua italiana e approfondire la propria conoscenza degli aspetti didattici, motivazionali e biologici che rientrano nel campo di studi della lingua. La guida può essere inoltre di aiuto per gli studenti desiderosi di raggiungere una comprensione pratica dei processi di apprendimento e quindi stimolarne in modo consapevole la motivazione, evidenziando al contempo il filo doppio che collega la lingua alla cultura quindi alla produzione artistica delle aree in cui essa è parlata e parte integrante della vita quotidiana nel suo complesso, non esclusivamente nel campo comunicativo.

I contenuti dei moduli contengono le seguenti informazioni:

Livello 1 - Conoscenze preparatorie che introducono le informazioni essenziali necessarie per comprendere adeguatamente il funzionamento complessivo del metodo, che prevede insieme alla teoria, riferimenti alla storia e all'importanza dei valori culturali.

Livello 2 - Fattori specifici di motivazione e demotivazione che possono verificarsi quando si impara una nuova lingua e i segnali che permettono di identificarli.

Livello 3 - Prevenzione della demotivazione e intervento per esigenze specifiche degli studenti, recenti acquisizioni nel campo dell'apprendimento delle lingue, insieme ad elementi di neurologia.

2. Approcci didattici all'insegnamento della lingua italiana

Il progetto PASTILLE ha come scopo l'approfondimento del sapere linguistico-culturale dei partecipanti. Allo stesso tempo, l'apprendimento interculturale in una comunità europea in rapida crescita e integrata nel Mediterraneo, sembra importante anche e soprattutto nella formazione degli studenti quali futuri promotori e mediatori culturali. È pertanto necessario lo sviluppo di un'ampia selezione di materiale didattico basato su espressioni culturali che hanno un valore artistico, come modello e arricchimento.

I destinatari delle Unità Didattiche sono gli studenti che possiedono una competenza dell'italiano o si preparano ad apprendere la lingua italiana, per fornire loro competenze e conoscenze che la lingua veicola, sulla tradizione e la realtà italiana. Le attività di *e-learning* sono accompagnate da un programma di seminari online per i docenti.

Per lo svolgimento delle attività didattiche, le linee guida dell'Unione Europea in materia di un accesso al sapere più libero ed equo indicano il ricorso all'*e-learning* per favorire uno sviluppo di nuove competenze e conoscenze, per cui il materiale del progetto PASTILLE è a disposizione gratuitamente, e tiene conto dei progressi nella ricerca e dei cambiamenti della società e delle necessità di docenti e studenti attraverso una regolare attività di riscontro. L'attuazione pratica del progetto PASTILLE prevede quindi la partecipazione attiva nella scelta dei temi e nella produzione del materiale, messo a disposizione on-line.

La diffusione di un sapere teorico è indispensabile affinché chi insegna una lingua possa trasmettere informazioni sulla cultura che essa veicola. I processi psicologici e biologici dell'apprendimento condizionano la pratica didattica, la loro consapevolezza favorisce la capacità di apprendimento e autoapprendimento. Questo tipo di sapere aumenta la motivazione dello studente ed è un fattore importante nella preparazione di chi svolge il lavoro del docente, o vi si prepara, permettendo un pieno accesso e una comprensione critica delle dinamiche linguistico-culturali in corso durante la lezione. Il programma di PASTILLE è elaborato a partire da una stretta interrelazione tra attività di ricerca in ambiti diversi che abbiano ricadute in campo linguistico e glottodidattico, competenze e tecnologie dell'alta formazione e applicazione didattica. La realizzazione è articolata in due fasi: durante la prima saranno predisposti metodi, attività e materiali didattici innovativi contestualizzati in situazioni reali attraverso materiale autentico, cioè destinato a un pubblico di madrelingua, di riconosciuto valore artistico, favorendo il ruolo della comunicazione linguistica come vettore di cultura. La seconda fase è la concreta applicazione di questi strumenti, che andranno a integrare e serviranno da supporto a quelli attualmente in uso. La metodologia prevede percorsi di apprendimento in sintonia con le indicazioni della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa concernenti l'incoraggiamento dell'educazione a una competenza plurilingue e multiculturale (così come definita dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue).

Il coinvolgimento diretto degli studenti attraverso questionari e la preparazione delle attività motiverà un approccio comparativo sia alla lingua che alla cultura (ad esempio per cercare elementi comuni tra l'italiano e la lingua e la cultura del proprio territorio di origine). Ai gruppi di partecipanti verrà chiesto di completare i compiti di ricerca che soddisferanno le loro esigenze motivazionali/professionali e le loro capacità critiche. Questi brevi studi dovranno sensibilizzare ulteriormente i partecipanti ai reciproci legami della loro tradizione culturale con quella italiana. L'ampliamento sarà realizzato attraverso discussioni sul patrimonio culturale europeo a partire dai cinque Paesi coinvolti, che rappresentano quattro importanti aree culturali dell'Europa e del bacino del Mediterraneo: slava, baltica, greca e romanza. Il progetto valorizzerà il senso di appartenenza ad una comunità caratterizzata da una grande varietà linguistica e da una fitta rete di riferimenti interni ai fini di evidenziare come lo scambio culturale non possa essere limitato entro i confini nazionali.

2.1 La prassi didattica

L'applicazione pratica dei vari campi del sapere, come evidenziato in questa guida, permette di sviluppare nel modo migliore la consapevolezza metodologica necessaria all'insegnamento e l'apprendimento perseguendo l'obiettivo di realizzare corsi con il supporto di materiale innovativo per l'insegnamento della

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

lingua italiana. Si mira a mantenere alto il livello dell'interesse e il coinvolgimento dei partecipanti attraverso materiali autentici che comprendano letteratura, arte visiva, aspetti della società. Il ricorso alle nuove tecnologie multimediali per sviluppare le diverse abilità garantirà un miglioramento del processo di acquisizione della lingua e una maggiore efficacia dei metodi. I diversi usi della lingua erano distinti in abilità nel QCER del 2002 – parlare, ascoltare, leggere e scrivere – dalle quali si passa, nella più recente redazione del 2018, alla definizione delle quattro modalità comunicative – ricezione, produzione, interazione e mediazione – le quali prendono in considerazione funzioni che coinvolgono le diverse aree cerebrali. Nel corso della lezione esse vanno correttamente stimolate, seguendo un preciso ordine indirizzato alla direzionalità degli emisferi cerebrali, tenendo conto inoltre nella prassi dell'insegnamento del fattore motivazionale e del filtro affettivo.

Lo sviluppo della competenza linguistica segue una prospettiva più ampia, che parte da materiale autentico non esclusivamente letterario, ma anche di tipo audiovisivo, tra cui quello conservato negli archivi della televisione e delle radio italiane. Le attività si basano sulla pluridisciplinarietà e serviranno a integrare i corsi di lingua attraverso unità didattiche innovative per apprendenti di ogni livello, basati su lettura e ascolto di testi teatrali, dialoghi del cinema d'autore, opera lirica e canzone d'autore, immagini tratte dalla fotografia d'autore contemporanea, dalla storia dell'arte. Nella preparazione si utilizzeranno testi e materiale di valore artistico ed elementi di civiltà estratti da opere di scrittori, intellettuali e pensatori che trattano dell'Italia in un contesto europeo e aperto in primo luogo sul Mediterraneo.

Il linguaggio come mezzo di comunicazione richiede un contesto interlocutorio. Durante la realizzazione del progetto gli studenti avranno momenti di interazione diretta, in cui l'italiano sarà il modo più naturale di comunicare. L'innovazione del metodo utilizzato mira a favorire la comunicazione anche sulla base dell'utilizzo dei moderni mezzi tecnologici, come i *social network*, le *chat* e le piattaforme di *e-learning* e *blended learning*, che diventano fattori importanti per l'apprendimento e il miglioramento delle competenze linguistiche. Tutto ciò poggia sull'idea di incoraggiare un contatto duraturo tra le persone e la fruizione di materiali che corrispondano alle varietà dei madrelingua attraverso testi e ascolti prodotti da parlanti di livello avanzato nella lingua italiana. Particolare attenzione sarà focalizzata sulle nuove tecnologie multimediali, utilizzate per l'apprendimento misto e l'*e-learning* al fine di sviluppare competenze complesse che garantiscano una maggiore efficacia del processo di acquisizione delle lingue e migliorino le competenze digitali degli studenti. Durante la realizzazione del progetto, essi saranno attivamente coinvolti attraverso la ricezione nella scelta e nel modo di utilizzo dei contenuti digitali pubblicati successivamente online.

2.2 Apprendimento interculturale

L'apprendimento è basato sulla costante messa in pratica delle capacità di interazione linguistica che sono esse stesse espressione della cultura, di cui includono costanti riferimenti alle diverse forme dell'espressione di una società – particolarmente evidente in società multietniche, plurilingui e multiculturali come quelle del presente. Tali peculiarità situano il metodo del progetto PASTILLE nel cuore di un ambito strategico per le politiche di innovazione e sviluppo sociale in un'ottica interculturale e multilingue quale è quello indirizzato al coinvolgimento inclusivo della popolazione.

Il nostro approccio interculturale, che sottolinea il contesto comunitario europeo e integra anche nuovi dispositivi didattici, trasformerà semplici lezioni di lingua in classi in cui la lingua è anche il mezzo per raggiungere la conoscenza di autentiche componenti culturali come l'arte, la musica, le tradizioni popolari, etc. La realizzazione incoraggerà, a tutti i livelli del processo educativo, le interazioni tra gli studenti sulla base di solide competenze linguistiche e culturali. I docenti e gli studenti sono tenuti a interagire nel percorso didattico, mettendo così alla prova l'utilità pratica delle competenze acquisite e quindi sostenendo una diretta ricaduta motivazionale. Il contatto diretto con le persone e la cultura sarà inoltre finalizzato a valorizzare i riferimenti all'Italia. Tali riferimenti metteranno in rilievo il contesto di scambi anche culturali e le reciproche influenze tra diverse culture e aree geografiche, che si esprime nei luoghi e nei fenomeni sociali che condizionano la vita pratica e le relazioni internazionali. Riferimenti alle reciproche influenze linguistiche e culturali all'interno delle società in cui viviamo, saranno favoriti dai gruppi di studio e di ricerca, che

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

corrispondono a grandi famiglie linguistiche, sosterranno la motivazione degli studenti, legata all'opportunità di applicare in situazioni reali le competenze pratiche acquisite in classe.

3. Innovazione

Gli strumenti per insegnare l'italiano a un livello non puramente ludico e di base raramente introducono attività tratte da materiale autentico che abbiano anche valore artistico. Fornendo inoltre modelli educativi adattabili e che sostengano una mobilità virtuale gli obiettivi educativi del progetto PASTILLE si focalizzano sull'arricchimento dei materiali a disposizione di chi insegna e delle competenze culturali di chi impara l'italiano ad ogni livello. Le attività didattiche potranno essere utilizzate innanzitutto dai docenti di lingua italiana nelle università all'estero così come italiano come lingua seconda in Italia, così come dalla Società Dante Alighieri e altri centri che offrono corsi per stranieri. All'insegnante di lingua è utile approfondire sempre le proprie conoscenze sulle teorie didattiche per favorire la trasmissione di competenze culturali assieme ai concetti linguistici. Per gli studenti è altrettanto importante la consapevolezza dei processi di apprendimento per utilizzare al meglio il materiale proposto e favorire la motivazione a proseguire fino ai livelli più alti. Occorre pertanto che uno studente possa acquisire anche gli strumenti di accesso, per capire e rintracciare le influenze linguistiche dovute a scambi geografici e mutamenti storici, alla realtà e alla cultura della lingua.

Le espressioni artistiche e culturali che costituiscono le attività didattiche sono in primo luogo letterarie, composte da elementi che, soprattutto per un lettore che muove i primi passi verso la lingua italiana, richiedono un approfondimento interdisciplinare. Come punti di riferimento saranno inseriti i principi della ricerca artistica di Renato Morelli, la definizione del paradigma indiziario che Carlo Ginzburg ha proposto nel suo metodo per la ricerca storica, la ricerca antropologica di Ernesto De Martino, come anche le reciproche influenze letterarie e artistiche che si ritrovano anche nella tradizione popolare e nel folklore: il lato metodologico servirà agli studenti come veicolo per comprendere i legami con la tradizione culturale italiana. I contenuti dei corsi saranno di tipo linguistico-culturale, con una particolare attenzione allo sviluppo delle capacità comunicativa e critica. La lingua è il vettore delle nostre conoscenze riguardanti il mondo e i corsi saranno focalizzati sullo sviluppo coerente di diversi settori dell'espressività. Inoltre, si intende fornire ai partecipanti un certo sapere sui fenomeni antropologico-culturali per fare sì che al termine dei corsi essi possano dimostrare al contempo un grado superiore di competenze non linguistiche, concernente i campi discussi durante le lezioni.

3.1 Le basi della ricezione dei testi e delle opere d'arte

I testi costituiscono la base per stabilire necessarie connessioni fra le testimonianze di cui sono autori con la società e il contesto in cui sono prodotti. Le scelte dei materiali si collocano in continuità con la struttura interpretativa dell'«estetica della ricezione» che ha caratterizzato la Scuola di Costanza a partire dagli studi di Jauss e Iser, le cui radici sono già presenti nello studio fenomenologico della letteratura proposto da Roman Ingarden. La lettura è un processo comunicativo in cui si instaura un rapporto di scambio tra autore, opera e lettore: ciò può essere inteso in maniera sincronica e diacronica. L'interpretazione testuale è l'effetto che si produce in un'interazione i cui elementi vengono condizionati dal destinatario, dal suo sapere concernente il mondo e dalla sua esperienza di lettore. Assumendo una nozione del testo che include aspetti della società che si riferiscono alle pratiche quotidiane ciò si può estendere a tutta l'attività del discente e alla sua lettura del mondo. In questo caso bisogna tenere in considerazione la partecipazione attiva del destinatario, che va messo nella situazione di possedere le competenze per comprendere il testo in tutta la sua estensione. D'altra parte, la storia della letteratura – e lo sguardo diacronico sulla ricezione dei testi – prende quindi in esame un insieme di fattori paralleli alla creazione letteraria che vanno approfonditi al pari del lessico e della sintassi che caratterizzano una lingua. Sembrano queste le premesse necessarie per investire il lettore non solo del ruolo del destinatario di un testo, ma anche di quello di un interprete e diffusore di una conoscenza sul mondo.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Ciò include questioni sul carattere dei testi letterari e sulla loro finzione, nonché sul rapporto tra autore, testo e destinatario del testo. Gli approcci all'interpretazione prendono di mira gli aspetti biografici dei rispettivi autori o sono derivati dai testi. Varie linee di argomentazione entrano in gioco qui: approcci psicoanalitici e sociologici alla letteratura possono trovare posto accanto a narrative postcoloniali e quindi legate alle migrazioni e alle narrazioni mediatizzate o tematiche femministe e di genere, anche prospettive su studi letterari comparati o approcci strutturalisti e post-strutturalisti, ognuno dei quali si riflette nell'insegnamento della lingua straniera con strumenti come la letteratura e l'arte in senso ampio. Di conseguenza, l'estetica della ricezione è centrale, in quanto l'attenzione sull'interazione tra il testo (l'autore) e il lettore (destinatario della pubblicazione) è dinamica e sembra portare dei miglioramenti nella pratica linguistica, favorendo il raggiungimento di obiettivi comunicativi e interculturali, ed è quindi uno strumento significativo per la lezione in classe.

Il risultato principale del progetto sarà un metodo innovativo di formazione linguistica e meta-linguistica per gli studenti stranieri. Andrà oltre la semplice formazione linguistica coinvolgendo e tenendo conto dei diversi campi in cui l'italiano è utilizzato e implementato nei paesi europei. Il nuovo metodo si baserà su un lavoro attivo su materiali autentici (arte, letteratura, attualità, tradizioni) e su linee guida metodologiche, in una prospettiva del senso di appartenenza europea ad una cultura comune, anche se multilingue.

Ci aspettiamo che le nostre attività e i contenuti innovativi, insieme al metodo, contribuiscano all'approfondimento delle competenze linguistiche e culturali di coloro che sia durante sia dopo aver concluso il percorso di studi sono a loro volta promotori e diffusori culturali, attraverso l'attività lavorativa, i rapporti di studio e in generale quelli interpersonali internazionali. I contenuti riguarderanno la lingua, la tradizione, la quotidianità. Lo scopo è quello di aiutare la formazione di un pensiero critico sull'Italia e sulle sue influenze culturali in diverse aree d'Europa e sulle tracce di altre culture nella tradizione e nella lingua italiana.

4. Motivazione

Il fatto che l'italiano sia la seconda lingua nell'UE per numero di parlanti madrelingua¹ [1] è un elemento da tenere in considerazione quando si evidenzia la motivazione che spinge un buon numero di persone a seguire ogni anno dei corsi di lingua in Italia e fuori. Pur essendo la lingua ufficiale di un territorio più piccolo rispetto alle altre lingue maggiori, il patrimonio culturale della penisola italiana è uno degli aspetti più interessanti, per cui lo studente di lingua italiana ha una buona motivazione di partenza, basata prevalentemente sul piacere, che contempla non solo gli aspetti fonetici e ritmici che creano la melodia della lingua parlata, ma anche un interesse legato al patrimonio enogastronomico, artistico, paesaggistico e letterario del paese. Imparare una cultura richiede una buona conoscenza della lingua, così come imparare una lingua richiede una buona conoscenza della cultura in cui quella lingua viene coltivata. Quest'aspetto è vitale secondo i modelli contemporanei di competenza comunicativa che comprendono oltre alle conoscenze grammaticali, competenze sociolinguistiche, abilità pragmatiche, conoscenze socioculturali e consapevolezza interculturale.

Le nuove tecnologie permettono sia attività di *e-learning*, sia l'applicazione didattica di strumenti preesistenti ai fini della comunicazione e del miglioramento linguistico. L'insegnante svolge il ruolo di guida e di facilitatore, attraverso un'ampia gamma di materiali diversi che servono a sviluppare le capacità linguistiche degli studenti collegando i libri di testo in lingua al patrimonio culturale come il paesaggio, le tradizioni popolari e le forme di espressione artistica rese accessibili ad esempio attraverso visite di persona o virtuali presso siti museali e archeologici, concerti d'opera, o la fruizione di materiali multimediali, come le fonti di informazione audiovisive.

La lingua italiana è fondamentale per i settori che riguardano l'arte, la ricerca (storica, artistica, scientifica e filologica), il paesaggio, il turismo, la tradizione enogastronomica, manifatturiera e in generale il design

¹ Nell'UE, la lingua madre più parlata è il tedesco (16%), italiano al 13% (al pari dell'inglese prima della Brexit), francese al 12%, seguono polacco e spagnolo all'8% ciascuna.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

l'abbigliamento e l'industria. Molte persone si avvicinano, quindi, allo studio della lingua italiana come conseguenza di una buona motivazione personale di partenza. L'approccio motivazionale è per noi legato al lato esperienziale del contatto allo stesso tempo con la lingua e la cultura. Si intende valorizzare il ruolo del contatto diretto con l'arte e la cultura italiana nei luoghi d'origine degli studenti ed evidenziare le influenze reciproche europee ed extraeuropee in primo luogo nel bacino del Mediterraneo.

4.1 Risultati attesi

L'obiettivo di questa guida è di arricchire gli strumenti metodologici a disposizione degli insegnanti attivi e futuri, che collegano la lingua, la tradizione e la realtà italiana e approfondire la consapevolezza di docenti e studenti delle dinamiche di apprendimento. Il progetto PASTILLE prevede un percorso didattico mirato non solo a sviluppare delle competenze specifiche, ma altresì volto a evidenziare e promuovere un concetto di identità fondata sull'inclusione, che si sviluppa sotto forma di scambio delle conoscenze: alle radici dell'identità europea sta il dialogo fra le diverse tradizioni sia dei paesi del continente sia extraeuropei, a partire dal bacino del Mediterraneo e dal Vicino Oriente. La storia di queste aree è profondamente interconnessa e legata all'Europa da un passato comune, come dimostrano le numerose testimonianze delle influenze reciproche in tutti i campi del sapere. Tale percorso servirà da modello di formazione linguistica avanzata, in primo luogo tra le lingue romanze. Le linee guida metodologiche contengono un modello che permette di replicare l'approccio comparativo del progetto PASTILLE all'interno di altre grandi famiglie linguistiche e di lavorare sugli elementi comuni esistenti tra l'area mediterranea e slava e quelli di altre culture europee. Ciò è stato reso possibile grazie al dialogo tra le regioni del continente, principio per cui le tradizioni, attraverso continui scambi culturali e commerciali, sono soggette a una ricca influenza reciproca. Oggi che viviamo in tempi in cui sembra necessario evidenziare la radice comune e condivisa di ogni ambito culturale – linguistico, artistico, letterario, geografico e politico – attraverso il progetto PASTILLE proponiamo di mostrare agli studenti, in un'ottica di comparazione, sviluppi e elementi in comune su cui si fonda il benessere della società e che permetteranno di rafforzare e migliorare la convivenza pacifica in Europa e svilupparla nei paesi vicini, per cui la competenza linguistico-culturale, che è il cuore del progetto, è un veicolo essenziale.

5. Conclusione

Aspetto innovativo del progetto PASTILLE sarà una competenza mista degli studenti che sia allo stesso tempo linguistica e culturale. L'attenzione al patrimonio comune è insolita come punto di partenza per l'apprendimento delle lingue. Questo tipo di formazione promuoverà anche un senso di appartenenza europea, che non è ancora integrato nella maggior parte dei metodi di insegnamento esistenti.

Le fonti letterarie e popolari, gli oggetti artistici e ogni altro tipo di materiale artistico autentico sono un elemento nuovo che richiede un'analisi interdisciplinare sociologica, storica ed etno-antropologica, soprattutto per i lettori che provengono da più culture. Un nuovo aspetto metodologico, sia nella selezione che nella preparazione dei contenuti didattici, sarà utilizzato come veicolo per comprendere i ricchi legami tra la tradizione culturale e popolare italiana. Il corso fornirà diversi contenuti linguistico-culturali con particolare attenzione allo sviluppo sia delle capacità comunicative che del pensiero critico dei discenti.

La lingua è parte di una cultura, e quindi riflette e interpreta la cultura stessa.

Le Unità Didattiche presenteranno conoscenze concrete sulle belle arti come la letteratura, la musica, la danza, la pittura, la scultura, il teatro e il cinema, che includono un'ampia varietà di aspetti interconnessi, tra cui atteggiamenti, presupposti, credenze, percezioni, norme e valori, relazioni sociali, costumi, celebrazioni, rituali, convenzioni di cortesia, modelli di interazione e organizzazione del discorso, l'uso del tempo nella comunicazione e l'uso dello spazio fisico e del linguaggio del corpo.

Gli elementi culturali di valore artistico aggiungono rilevanza e motivazione al processo di apprendimento. Lo studio di una lingua diversa è fondamentale per favorire la realizzazione del potenziale del nostro ambiente multiculturale e multilingue che richiede la comprensione reciproca.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

È necessario sviluppare la coscienza della cittadinanza multiculturale e garantire connessioni significative per favorire la comprensione globale. La cultura può includere l'estensione dei contenuti, l'impostazione del contesto dei contenuti in una diversa tradizione, la discussione su come gli studenti in un ambiente diverso possono affrontare lo stesso argomento, o la consapevolezza di sviluppare un'idea di cittadinanza globale [2].

Bibliografia

- [1] “Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages”, European Parliament Directorate-General for Communication & European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013, p. 5
- [2] “Global Citizenship Education. Topics and learning objectives”, Paris, UNESCO, 2015

Premessa metodologica

Riccardo Onnis

Università di Wrocław

Wrocław, Polonia

Abstract

Quali tecniche erano usate dagli antichi per imparare? A quali principi facevano riferimento? Ci sono delle similitudini con l'attuale approccio glottodidattico? Come favorire l'acquisizione facilitando la mente a seguire la sua natura?

Nella prima parte del capitolo sono analizzate le regole dell'antica arte della memoria, usate dagli oratori in epoca classica, e la filosofia che fa da sfondo alla didattica del passato. In seguito si espone il concetto della direzionalità, principio sul quale si basa l'approccio comunicativo umanistico affettivo e secondo cui sono costruite le fasi di una lezione. Infine si propone una sintesi dei principali rapporti associativi utili alla memorizzazione e delle tecniche didattiche per imparare contestualmente il lessico e la sua grammatica.

Parole chiave: *memoria, glottodidattica, italiano, acquisizione*

1. L'arte della memoria antica

Le opere greche in cui si espongono le regole dell'arte della memoria classica sono purtroppo andate perdute, l'unica fonte pervenutaci appartiene alla tradizione latina.

Si tratta della *Rhetorica Ad Herennium*, un testo risalente all'86 a. C., nel quale si definiscono fra l'altro, gli ambiti di competenza dell'oratore, fra cui la memoria. Per tutto il medioevo ne fu attribuita la paternità a Cicerone, poi si scoprì essere invece opera di un *anonimo* maestro di retorica, il quale attinse le regole da fonti greche, presumibilmente da Metrodoro di Scepsi. Definita dall'autore "l'arca delle invenzioni" e custode di tutte le parti della retorica, la memoria può essere di due tipi, naturale ed artificiale.

L'una è innata nella mente ed è direttamente congiunta al pensiero, l'altra potrebbe essere invece potenziata e allenata attraverso l'educazione. Il primo passo per praticare l'arte della memoria artificiale sarà quello della scelta di un luogo, il più utilizzato è un edificio spazioso, vario e con ornamenti. I luoghi non devono essere simili tra loro, né troppo grandi né troppo piccoli, né troppo illuminati, ma neanche eccessivamente oscuri. Si può anche far ricorso un luogo inventato, meglio se una struttura architettonica dagli spazi irregolari, tali da aiutare la memorizzazione. Inoltre i luoghi di memoria si possono eventualmente riutilizzare per ricordare cose diverse, cancellando le immagini precedenti ed inserendone delle nuove.

In una seconda fase è necessario costruire mentalmente una figura in atto di fare qualcosa, essa dovrebbe essere, per risultare efficace, di eccezionale bellezza o bruttezza, quindi ben adorna, oppure sfigurata, impressionante o ridicola. È necessario creare urti emozionali che facilitino la memorizzazione; inoltre ognuno deve formare le proprie personali immagini che collocherà nei luoghi in modo ordinato in modo da poter riprendere il filo del discorso in ogni momento e partire da qualsiasi punto che si desideri, con la possibilità di procedere in ambedue le direzioni, in avanti o a ritroso. La natura stessa insegna il modo di procedere: infatti quando vediamo qualcosa che ci tocca in senso positivo o negativo riusciamo a ricordarla senza problemi, mentre le cose normali e consuete scivolano via facilmente dalla memoria.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

In sostanza la memoria può essere paragonabile alla scrittura: i luoghi sarebbero le tavolette cerate, le immagini rappresenterebbero le lettere, mentre la disposizione delle immagini corrisponderebbe alla scrittura e infine pronunciare un discorso alla lettura. Esistono due tipi di memoria artificiale, la memoria per le cose, che sarebbero i concetti, e la memoria per le parole, *memoria verborum*, il ricordo di un discorso parola per parola. Nel nostro caso ci occuperemo della prima, la *memoria rerum*.

Per trattare delle sue origini si deve fare riferimento alla *Cronaca di Paro*, un'iscrizione risalente al 264 a.C. in cui sono registrate le date delle scoperte più importanti fatte dal genere umano e vi si attesta la paternità di questa disciplina a Simonide di Ceo, detto il Melico. Poeta lirico, famoso anche per essere stato il primo a richiedere un compenso per le sue poesie, visse nel periodo più fiorente della Grecia, a cavallo tra il VI e V secolo a.C. Lo sfondo in cui si sviluppa in seguito il concetto di memoria è quello dei più grandi pensatori dell'antichità: Aristotele, filosofo di riferimento nel periodo della scolastica, e Platone, erede dell'approccio maieutico proposto da Socrate, la cui riscoperta fu alla base del Rinascimento italiano.

Secondo Platone le idee sarebbero già presenti nella memoria: come delle prenoscenze possono essere ricordate attraverso l'intuizione, facoltà che risiede nell'anima. Essendo latenti nella memoria, aspettano solo di rivenire alla luce, mentre le cose materiali ne sono un riflesso, le loro ombre. Secondo questa teoria, che troviamo esposta nel *Fedone*, la vera conoscenza consisterebbe nell'adattare le impronte, derivate dalle impressioni sensoriali, alle idee, il sigillo da cui derivano. Per questo motivo per dare forma alle cose materiali, derivate dalle impressioni sensorie, sarebbe necessario riferirsi all'idea perfetta corrispondente che si trova nel mondo soprasensibile, di cui risulteranno copie imperfette. Per il filosofo, l'obiettivo della retorica non sarebbe quello di perseguire, secondo l'esempio dei sofisti, i propri fini, ma corrisponderebbe all'arte di dire la verità. Il maestro avrebbe il compito di facilitare questo processo nell'allievo attraverso la maieutica socratica, l'arte di far partorire le idee, metodologia antenata dell'approccio induttivo, utilizzato attualmente nella moderna didattica.

Anche Aristotele nei *Topici* raccomanda di affidare alla memoria artificiale argomentazioni su questioni che ritornano di frequente, ritenendo che le stesse rendano l'uomo più pronto a ragionare. In *Sulla memoria e reminiscenza* considera l'immaginazione come intermediaria tra percezione e pensiero: l'anima non pensa mai senza un'immagine mentale, pertanto pensare è come ricordare. Le immagini determinano il ricordo attraverso una loro ricostruzione, mentre il pensiero è determinato da una loro selezione deliberata. Per questo motivo per ricordare si dovrebbero seguire gli stessi principi del pensare, che avvengono in modo naturale. La memoria, appartenendo alla stessa parte dell'anima in cui si trova l'immaginazione, corrisponderebbe alla collezione di immagini mentali, come dei ritratti dipinti, il cui stato di durata dipende dall'età e dal temperamento. Aristotele chiarisce soprattutto i due fondamentali principi di associazione e di ordine: secondo il principio di associazione possiamo ricordare ciò che vogliamo partendo da qualcosa di simile, di contrario o di strettamente connesso: per somiglianza, diversità o contiguità. Il principio di ordine è legato ai movimenti del ricordo i quali seguono la stessa sequenza degli avvenimenti originali, da questo l'importanza di recuperare in ordine i fatti, la necessità di un punto di partenza.

L'arte della memoria venne poi perfezionata da Metrodoro di Scepsi, uno degli ultimi rappresentanti dell'Ellenismo e contemporaneo di Cicerone. Egli fu autore di diversi scritti di retorica, arte di cui la memoria faceva parte in epoca classica e in cui espose la sua dottrina.

2. Le fasi naturali dell'acquisizione

Fino ad un recente passato, e in molti casi tutt'oggi, l'insegnamento delle lingue straniere si concentrava sull'impiego dell'emisfero sinistro, sede dei meccanismi del linguaggio, soprattutto attraverso attività analitiche e sequenziali.

Attualmente, grazie allo sviluppo della moderna glottodidattica e all'approccio comunicativo umanistico affettivo vengono sfruttate anche le potenzialità dell'emisfero destro, dalle funzioni globalizzanti, analogiche, visive e sintetiche. Con l'approccio grammaticale-traduttivo, ossia nel primo caso, sono privilegiati gli studenti dotati di capacità logico-matematiche, a discapito di coloro che risultano maggiormente intuitivi e che

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

colgono con più facilità la globalità, il senso generale di un concetto, ma che hanno maggiori difficoltà a soffermarsi, per esempio, sui singoli aspetti grammaticali.

Per acquisire, quindi per far propri certi insegnamenti e per memorizzare a lungo termine le funzioni comunicative, il lessico e la grammatica, saremmo agevolati se riuscissimo ad utilizzare in simbiosi entrambi gli emisferi.

Il concetto della direzionalità chiarisce il percorso delle informazioni, le quali vengono percepite da noi dapprima attraverso l'emisfero destro e poi con quello sinistro in un gioco di rimandi. È un principio intrinseco a quello della bimodalità che permette di pianificare le sequenze dello studio, oltre che di una lingua straniera, di una qualsiasi disciplina. Innanzitutto è importante avere o pensare ad un obiettivo da raggiungere che il più possibile si accosti alle proprie passioni e alle personali necessità.

La prima fase è la motivazione. Rappresenta il primo contatto con l'argomento e prevede la partecipazione di entrambe le modalità. Inizialmente, come dimostra l'osservazione della natura, si concentra la propria attenzione sul piacere, sull'attrattività che suscita in noi una determinata materia o un preciso argomento. Impariamo naturalmente e con poche difficoltà quello che ci piace. La curiosità stimola il desiderio di fare delle ipotesi, una spinta che è supportata dal bisogno, il quale a sua volta ne individua l'utilità, la praticità che può consentire il raggiungimento di un fine linguistico, per esempio cavarsela in una situazione standard come la ricerca di un appartamento o la spendibilità di una determinata lingua per trovare un lavoro gratificante.

Successivamente si procede con una fase globale nella quale ci si fa una prima idea a grandi linee dei contenuti. Essa è corrispondente ad una prima lettura di un manuale di una precisa disciplina, per esempio di letteratura, storia, filosofia ecc., o alla comprensione del senso generale di un testo in lingua straniera. In questa fase non è indispensabile conoscere tutte le parole, ma comprendere il senso del messaggio anche approssimativamente.

Partendo da una visione generale di insieme, si passa ad un'analisi più dettagliata dei singoli aspetti, durante la quale il testo viene scomposto e studiato in unità minori attraverso parafrasi riassuntive, schemi, mappe mentali o l'analisi grammaticale e le ipotesi sul funzionamento della lingua, una fase di comprensione più dettagliata attraverso la ricerca di nuovi vocaboli.

Il passo successivo è la sintesi di quanto studiato. Si può ideare uno schema che permetta di avere una propria visione di insieme dei concetti, in modo che siano legati da un filo logico. Utili possono essere i riassunti o le "scalette" dei concetti fondamentali da tenere a mente o l'elaborazione di tabelle o ancora la definizione di una regola indotta e ricavata dall'analisi di esempi particolari.

Con la riflessione si pongono le basi della creazione del nuovo sapere. Si approfondiscono determinati campi di ricerca proponendo soluzioni nuove o si procede al riutilizzo (attraverso attività ludiche o compiti comunicativi) del lessico e della grammatica svolta nelle precedenti fasi.

Per imparare una lingua nel modo migliore senza tralasciare nulla, si dovrebbero esercitare contemporaneamente tutte le quattro abilità che consentono di capire i messaggi e comunicare le intenzioni in forma sia scritta che orale.

La natura ci insegna in quale ordine di tempo questo processo avviene e quali siano le abilità più importanti. Lo si può afferrare meglio facendo un parallelismo con i bambini che, prima di parlare, comunicano le proprie necessità dapprima attraverso il linguaggio del corpo. Solo dopo un paio di anni, conseguentemente all'ascolto e all'osservazione della realtà esterna, cominciano a relazionarsi verbalmente. Quando iniziano a parlare lo fanno in modo molto semplificato. Allo stesso modo si comportano le persone che si avvicinano a una lingua straniera, dopo una fase iniziale in cui tendono a semplificare il loro linguaggio, per esempio utilizzando i verbi all'infinito o omettendo gli articoli, a mano a mano che interiorizzano le strutture e le forme

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

tipiche della lingua obiettivo, si perfezionano sempre più. Nell'immediato tuttavia è importante trasmettere un'informazione e capirla, la correttezza passa in secondo piano.

Nella vita di tutti i giorni siamo facilitati nella comprensione, e di conseguenza nel ricordo di determinati messaggi, dall'osservazione del luogo in cui ci troviamo, dalla situazione, dalla mimica facciale e dai gesti del nostro interlocutore. Tutto ciò viene codificato dal nostro cervello attraverso immagini. Pertanto, proprio come in una situazione veritiera, anche nel corso della lezione dovremmo avere l'opportunità di guardare delle immagini congruenti con l'argomento che si sta trattando.

Solo dopo verrà proposta la lettura di un testo, momento durante il quale si svolgeranno delle attività corrispondenti e indirizzate alla comprensione del significato scritto, o la stesura di un tema. Queste attività rappresentano il momento di maggior riflessione su quello che si è imparato al livello orale e si potrebbero svolgere come compiti a casa, anche per riportare alla mente in un secondo momento quello che si è appreso, ma che ancora non si è acquisito. Quindi si può usare concretamente la lingua nelle diverse situazioni di vita: è di primaria importanza la regola del "si impara facendo", lo studente è chiamato ad essere attivo e partecipe nella costruzione del suo processo acquisitivo. "Si impara parlando" e quindi, soprattutto in contesto LS, andrebbe privilegiata la comunicazione orale favorendo l'interazione tra i partecipanti.

3. L'acquisizione contestualizzata del lessico

Inizialmente sarebbe utile dedicarsi all'acquisizione del lessico in relazione alle situazioni in cui si vuole interagire per essere capiti, solo poi ci si dovrebbe preoccupare di dargli una coerenza formale.

L'approccio comunicativo può essere interpretato costantemente al livello mentale, giocando con la propria immaginazione. Si potrebbe sfruttare il potere della fantasia per andare all'alimentari sotto casa o in un negozio di abbigliamento, rivivere la situazione di un colloquio di lavoro, commentare una partita di calcio o immaginare le azioni quotidiane che svolgiamo solitamente. Oppure quando si cammina in città o in campagna si potrebbe provare a nominare e a descrivere le cose che incontriamo sulla nostra strada in lingua straniera. Ecco le principali tecniche e i rapporti associativi utili nell'acquisizione del lessico:

1. Una tecnica usata per iniziare a produrre una nuova consapevolezza è detta *brain storming*, tempesta di idee. Il tema centrale può essere qualsiasi argomento voi vogliate indagare e tutt'attorno si scrivono le idee che vi vengono in mente, senza un ordine predeterminato.
2. Il passo successivo è la costruzione di uno *spider gram*, uno schema che parta dal centro dove si colloca un iperonimo che rappresenta l'oggetto di studio, un preciso campo semantico o il tema che vogliamo approfondire. Ad esso verranno collegati gli iponimi, termini dal campo semantico minore che gli sono associabili a esso. Questa tecnica ha il potere di favorire la memorizzazione perché organizza le conoscenze allo stesso modo in cui sono rappresentate nel nostro cervello, quindi con una suddivisione in gruppi e in categorie, attraverso delle catene visive che sono la rappresentazione grafica delle catene semantiche mentali. Un esempio di schema lessicale può essere: Animali – gatto (miagola, graffia) – cane (abbaia, scodinzola), ecc.
3. Un insieme di parole potrebbe essere proposto in base ad una sequenza che per essere memorizzata dovrebbe essere completa, cioè chiusa. Per esempio se vogliamo ricordarci "quasi tutto" sarebbe utile inserirlo in una serie: niente – un po' – abbastanza – quasi tutto – tutto. Per lo stesso motivo si considera opportuno l'accostamento semplice di contrari (grasso – magro, bello – brutto), che poi si potranno sviluppare come nell'esempio indicato sopra, in una serie: obeso – grasso – robusto – snello – magro – scheletrico / stupendo – bello – piacente – carino – brutto – orrendo.
4. *Le associazioni logiche* sono attività che consistono nella creazione di frasi o storie attraverso determinate parole da memorizzare che verrebbero così contestualizzate. La stesura di una lista di

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

parole attraverso la formazione di relazioni logiche permetterebbe di recuperare il lessico nella memoria semantica in modo più veloce. Per esempio dopo una lezione di conversazione, durante la quale si è preso nota di parole nuove, è consigliata l'elaborazione di una breve storia dove compaiano i termini da memorizzare ed eventualmente le forme grammaticali in cui si sono riscontrati dei problemi durante la propria esposizione.

5. *L'associazione tra parole e immagini* può essere realizzata con disegni alla lavagna, con foto o con oggetti reali ed è utilizzabile non solo ai primi livelli d'apprendimento, ma sempre poiché è dimostrato che una persona ricorda meglio ciò che ha sentito e visto contemporaneamente rispetto a ciò che ha solamente udito. Per esempio lo studente tanto seduto nella propria stanza quanto altrove, quindi anche camminando per strada, può elencare i nomi del campo semantico "stanza" o "strada" associandoli direttamente alla loro immagine. Possono perciò essere, per questo motivo, utili alla memorizzazione i dizionari per immagini, organizzati in campi semantici/categorie oppure i poster tematici o situazionali.
6. *L'associazione tra suono e parola* è basata sull'analogia che si crea tra un particolare suono e alcuni termini, utile per esempio a categorizzare i participi in base alle desinenze finali: preso, reso, teso / cotto, rotto, tradotto / risposto, disposto, proposto. O i sostantivi in base ai suffissi derivativi: professore, muratore, cantautore / insegnante, cantante, chiromante / infermiere, cameriere, ingegnere.
7. Un altro esempio è quello dell'associazione tra rime. Generalmente usata con i bambini, si basa sulle assonanze tra le parole, per esempio attraverso cantilene e filastrocche, le quali possono essere ripetute volentieri più volte.
8. Vi è poi la *tecnica della parola chiave*: questo metodo sfrutta la capacità di formare dei legami acustici e visivi tra la parola che si vuole memorizzare e un'altra che già si conosce. Istituita l'associazione, lo studente si crea un'immagine mentale del collegamento. La parola chiave può anche essere una locuzione, l'importante che sia il più possibile acusticamente simile almeno ad una parte della parola straniera da apprendere. Ciò consente di creare un'immagine che si può facilmente ricordare e insieme distinguere dalle altre parole chiave. Questa tecnica si adatta soprattutto all'apprendimento di verbi e termini che designano cose concrete, essendo essi più facilmente associabili ad immagini. Può capitare di conoscere una parola e di avere difficoltà a recuperarla dalla memoria mentre parliamo (ma di "avercela sulla punta della lingua"), in questo caso il metodo della parola chiave può aiutarci a ricordarla. Per esempio se vogliamo ricordare *śłońce* (sole in polacco) possiamo accostarlo al termine italiano *suono* visualizzando l'immagine del sole con le braccia che suona uno strumento.
9. Per la memorizzazione e quindi nell'apprendimento delle lingue straniere può essere utile la cosiddetta visualizzazione mentale di un *film immaginato*, per esempio in riferimento ad azioni che si ripetono in maniera frequente come quelle della quotidianità o per memorizzare termini particolarmente difficili da far tornare alla mente, i quali possono essere associati a dei luoghi che frequentiamo abitualmente. Si possono così creare delle immagini nella mente che ci portano alla parola che vogliamo ricordare che è inserita appunto nel "film mentale". Per esempio si potrebbe immaginare un possibile dialogo al negozio sotto casa o ad un colloquio di lavoro.
10. Citiamo nuovamente l'associazione tra *sinonimi* (morire, schiattare) e *contrari* (grande, piccolo), che sono utili in quanto presentano dei sistemi completi.
11. Analizziamo ora la tecnica delle *ancore visive*. Quest'ultima ci permette di visualizzare delle cose reali, per esempio scrivendo le parole da ricordare in foglietti accompagnate dal loro disegno o dalla traduzione che verranno poi messe in luoghi della casa che frequentiamo maggiormente, come l'armadio e il frigo. Come per altre tecniche precedentemente trattate si basa sull'utilizzo del senso della vista che ci permette di ricordare molto più agevolmente rispetto a quanto riusciamo a

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

percepire solo attraverso l'udito, quindi solamente tramite la modalità verbale. L'utilizzo contemporaneo dei due codici (verbale e visivo) può essere determinante per il nostro apprendimento perché consente di attivare entrambi gli emisferi.

12. Per cercare di comprendere appieno tutti i significati e le accezioni di un termine, quest'ultimo deve essere proposto in collegamento alle situazioni d'uso e quindi all'interno di un contesto preciso o in una situazione comunicativa. Pertanto sin dall'inizio è importante concentrare l'attenzione anche sugli aspetti connotativi e culturali delle parole. In un qualsiasi dizionario il primo significato di un termine, quello principale che lo identifica, è definito denotativo. I significati che compaiono in seguito sono invece detti connotativi, corrispondono alle sfumature di significato e al carattere profondo della lingua, dove sono presenti le differenze culturali tra i popoli, quelle che normalmente possono procurare incomprensioni. Per fare un esempio si possono distinguere nella parola *volpe* due significati: quello denotativo per l'appunto che riguarda il senso proprio del termine, come si può trovare in un testo descrittivo, dunque un mammifero carnivoro caratterizzato da determinate proprietà. Il significato connotativo è invece riferibile al senso figurato legato al termine: la parola ha connotati di furbizia, che a seconda del contesto possono essere positivi o negativi, spesso legati alla coscienza popolare e letteraria di una o più comunità linguistiche.

4. Conclusioni

Il metodo utilizzato da Pastille si basa su tecniche ispirate a studi correnti. Nella realizzazione del progetto ci si propone di utilizzare l'approccio comunicativo umanistico affettivo, pertanto all'organizzazione delle fasi dell'unità didattica si applicherà il principio di direzionalità.

Lo studente sarà portato ad essere responsabile del proprio percorso di studio, quindi attivo e consapevole delle tecniche che facilitano la memorizzazione, in particolar modo di quelle relative al lessico. L'insegnante avrà il ruolo di facilitatore all'acquisizione. Limitando al massimo le spiegazioni, avrà il compito di condurre lo studente a ricavare da solo la regola, affinché abbia la soddisfazione di aver capito e mantenga intatto il piacere della scoperta e dell'imparare.

Bibliografia

- [1] Balboni, P., "Dizionario di glottodidattica", Perugia, Guerra, 1999
- [2] Balboni, P., "Le sfide di Babele", Novara, UTET, 2008
- [3] Balboni, P., "Fare educazione linguistica", Novara, UTET, 2008
- [4] Mezzadri, M., "I ferri del mestiere", Perugia, Guerra, 2003
- [5] Auer, P., "Esiste «una didattica naturale»?", in A. Giacalone Ramat (ed.) "Italiano tra le altre lingue, strategie di acquisizione", Bologna, Il Mulino, 1988, pp. 53-74
- [6] Yates, F.A., "The Art of Memory", London, Routledge and Kegan, 1966
- [7] Guilford, G.P., "La creatività", Torino, Loescher, 1977
- [8] De Bono, E., "Creatività e pensiero laterale", Milano, BUR, 2001
- [9] Cardona, M., "Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue", Novara, UTET, 2010
- [10] Danesi, M., "Neurolinguistica e glottodidattica", Padova, Liviana, 1988

Modulo 1 – Conoscenza della lingua

Maria Perifanou

Università di Macedonia, SMILE Lab

Salonicco, Grecia

Abstract

Durante il periodo 1989–1996 il Consiglio d'Europa ha gestito un progetto per lo sviluppo del plurilinguismo dei cittadini europei e per assicurare uniformità fra i suoi Stati membri per quanto riguarda l'istruzione e la cultura, nonché per promuovere la trasparenza e la coerenza nell'apprendimento e nell'insegnamento delle lingue moderne in Europa. Il “Quadro Comune Europeo di Riferimento” (QCER), in inglese “Common European Framework of Reference for Languages” (CEFR), e il Portfolio Linguistico Europeo (PEL) sono i risultati più importanti di questo progetto e la loro conoscenza è essenziale per coloro che si occupano di insegnamento e apprendimento delle lingue europee.

Il QCER stabilisce una base comune per i programmi e le linee guida nel campo dell'apprendimento delle lingue, le qualifiche, i libri di testo, gli esami e i percorsi di studio nei diversi paesi europei. Per quanto riguarda gli studenti, i prestatori privati e gli enti di valutazione linguistica, il QCER è garanzia di trasparenza e offre la possibilità di confrontare i vari corsi di lingua a disposizione. La ragione che porta a ottenere una certificazione ufficiale è, nella maggior parte dei casi, quella di aumentare le proprie possibilità sul mercato lavorativo [1]. Il Portfolio Linguistico Europeo (PEL) che si basa sul QCER mira al plurilinguismo e favorisce la mobilità dei cittadini in Unione Europea e la promozione di una democratica cittadinanza europea [2].

In questo primo modulo verranno presentati e analizzati brevemente prima gli obiettivi del “Quadro Comune Europeo di Riferimento” (QCER), il suo approccio teorico e la sua struttura, ma anche i suoi aspetti innovativi. In seguito, verranno definiti gli obiettivi del Portfolio Linguistico Europeo (PEL) e saranno descritti anche i suoi elementi essenziali. Alla fine, il modulo presenterà i Certificati di Conoscenza della Lingua Italiana che sono offerti dai vari enti di valutazione linguistica e sono riconosciuti a livello internazionale.

Parole chiave: QCER, PEL, certificazione, Italiano, lingue

1. Introduzione

Nell'Unione Europea esistono oltre 60 lingue regionali o minoritarie, che sono parlate da quasi 40 milioni di persone. Per questo motivo l'Unione Europea ha adottato una politica che ha come meta di: promuovere la comunicazione tra i cittadini nelle rispettive lingue, proteggere il ricco patrimonio linguistico dell'Europa e favorire l'apprendimento linguistico in Europa. La promozione dell'apprendimento delle lingue è di grande importanza per il Consiglio Europeo, poiché può aiutare più persone a vivere e fare studi all'estero, può facilitare la comprensione reciproca tra persone di diversi paesi e culture e può fare collaborazioni lavorative in Europa in modo efficace promuovendo anche l'industria delle lingue (i.e. insegnamento delle lingue, traduzione e interpretazione, tecnologie linguistiche, ecc.). Questa realtà ha spinto Il Consiglio d'Europa a riconoscere la necessità del reciproco riconoscimento delle qualifiche linguistiche tra gli stati europei fornendo strumenti adatti per un orientamento per l'apprendimento delle lingue allo scopo di preservare e accrescere il plurilinguismo tra i cittadini europei. Questi strumenti sono il “Quadro Comune Europeo di Riferimento” (QCER) ed il Portfolio Linguistico Europeo (PEL) che verranno analizzati in seguito [3].

2. Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)

2.1 Definizione e obiettivi del QCER

CEFR è un acronimo inglese che sta per Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, chiamato in italiano QCER, cioè Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue [4]. Questa è la tabella alla quale si riferisce chiunque vorrebbe definire o valutare i livelli di padronanza di una lingua straniera. Il CEFR, in realtà, si riferisce a tutte le lingue europee, ed è un sistema che viene adottato in Europa dopo la sua pubblicazione dal Consiglio d'Europa a Strasburgo (Novembre 2001) che consigliò di utilizzare il CEFR per costruire sistemi di validazione delle abilità linguistiche. Il CEFR è disponibile in 40 lingue ed è uno degli strumenti più noti e più utilizzati che vengono offerti dal Consiglio Europeo. Più concretamente, lo studio sul CEFR è stato condotto dal Consiglio d'Europa nella prima fase del progetto "Language Learning for European Citizenship" (Apprendimento Delle Lingue per la Cittadinanza Europea) tra il 1989 e il 1996. La versione aggiornata del "Common European Framework of Reference for Languages" è stata pubblicata ad Aprile 2020 dal Consiglio d'Europa. Companion Volume" (CEFR CV) [5] con nuovi descrittori (inclusi anche per la lingua dei segni) la quale è scaricabile gratuitamente al seguente link: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Uno degli scopi principali del QCER è quello di definire in modo obiettivo tutte le capacità linguistiche di un parlante nativo, tenendo in considerazione dei parametri comuni e prestabiliti a tutte le lingue dell'Europa con l'obiettivo di descrivere i diversi livelli linguistici.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) è uno strumento che ha tre scopi primari:

- Fornire ai professionisti delle lingue in tutta l'Europa, una base comune e trasparente per l'elaborazione di programmi di studio delle lingue, linee guida per il curriculum, i libri di testo, gli esami, ecc.
- Contribuire a superare gli ostacoli nella comunicazione derivanti dai diversi sistemi educativi europei.
- Definire livelli di competenza su cui misurare il progresso degli apprendenti in ogni fase dell'apprendimento e durante tutta la vita.[6]

Altri obiettivi del QCER sono i seguenti:

- la promozione del plurilinguismo e la diversificazione nella scelta delle lingue nel curriculum;
- il sostegno dello sviluppo e della dimostrazione del profilo plurilingue dei singoli discenti;
- il sostegno della formazione degli insegnanti e la cooperazione tra insegnanti di lingue diverse;
- Il miglioramento della qualità e il successo nell'apprendimento, nell'insegnamento e nella valutazione;
- La facilitazione della trasparenza nei test e la comparabilità delle certificazioni [7].

2.2 L'approccio teorico, il nucleo e la struttura del QCER

L'approccio teorico adottato dal QCER è centrato totalmente sull'azione. Il parlante ha il profilo di una persona attiva che realizza diversi atti linguistici con lo scopo di raggiungere degli scopi comunicativi. Infatti, il QCER promuove un approccio autentico delle lingue e le considera come un mezzo di scambio sociale il cui viene realizzato tramite l'applicazione di varie abilità e competenze, in diversi contesti comunicativi. La competenza linguistico-comunicativa e le sue componenti, (competenza linguistica, sociolinguistica, pragmatica) si trovano sulla base teorica del QCER.

Il nucleo del QCER è costituito da:

Lo schema descrittivo che definisce quattro modalità di attività e strategie del linguaggio comunicativo (ricezione, produzione, interazione, mediazione);

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Le competenze generali che includono la capacità di apprendere e le competenze linguistiche comunicative (linguistiche, sociolinguistiche, pragmatiche)

Una scala globale per livelli comuni di riferimento (A1-C2).

I livelli comuni di riferimento del QCER mirano a fornire delle descrizioni standard per supportare e facilitare non solo la programmazione linguistica, ma anche i diversi sistemi di valutazione e certificazione linguistica. Il QCER stabilisce tre livelli progressivi e ognuno di loro è suddiviso in due ulteriori sottolivelli. Ogni livello delinea il profilo linguistico che ogni apprendente dovrebbe ottenere prendendo in considerazione le quattro abilità linguistiche di base (ascoltare, parlare, leggere e scrivere). Più concretamente, i tre livelli sono i seguenti:

- 1) Il Livello Elementare è articolato in 2 sottolivelli: A1 (livello di contatto) e A2 (livello di sopravvivenza);
- 2) Il Livello Intermedio è suddiviso in 2 sottolivelli: B1 (livello soglia) e B2 (livello progresso);
- 3) Il Livello Avanzato è suddiviso in 2 sottolivelli: C1 (livello dell'efficacia) e C2 (livello di padronanza).[4]

Per spiegare e definire meglio i diversi livelli, sono stati proposti dei descrittori che si riferiscono alle strategie e competenze linguistico-comunicative, ma anche alle diverse attività comunicative, e vengono presentati attraverso diverse scale e griglie. Prima di tutto, viene proposta una scala globale (Tab.n.1) che descrive i livelli comuni di riferimento ma anche una griglia di autovalutazione (destinata agli apprendenti e articolata per attività linguistiche eccetto per i livelli) e una tavola con gli aspetti qualitativi della lingua (i.e. interazione, fluenza, estensione, correttezza, coerenza), a scale più specifiche che sono divise per varie attività linguistiche.

Livello Avanzato	C2	È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse.
	C1	È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.
Livello Intermedio	B2	È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.
	B1	È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.
Livello Elementare	A2	Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di routine che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

Tabella 1. Livelli comuni di riferimento: scala globale [4]

2.3 Aspetti innovativi del QCER

Il “volume Companion” pubblicato nell'Aprile del 2020 dal Consiglio d'Europa completa e aggiorna il “Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue” (QCER) e sviluppa ulteriormente alcuni dei suoi elementi essenziali.

Il QCER introduce una serie di concetti innovativi che, presi insieme, implicano un cambio di paradigma nell'educazione linguistica. Questi concetti includono: interazione, mediazione, plurilinguismo, la visione degli utenti/discenti della lingua come agenti sociali impegnati in un approccio riflessivo, strategico e orientato all'azione, mobilitare i loro repertori linguistici completi per svolgere compiti della vita reale, sviluppando ulteriormente in questo processo la loro consapevolezza interculturale e i loro profili plurilingue. Il QCER presenta l'utente/discente della lingua come un "agente sociale", che agisce nel mondo sociale, co-costruisce significato nell'interazione ed esercita azione nel processo di apprendimento. Ciò implica un vero cambio di paradigma sia nella pianificazione del corso che nell'insegnamento, promuovendo il coinvolgimento e l'autonomia degli studenti. Vedere i discenti come agenti sociali implica il loro coinvolgimento nel processo di apprendimento [8].

Più concretamente, Il Volume Companion fornisce una vasta gamma di nuove scale per diversi aspetti della competenza linguistica (tra cui mediazione, competenza plurilingue/pluriculturale, comunicazione online, apprezzamento della letteratura) e una nuova scala analitica per la competenza fonologica e descrittori per la lingua dei segni. Inoltre, il VC aggiunge e aggiorna i livelli comuni di riferimento (i.e. Livello Pre A1: pre-basico, C2, livelli +, etc.) e propone una nuova griglia di autovalutazione la quale introduce nuovi elementi di autovalutazione come l'interazione online e la mediazione [5].

Tutte queste varie iniziative, hanno lo scopo di incoraggiare i lettori a indagare e sperimentare descrittori nuovi e aggiornati in relazione alla pianificazione del curriculum, alla progettazione dei compiti e alla valutazione degli insegnanti promuovendo un'educazione linguistica inclusiva, orientata all'azione, plurilingue e interculturale [5]. Il Centro Europeo delle Lingue Moderne (ECML) offre agli insegnanti ed educatori delle lingue uno strumento di qualità basato sul Web che si chiama Matrix CEFR-QualiMatrix (www.ecml.at/CEFRqualitymatrix) e mira ad assicurare l'implementazione corretta del QCER ed a promuovere l'innovazione linguistica.

3. Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)

3.1 Definizione e obiettivi del PEL

Il Portfolio Europeo delle Lingue, qui di seguito denominato PEL (<https://www.coe.int/en/web/portfolio>), è stato ideato come concetto dal Consiglio d'Europa ed è un documento personale molto utile per coloro che studiano una o più lingue europee. Il PEL ha come scopo principale di offrire all'apprendente di una lingua la possibilità di creare una documentazione personale delle sue conoscenze linguistiche. Nel PEL ogni discente può registrare e controllare il suo progresso linguistico, ma si può anche riflettere sui risultati ottenuti, partecipando in questo modo al proprio processo di apprendimento [9] [10].

In realtà, il PEL è uno strumento essenziale non solo per coloro che apprendono una lingua straniera ma anche per coloro che hanno voglia di viaggiare e lavorare in Europa. Il PEL facilita la mobilità dei cittadini in Europa, rafforza la comprensione reciproca tra i cittadini europei e promuove il plurilinguismo come processo di apprendimento continuo, nonché la coscienza di appartenenza all'identità culturale europea. In questo modo, ogni cittadino europeo può usare il PEL come uno strumento di documentazione e valorizzazione dei propri studi linguistici, il quale è riconosciuto a livello internazionale.

Più concretamente, due sono gli obiettivi principali del progetto Portfolio [9]:

(a) offrire motivazione a coloro che imparano una o più lingue europee, riconoscendo loro tutti gli sforzi per rafforzare ed ampliare le competenze linguistiche a tutti i livelli;

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

(b) fornire ai cittadini europei una documentazione valida che non solo attesterà il livello delle loro capacità linguistiche e culturali, ma costituirà anche un curriculum che gli offrirà un supporto nel cercare un lavoro sia nel proprio paese che all'estero.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) ed il Portfolio Linguistico Europeo (PEL) sono tutte e due iniziative del Consiglio d'Europa che hanno uno stretto legame tra di loro. Questo viene attestato dalla condivisione della scala di valutazione (e autovalutazione), la quale facilita il confronto tra le varie qualificazioni linguistiche.

3.2 Gli elementi essenziali del PEL

Il PEL consiste di tre parti differenti: a) il Passaporto delle lingue che contiene la cosiddetta “griglia di autovalutazione”; b) la Biografia linguistica che comprende le liste di controllo con i descrittori analitici delle diverse capacità, suddivisi in base alle attività e dei diversi livelli del QCER; c) il Dossier.

Più concretamente, il Passaporto delle Lingue è un documento personale che fornisce un quadro di tutte le competenze linguistiche che un discente possiede nelle diverse lingue che sono definite in termini di abilità e rispetto ai vari livelli proposti dal QCER. Nel Passaporto delle Lingue sono registrate tutte le certificazioni di lingua formali ottenute (i.e. titoli di studio, esami) e vengono descritte le diverse esperienze di apprendimento linguistico ed interculturale. Inoltre, ci si può trovare anche informazioni che si riferiscono alle competenze linguistiche dell'apprendente ancora incomplete, ma, per di più, includono valutazioni dell'apprendimento da parte dell'insegnante, dell'istituzione scolastica, e dello studente stesso.

La Biografia Linguistica è la seconda parte del Portfolio in cui il discente inserisce informazioni più analitiche di quelle presentate nel Passaporto, che riguardano piuttosto le sue esperienze linguistiche in diversi contesti e ambienti comunicativi (ad esempio a scuola, in famiglia, al lavoro). Questa sezione del Portfolio viene ispirata dall'idea che il coinvolgimento attivo del discente al processo di apprendimento, può avere un impatto positivo sullo studio delle lingue e sui risultati raggiunti.

Il Dossier è l'insieme delle attività e progetti linguistici più rappresentativi che possono documentare le esperienze e le competenze linguistiche dichiarate nel Passaporto linguistico. Questa sezione del PEL può avere la forma di una cartelletta e può contenere vari documenti come per esempio: fotocopie di certificati per corsi di lingua seguiti, fotocopie di attestazioni di frequenza, o di qualche verifica, fotocopie di schede di valutazione compilate in contesto scolastico, nonché il risultato finale di un progetto individuale o di gruppo svolto in classe (i.e. video, libretto). Dal punto di vista pedagogico, il Dossier ha un valore importante, siccome offre l'opportunità al discente di mostrare i prodotti relativi al proprio apprendimento, riflettendo sulle esperienze linguistiche e interculturali maturate sia a scuola che fuori dall'ambiente scolastico [9].

3.3 PEL e QCER

Conoscere a fondo il contenuto del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) e del Portfolio Linguistico Europeo (PEL), nonché informarsi sui loro possibili aggiornamenti è essenziale per ognuno che si occupa dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere o seconde. Il PEL ed il QCER sono interdipendenti, siccome il PEL si basa sul QCER e adotta i suoi sei livelli di competenza linguistica. Il proprietario di un PEL è invitato ad utilizzare il QCER per documentare e valutare le proprie competenze linguistiche [6]. Il PEL online è disponibile al seguente link: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492ff9>.

4. Certificati di Conoscenza della Lingua Italiana come Lingua Straniera/Secondaria

Una certificazione linguistica è un documento formale che attesta il livello di conoscenza di una lingua, è rilasciato da un organismo di certificazione riconosciuto ed ha valore internazionale. La certificazione linguistica è, quindi, lo strumento con cui vengono riconosciute in un modo formale e oggettivo, le competenze linguistiche possedute da una persona in una determinata lingua, diversa da quella materna.

Attualmente, in Italia, le istituzioni che sono membri dell'Associazione Europea degli Esaminatori Linguistici (ALTE) sono in grado di rilasciare le certificazioni linguistiche riconosciute a livello internazionale che in ogni caso rispettano l'insieme dei parametri del QCER e ne seguono le proprie indicazioni e direttive [11].

Le certificazioni di Conoscenza della Lingua Italiana sono le seguenti [12]:

- il CELI (Certificato di Lingua Italiana) è un titolo rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia e comprende 6 livelli di competenza linguistica. La stessa università rilascia anche il Certificato Italiano Commerciale (CIC), una certificazione di conoscenza dell'Italiano commerciale in due livelli (CIC Intermedio e CIC Avanzato) che si rivolge a persone che desiderano operare o già operano in ambiti organizzativi o aziendali in cui è la conoscenza della lingua italiana è tra i necessari requisiti di qualificazione. Ci sono offerti, inoltre, esami come il CELI immigrati ed il CELI adolescenti, che sono indirizzati a gruppi specifici. In questo caso, in base ai bisogni e alle caratteristiche di ciascuna tipologia di utenza, sono scelti i più adatti generi testuali e compiti sempre rispettando i metodi adottati all'interno delle prove d'esame. Gli esami si svolgono in tre sessioni annuali (primavera, estate e autunno) in Italia e anche all'estero presso gli istituti di Cultura Italiana.
- il CILS (Certificato di Italiano Lingua Straniera) è un attestato rilasciato dall'Università per Stranieri di Siena, che comprende 6 livelli. L'università offre, inoltre, esami indirizzati a bambini, adolescenti ed immigrati con scarsa scolarizzazione. Gli esami si svolgono due volte all'anno (giugno e dicembre) in Italia presso le sedi nazionali e all'estero presso i centri autorizzati.
- il PLIDA (Programma Lingua Italiana Dante Alighieri) è una certificazione rilasciata dalla Società Dante Alighieri, che prevede 6 livelli. L'istituto offre, inoltre, esami di italiano commerciale che certifica 3 livelli. Tutti gli esami si svolgono due volte all'anno e si svolgono presso i centri autorizzati presenti in tutto il mondo.
- Il CERT.IT (Certificato di competenza generale in italiano come lingua straniera) è un titolo rilasciato dall'Università degli Studi Roma Tre, che prevede 4 livelli (base.IT di livello A2, ele.IT di livello B1, int.IT di livello B2, IT di livello C2) e gli esami si svolgono tre volte all'anno in Italia e all'estero presso sedi autorizzate.[13]

4.2 Certificazioni linguistiche non riconosciute a livello internazionale

Oltre alle certificazioni linguistiche per la Lingua Italiana riconosciute a livello internazionale, ci sono anche quelle che sono riconosciute a livello europeo e/o statale. Un esempio caratteristico è la Certificazione Statale Greca della Lingua Italiana (KPG) che viene rilasciata dal Ministero di Pubblica Istruzione Greca (<http://kpg.cti.gr/>), riconosciuta da tutti i membri dell'Unità Europea. Un altro caso è il Diploma di Lingua Italiana "Firenze", rilasciato dall'Accademia Italiana di Lingua (AIL), che certifica 5 livelli di conoscenza e offre anche esami specifici di italiano commerciale di due livelli (DILC-B1 e DALC-C1). Anche se la certificazione rilasciata dall'AIL non viene riconosciuta ancora dal MIUR, sempre più università riconosce il Diploma "Firenze" come un attestato valido per tutti coloro che vogliono iscriversi al primo anno dei Corsi di Laurea o di Perfezionamento. Tuttavia, nel 2007 l'Ufficio Federale Svizzero della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) ha riconosciuto l'esame di secondo livello DILC – B1 come esame finale di italiano come seconda lingua nazionale in tutte le scuole professionali commerciali della Confederazione Elvetica [12].

5. Conclusioni

Il presente modulo ha avuto lo scopo di informare i lettori sul campo delle certificazioni linguistiche per la Lingua Italiana ma anche sui strumenti forniti dal Consiglio Europeo, QCER e PEL per la promozione del plurilinguismo e della trasparenza e la coerenza nell'apprendimento e nell' insegnamento delle lingue moderne in Europa. È vero che negli ultimi anni l'apprendimento di una lingua o anche di più lingue straniere è ormai necessario per rispondere alle esigenze dettate dalla società. La nuova era tecnologica ha diminuito le distanze e portato enormi cambiamenti al modo in cui i cittadini si comunicano, studiano o lavorano. Tutti devono acquisire non solo competenze linguistiche e culturali per gestire interazioni complesse, ma anche molte altre competenze come quelle trasversali che includono le competenze digitali, le capacità comunicative, l'abilità di ricerca, le abilità collaborative e molte altre. Questo cambiamento di prospettiva ha portato una trasformazione anche nel modo in cui si concepisce l'insegnamento delle lingue ma anche l'ambiente educativo. Per questo motivo, il Consiglio d'Europa ha proposto un insegnamento più comunicativo ed ha fornito una base comune (QCER) per facilitare l'elaborazione dei sillabi linguistici, dei curriculum, dei libri di testo e degli esami che viene aggiornata in base alle nuove esigenze linguistiche e comunicative dei cittadini europei. Inoltre, il Consiglio d'Europa promuove la formazione degli insegnanti sull'uso corretto del QCER e invita i responsabili (programmi di formazione per insegnanti, i responsabili amministrativi nel settore dell'istruzione, gli ideatori dei corsi di studio, gli autori dei manuali, i creatori dei programmi d'istruzione e gli organismi di certificazione) ad attuare il QCER [1].

Bibliografia

- [1] Broek, S. & Van den Ende, I., "Attuazione Del Quadro Comune Europeo Per Le Lingue Nei Sistemi di Istruzione Europei", Brussels, DG Delle Politiche Interne, Unione Europea, 2013. https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/cult/dv/esstcomeurframlangeureds/s/esstcomeurframlangeuredsysisit.pdf
- [2] Little, D., "L'integrazione linguistica degli immigrati adulti e il Portfolio Europeo delle lingue: Introduzione", Politiche linguistiche DG II –Servizio dell'educazione, Strasburgo, Consiglio d'Europa, 2012. www.coe.int/lang-migrants
- [3] "Le lingue dell'UE". https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_it
- [4] "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione", Firenze, La Nuova Italia-Oxford, 2002
- [5] "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment – Companion", Strasbourg, Council of Europe, 2020, p. 280. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- [6] Lazenby Simpson, B., "Portfolio europeo delle lingue destinato agli immigrati adulti. Guida per il docente", Politiche linguistiche DG II - Servizio dell'educazione, Strasburgo, Consiglio d'Europa. https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/cefr-andprofiles?p_p_id=56_INSTANCE_cKTLaa9EAAy9&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-4&p_p_col_count=1&56_INSTANCE_cKTLaa9EAAy9_languageId=it_IT
- [7] "CEFR-QualiMatrix: A quality assurance matrix for CEFR use", ECML, 2016-2018, available at: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/QualityassuranceandimplementationoftheCEFR/tabid/1870/language/en-GB/Default.aspx>
- [8] North, B. & Piccardo, E. "Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)", A Council of Europe project. Language Teaching 49/3, 2016, pp. 1-5. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1103179>
- [9] "L'Europa dell'Istruzione. Parlare Il Mondo. Cittadinanza Europea e Educazione alle Lingue. Il Portfolio Europeo delle Lingue: informazioni di base", Archivio della Pubblica Istruzione Italiana, Roma, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Dipartimento per L'istruzione Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell'istruzione Scolastica, 1998-2006. https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/opuscolo_1_05.pdf
- [10] Evangelisti P, Argondizzo C., Bilotto, A. F. & Laugier, R., "Il Portfolio Europeo delle Lingue", Cosenza, Università della Calabria: Centro Editoriale e Librario, 2003
- [11] "L'italiano con un CLIQ Marchio di qualità per l'insegnamento della nostra lingua all'estero", Roma, Ministero degli Affari Esteri e della Comunicazione internazionale, 2013

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

- [12] “Le Certificazioni Linguistiche”, Italiano per Stranieri, Loescher, 423, 2011, p. 10.
<https://innovando.loescher.it/files/40>
- [13] “Certificazione dell’italiano come lingua straniera”, Roma, Università degli Studi Roma Tre.
<http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/>

Sitografia

- [14] “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment”, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- [15] “Global scale - Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- [16] “Self-assessment grid - Table 2 (CEFR 3.3): Common Reference levels”.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-2-cefr-3.3-common-reference-levels-self-assessment-grid>
- [17] “Common Reference levels - Qualitative aspects of spoken language use - Table 3 (CEFR 3.3): CEFR-QualiMatrix: A quality assurance matrix for CEFR use Matrix”.
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-3-cefr-3.3-common-reference-levels-qualitative-aspects-of-spoken-language-use>
- [18] “Il Portfolio Europeo delle Lingue: informazioni di base”. Documento prodotto dal Gruppo Tecnico di Supporto sul Portfolio delle Lingue istituito dalla Direzione Generale per gli Affari Internazionali dell’Istruzione Scolastica. Settembre 2005.
https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/opuscolo_1_05.pdf
- [19] “Griglia di autovalutazione del Quadro Comune Europeo di Riferimento”, Edizione italiana, Milano, La Nuova Italia-Oxford, 2002.
https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf
- [20] “Tabella Certificazione, Il Portale della Lingua Italiana”.
https://www.linguaitaliana.esteri.it/data/lingua/corsi/pdf/tabella_certificazioni.pdf
- [21] “Portfolio Europeo delle Lingue”, Archivio della Pubblica Istruzione Italiana, Direzione Generale per la Comunicazione, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 1998-2006.
<https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/struttura.shtml>

Modulo 2 – Storia della Lingua Italiana e del Progetto Pastille

Francesco Bianco, Jiří Špička, Katarína Klimová

Univerzita Palackého v Olomouci

Olomouc, Repubblica Ceca

Abstract

Le pagine che seguono ripercorrono, molto brevemente, alcuni momenti fondamentali della storia della lingua italiana: 1) l'origine delle lingue romanze, a partire dal latino volgare; 2) i primissimi testi italiani, di carattere non letterario; 3) la nascita della poesia e della prosa letteraria; 4) la proposta "arcaizzante" di Bembo che nel Cinquecento eleva Petrarca e Boccaccio a modelli per la lingua della poesia e della prosa; 5) la modernizzazione dell'italiano operata da Manzoni; 6) le conseguenze dell'unificazione nazionale sulla diffusione dell'italiano e sul suo divenire, progressivamente, una lingua parlata a tutti i livelli. Nel capitolo 2 viene illustrata la storia del progetto Pastille e presentate le università e l'agenzia che stanno collaborando per la sua realizzazione. Nel capitolo 3 viene tematizzato il problema della variazione linguistica, mettendo in luce le complesse questioni relative alla scelta di quale "italiano" presentare in un percorso di acquisizione linguistica.

Parole chiave: *latino, italiano, volgare, Dante, Bembo, Manzoni, glottodidattica, L2, italiano, sociolinguistica, competenze comunicative, Progetto Pastille, Erasmus, competenze sociolinguistiche, Italiano come LS, norma e pratica, italiano colloquiale.*

1. Breve Storia della Lingua Italiana

1.1 Dal latino alle lingue romanze

Da lingua usata inizialmente a Roma e nel *Latium*, il latino nel corso dei secoli seguì le sorti della sua comunità di parlanti. Attraverso i successi militari e l'espansione territoriale della Repubblica prima (509 -31 a.C.) e dell'Impero poi (31 a.C. - 476 d.C.), la lingua latina si diffuse inizialmente nella penisola italiana quindi in Europa e nella parte settentrionale del continente africano.

Benché favorita dalle fortune politiche e belliche di Roma, tuttavia, la diffusione del latino non arrivò a fare di quest'ultimo *la sola* lingua dell'impero. I romani, infatti, pur essendo ovviamente il latino la lingua ufficiale per quanto concerneva l'amministrazione pubblica, la giustizia e l'istruzione, non ne imposero l'adozione ai popoli assoggettati delle province: con la significativa eccezione dell'area grecofona e orientale, furono semmai questi ultimi, e in particolare le loro classi più elevate, ad aspirare all'integrazione linguistica e culturale, spinti da un desiderio di promozione sociale. È quanto accadde, per esempio, nella Gallia – un territorio corrispondente grosso modo all'attuale Francia, i cui abitanti parlavano il celtico – in cui si andò formando, in seno all'Impero Romano, un'*élite* galloromana in un primo momento bilingue e in seguito precipuamente di lingua latina.

L'imporsi del latino determinò la graduale scomparsa delle lingue prelatine (di cui abbiamo nozione grazie ai fenomeni di sostrato) a favore di quella dei dominatori. Alcune aree, tuttavia, si mostrarono linguisticamente meno permeabili di altre: è il caso alcune zone dell'Italia meridionale (la cosiddetta *Magna Grecia*) dove il greco convisse per secoli col latino in virtù del suo grande prestigio culturale.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

1.1 Quale latino?

Il latino letterario, in particolare quello dei grandi autori della classicità (Cesare, Cicerone, Virgilio, etc.: si parla, appunto, di *latino classico*), è diventata una lingua abbastanza uniforme, codificata, stabile da un punto di vista sia grammaticale che lessicale.

Ben diversa era la situazione del *latino volgare* (etichetta con la quale si suole designare la lingua latina parlata), soggetto a variazioni dipendenti da diversi fattori:

- l'area in cui esso era parlato: benché generalmente uniforme, il latino di Roma non era esattamente lo stesso che si parlava, per es., in Gallia, nella penisola iberica o nell'Africa settentrionale: alcune varianti semantiche e fonetiche potevano persistere, seppur non registrate come avviene per l'italiano parlato nelle diverse regioni;
- la classe sociale di appartenenza del parlante: le persone colte sono state plurilingui per lungo tempo, e sicuramente padroneggiavano più registri linguistici, di cui uno, il *sermo urbanus*, presumibilmente più aderente al precetto scolastico, di quanto non facessero le persone meno istruite che si esprimevano esclusivamente ricorrendo al *sermo plebeius* o al *sermo rusticus*.

Un'ultima variazione, infine, si coglie in una prospettiva diacronica. Il latino volgare mutò col succedersi delle generazioni, distanziandosi sempre più dal latino classico. Fino a quando l'Impero tenne uniti i propri confini, resistendo alle pressioni esercitate dai popoli (soprattutto germanici) che abitavano i territori limitrofi, le differenze restarono in qualche modo contenute: il latino continuava a essere *una* lingua, sia pure (come tutte le lingue vive) in movimento.

Le cose cambiarono in seguito alla caduta dell'Impero Romano d'Occidente (476 d.C.): venuta meno l'unità politica, scomparvero le strutture amministrative (scolastica, giuridica, etc.) che frenavano le spinte centrifughe del latino, in particolar modo quelle legate alla variazione geografica. Al termine di un processo lento, durato grosso modo cinque secoli, il latino volgare lasciò il posto alle *lingue romanze* (o *neolatine*): iberoromanze (portoghese, castigliano e catalano), galloromanze (provenzale, francoprovenzale e francese), retoromanze (ladino, romancio e friulano), italaromanze (italiano e sardo), balcanoromanze (romeno e dalmatico, quest'ultimo estinto nel 1898; Dardano 2017: 213). A queste si aggiungono, naturalmente, i moltissimi dialetti italiani e romanzi.

1.2. Dal latino all'italiano

Quando nasce l'italiano? Impossibile stabilirlo con certezza, soprattutto perché, come si è detto, il parlato evolve più rapidamente dello scritto; ma la lingua parlata, sfortunatamente, non lascia tracce direttamente fruibili dai linguisti. Basandoci sulle testimonianze scritte, tuttavia, possiamo avanzare qualche ipotesi.

1.2.1 L'Indovinello veronese

Tra la fine dell'VIII e gli inizi del IX secolo, un ignoto copista vergò su un manoscritto di provenienza spagnola il seguente testo: *se pareba boves / alba pratalia araba / et albo versorio teneba / et negro semen seminaba* ('Spingeva avanti a sé i buoi, arava bianchi prati, aveva un bianco aratro / e seminava un seme nero': il cosiddetto *Indovinello veronese* allude all'atto dello scrivere). Queste poche righe esibiscono diverse "scorrettezze" linguistiche rispetto al latino della norma: per es., mancano le consonanti finali (tipiche della declinazione e della coniugazione latine) in *pareba*, *araba*, *teneba*, *seminaba*, *versorio*, *negro* e sono presenti vocaboli sconosciuti al latino classico (ma non ai dialetti veneti) come *versorio* 'aratro' e *pareba* 'spingeva avanti'. Questa breve postilla è accompagnata da una riga scritta, invece, in latino corretto. Le ipotesi, dunque, sono due: se le due note sono state redatte da due scriventi diversi, è possibile che il secondo fosse meno istruito dell'altro e che, dunque, abbia semplicemente commesso dei vistosi errori. Saremmo, cioè, in una fase intermedia fra quella latina e quella romanza. Se invece le due note sono della stessa mano, allora possiamo affermare che quella dell'indovinello veronese non è semplicemente una

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

maldestra esecuzione della lingua latina, figlia di una scolarizzazione imperfetta, bensì la testimonianza di un nuovo idioma, scelto da uno scrivente che conosceva *anche* il latino (Marazzini 2004: 52-53).

1.2.3 Il *Placito di Capua*

Per avere una certezza di questo tipo dobbiamo aspettare il 960 d.C., anno in cui fu redatto il *Placito di Capua*: un atto, stilato da un notaio in latino (corretto), contenente una formula che doveva essere ripetuta da alcuni testimoni di un processo: *Sao ko kelle terre, per kelle fini que ki contene, trenta anni le possette parte Sancti Benedicti* ('So che quelle terre, entro quei confini che qui si descrivono, trent'anni le ha tenute in possesso l'amministrazione patrimoniale di San Benedetto'). In questo caso, le differenze rispetto al latino sono ancor più marcate: non c'è più traccia, ormai, delle consonanti finali; il pronome dimostrativo *kelle* è formato, come l'italiano *quelle*, dal dimostrativo latino *illae* preceduto dal rafforzativo *eccum*; la costruzione sintattica della frase, con la subordinata oggettiva introdotta dalla congiunzione *ko* 'che' e la presenza di una *dislocazione a sinistra* (ossia l'anteposizione di un sintagma nominale; Bianco 2017: 113-117; Faloppa 2010: 385-387), è ormai molto distante da quella latina. Ma soprattutto, in questo caso, non ci sono dubbi sul fatto che l'estensore della formula sia lo stesso autore del testo che la contiene: il *Placito*, dunque, può essere considerato l'atto di nascita della lingua italiana (Marazzini 2004: 55-59).

1.3 Fra Due- e Trecento

I primi testi scritti in "italiano", provenienti da varie aree della penisola, non hanno carattere letterario. All'inizio, il *volgare* (*volgari* è il termine con cui si designano le varietà geografiche italiane medioevali, per distinguerle dal latino) fu usato soprattutto per redigere documenti di carattere pratico o comunque privi di quegli intenti letterari che erano invece presenti nella poesia epico-cavalleresca francese e nella lirica provenzale.

1.3.1 Sicilia e Toscana

Perché in Italia si sviluppasse una produzione paragonabile a quella d'oltralpe si deve aspettare il XIII secolo. Fu Federico II di Svevia (1194-1250), uomo coltissimo e mecenate, a dare vita presso la sua corte di Palermo alla cosiddetta *scuola poetica siciliana*. I poeti della corte di Federico (fra cui spicca il nome di Giacomo Da Lentini, cui è attribuita l'invenzione del sonetto; Beltrami 1996: 116) ebbero il merito di "inventare" una lingua per la poesia lirica (di argomento per lo più amoroso): lo fecero impreziosendo il proprio volgare, il siciliano, con l'inserimento di latinismi e gallicismi (parole e costrutti di derivazione francese o, soprattutto, provenzale), elementi presi in prestito a lingue che avevano alle spalle una già solida tradizione letteraria.

Le liriche della scuola siciliana ebbero fortuna e si diffusero presto in altre aree della penisola, tramandate per lo più da manoscritti vergati da amanuensi di origine toscana. Questo dato è importantissimo, perché la prassi scrittoria medioevale prevedeva che un copista adattasse la lingua del testo che stava leggendo al proprio uso (Folena 1961: 17): quella che ebbe diffusione presso le corti centrosettentrionali, dunque, fu una poesia in un siciliano "toscaneggiante", con ripercussioni importantissime sulla forma linguistica (per es. sul timbro delle vocali).

1.3.2 Il "padre della lingua"

Proprio in Toscana, nella seconda metà del secolo, si sviluppò lo *Stil novo*, movimento poetico che rinnovò le forme della lirica a cui inizialmente aderì anche Dante Alighieri (1265-1321). Dante è considerato, non a torto, il "padre" della lingua italiana. I suoi meriti sono molti: innanzi tutto egli fu il primo, nel *De Vulgari Eloquentia* (1303-1305), a fornire una classificazione dei diversi idiomi vernacolari della penisola. Animato da ambiziosi intenti letterari e persuaso fosse essenziale scrivere in volgare anche di argomenti dottrinali in modo da condividerli nel proprio ambito territoriale con un pubblico più vasto, socialmente meno omogeneo rispetto alla ristretta cerchia di intellettuali avvezza al latino, egli era alla ricerca di una varietà linguistica abbastanza illustre da poter competere con quest'ultimo, lingua che non tutti erano in grado di comprendere.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Dante, in effetti, fu il primo autore di prosa “d’arte” in volgare (fiorentino): di impianto narrativo nella *Vita Nuova* (1292-1294), didascalico nel *Convivio* (1304-1307). L’apice della creatività letteraria e linguistica, tuttavia, Dante lo raggiunse con i versi della *Commedia* (la cui stesura lo impegnò a fondo nell’ultimo ventennio di vita), opera in cui l’autore incorporò vocaboli ed espressioni di quelli che oggi chiameremmo linguaggi settoriali (marinaresco, militare, astronomico, medico etc.), mescolando elementi della lirica stilnovistica e della dissertazione teologica a spericolate incursioni nella scatologia: *E mentre ch’io là giù con l’occhio cerco, / vidi un col capo sì di merda lordo* (*Inf.* XVIII, vv. 115-116); *Ed egli avea del cul fatto trombetta* (*Inf.* XXI, v. 139). Nella *Commedia* Dante esercitò un’instancabile e spesso sorprendente creatività linguistica di cui offrono un esempio i numerosi verbi parasintetici (formati unendo a una base un prefisso e un suffisso insieme: *in* + *piatto* + *-are* = *impiattare*): *atterzare, immiarsi, infinitarsi, inlearsi, intrearsi, intuarsi* (Iacobini 2010: 1038; Giovanardi 2020).

1.3.3 Le Tre Corone

L’immediato e diffuso successo della *Commedia*, che l’autore completò poco prima di morire, garantì al suo autore l’ammirazione dei posteri: significativa, benché sottaciuta, fu quella di Francesco Petrarca (1304-1374) e ancor più quella di Giovanni Boccaccio (1313-1375), che con Dante (le cosiddette *Tre Corone*) contribuirono a fare, del Trecento fiorentino, un secolo decisivo per la storia della letteratura e della lingua italiana.

1.4 La questione della lingua

1.4.1 Pietro Bembo: le *Prose della volgar lingua*

Con il *De Vulgari Eloquentia* (opera che rimase sconosciuta ai più per oltre due secoli), Dante aveva dato vita alla cosiddetta *questione della lingua*: un intenso dibattito culturale che impegnò gli intellettuali fino all’Ottocento in merito a quale modello dovesse ispirare la lingua letteraria italiana.

Agli inizi del XVI secolo si impongono tre correnti facenti capo alle teorie sostenute da tre personaggi di spicco:

1. secondo l’umanista vicentino Gian Giorgio Trissino (1478-1550) la lingua letteraria doveva essere formata da elementi provenienti da quella in uso nelle diverse corti italiane;
2. il veneziano Pietro Bembo (1470-1547), invece, sosteneva il primato del volgare fiorentino trecentesco (soprattutto Petrarca e Boccaccio);
3. anche Niccolò Machiavelli (1469-1527) si espresse in favore del volgare di Firenze, pur ritenendo che fosse da adottare quale modello il fiorentino contemporaneo, e non quello di due secoli prima.

A prevalere, fra le tre teorie, fu quella “arcaizzante” di Bembo. Tale risultato fu in parte favorito dal fatto che Ludovico Ariosto (1474-1533), nell’allestire la terza e definitiva edizione dell’*Orlando furioso* (1532), si ispirò proprio alle teorie da questi esposte nelle *Prose della volgar lingua*, apparse pochi anni prima (1525). Bembo additava a modello della lingua poetica il *Canzoniere* (*Rerum vulgarium fragmenta*) di Petrarca e della prosa il *Decameron* di Boccaccio: il primo, in particolare, per il lessico selezionato, prezioso, elevato; il secondo (soprattutto in riferimento alla cornice narrativa) per la sintassi complessa e latineggiante. A Bembo erano meno gradite le asprezze della lingua della *Commedia* dantesca e certi passaggi delle novelle di Boccaccio, più vicine al parlato e più inclini al plurilinguismo (si pensi alla novella di Andreuccio da Perugia, ambientata a Napoli: *Dec.* II, 5).

1.4.2 Alessandro Manzoni: risciacquare i cenci in Arno

La svolta cinquecentesca ebbe due conseguenze fondamentali: innanzi tutto essa stabilì, in maniera ormai irreversibile, la natura fiorentina della lingua italiana. È da questo momento in poi che il fiorentino (nella sua variante arcaica e letteraria) assurge a lingua “nazionale” (assai prima che la nazione italiana divenisse tale anche politicamente), relegando gli altri volgari al ruolo subordinato di “dialetti”; in secondo luogo, essa

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

ancorò a un passato già remoto, quello del Trecento, le forme di tale lingua. Ciò, unitamente alla sua assunzione in chiave prevalentemente scritta e letteraria, fece dell'italiano una fra le lingue europee più conservative. È per questo che un italiano, oggi, legge la *Commedia* con maggiore facilità rispetto a un francese e un inglese che si cimentino nella lettura, rispettivamente, della *Chanson de Roland* (XI secolo) e dei *Canterbury Tales* (XIV secolo).

Tre secoli dopo l'annosa questione della lingua si ripropose ad Alessandro Manzoni (1785-1873), desideroso di scrivere un grande romanzo moderno sulla scorta di quelli che, dalla seconda metà del secolo precedente, si andavano pubblicando in Europa. Come poteva l'italiano "ingessato" dalla codificazione bembesca aiutarlo ad assolvere a un tale compito?

La prima edizione dei *Promessi sposi* è del 1827; in quello stesso anno, Manzoni ebbe modo di ascoltare a Firenze il fiorentino contemporaneo parlato dalle persone colte: una lingua finalmente viva, che ispirò la cosiddetta "risciacquatura dei cenci in Arno", ossia la profonda revisione linguistica che confluì nella successiva edizione del romanzo (1840). Anni dopo, Manzoni additò il fiorentino contemporaneo come lingua da insegnare a scuola suscitando la reazione del glottologo Graziadio Isaia Ascoli (1829-1907) che suggeriva piuttosto l'adozione di un modello linguistico nutrito dei molti, vari e vitalissimi dialetti italiani.

La proposta ascoliana non suscitò grandi entusiasmi, mentre la lingua dei *Promessi sposi* riuscì a imprimere all'italiano una svolta decisiva, proiettandolo nella modernità (fra le innovazioni manzoniane di maggior successo rammentiamo l'impiego dei pronomi complemento *lui* e *lei* con funzione di soggetto; Coletti 2010 : 1414).

1.5 L'italiano di oggi (e di domani)

E l'italiano parlato? Leggendo le pagine precedenti, verrebbe da pensare che ci si sia dimenticati della dimensione orale della lingua. Ciò dipende appunto dalla storia dell'italiano, che nacque come lingua letteraria e che tale restò per secoli: una lingua scritta, codificata dai letterati, dai grammatici e dai compilatori di dizionari (in particolare quello degli Accademici della Crusca). Come strumento di comunicazione orale, tanto i ricchi quanto i poveri, tanto i colti quanto i meno colti, continuarono per secoli a servirsi dei propri dialetti, in forme più o meno locali a seconda dell'interlocutore.

Nel 1861 (anno dell'Unità d'Italia) pochi parlavano e comprendevano l'italiano, soprattutto in ragione dell'altissimo tasso di analfabetismo che affliggeva la penisola. Parafrasando una celebre frase attribuita a Massimo D'Azeglio (1798-1866): fatta l'Italia, restavano da fare gli italofoeni. Quali furono i fattori che, nel secolo successivo, permisero all'italiano di diventare finalmente appannaggio di tutti e, da lingua essenzialmente scritta che era stata per secoli, affermarsi anche nel parlato? Proviamo a darne un elenco almeno parziale:

1. la scuola dell'obbligo: riducendo la percentuale degli analfabeti, aumentò progressivamente il numero degli italofoeni;
2. la leva obbligatoria: durante il servizio militare, persone di regioni diverse (parlanti, dunque, dialetti diversi, talora molto differenti) vennero a condividere spazi concreti e linguistici. Per comunicare, essi erano costretti a cercare un punto d'incontro, trovandolo non di rado nell'italiano (o in una versione italianizzata dei loro dialetti);
3. la burocrazia: i documenti amministrativi del nuovo stato erano redatti in italiano. A tali documenti (avvisi, regolamenti, ammende, etc.) erano esposte, in qualche misura, persone che non leggevano libri e giornali;
4. i movimenti migratori: sia le migrazioni da una regione all'altra, sia quelle verso l'estero (dove spesso capitava di riunirsi fra connazionali di regioni diverse) favorirono fenomeni di convergenza linguistica analoghi a quelli attivati dal servizio di leva. Inoltre, per mantenere i rapporti con i parenti lontani, gli emigranti dovettero cimentarsi con la corrispondenza scritta in italiano;
5. radio (dal 1923) e televisione (dal 1954) fornirono, per la prima volta, modelli di italiano parlato accessibile senza che fosse necessario saper leggere.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Questi fattori portarono, nel secondo dopoguerra, alla scomparsa dell'analfabetismo di massa e a una diffusione capillare dell'italiano: quest'ultimo divenne, come lingua scritta, patrimonio comune a tutta la nazione; come lingua parlata, esso affiancò i dialetti, a cui contese e ancora contende sempre più ambiti d'uso. In questo suo diffondersi e "democratizzarsi", tuttavia, l'italiano ha dovuto trasformarsi, diventare duttile, aprirsi all'influenza di vari fattori che ne hanno prodotto (come era già stato secoli prima per il latino parlato) varietà situazionali, sociali, geografiche: i registri linguistici, dal meno al più formale, offrono un'articolata varietà di opzioni per i più diversi contesti (*passare a miglior vita, morire, schiattare*); gerghi, italiano giovanile e vocabolari tecnici caratterizzano gruppi di persone legate da fasce d'età, attività, interessi comuni, cementandoli e marcando la differenza fra chi è dentro e chi è fuori un certo gruppo; i dialetti, lungi dal "morire", come si era preconizzato già nel secondo Ottocento, continuano a convivere con l'italiano. Non solo: è proprio a causa dei dialetti che parliamo ancora (o che non parliamo più ma che hanno lasciato qualche traccia nel nostro "DNA linguistico") che il nostro italiano è marcato arealmente; quando ci esprimiamo oralmente, infatti, tutti noi lasciamo trasparire tratti (soprattutto a livello di intonazione, pronuncia e lessico: pensiamo alla serie *cocomero, anguria e melone*, usati per designare il medesimo frutto al centro, al nord e al sud, o agli innumerevoli verbi con cui si designa il 'marinare la scuola': *bucare, bigiare, fare sega, fare filone*, etc.) che tradiscono la nostra provenienza: settentrionale, meridionale, romana, toscana, sarda...

Anche il *medium* è un importantissimo elemento di variazione, in parte nuove: non solo lo scritto (in generale più sorvegliato, conservativo e aderente alla "norma") differisce dal parlato, come è sempre stato per le fasi passate della nostra e di altre lingue: i mezzi di comunicazione a distanza - di massa (radio, televisione) e non (telefono) - hanno sollecitato l'adozione di nuove varietà di italiano trasmesso con caratteristiche in parte proprie (pensiamo ai tormentoni televisivi, che finiscono per influenzare le tendenze linguistiche generali, o alle formule di apertura e chiusura delle telefonate). Il che vale in misura ancor maggiore per internet, il cui trasmesso mescola, in forme inedite e ibride, scritto e parlato, formale e informale, linguaggio verbale e immagini.

2. Storia del Progetto Pastille

2.1 Storia delle prime idee, i primi contatti

Nel 2016 Breslavia, una splendida città polacca, in Slesia, ricca di arte e storia, in cui ha sede l'Università leader del progetto Pastille, è diventata Capitale Europea della Cultura. Questo privilegio ha portato un grosso incremento alle iniziative culturali cittadine le quali si sono confrontate con la necessità di promuovere con maggior sforzo la città all'estero, creare un programma degno dell'epiteto europeo e rispondere alle aspettative dei cittadini e dei numerosi turisti in arrivo.

Il fermento culturale e cosmopolita della città ha ispirato Gianluca Olcese, docente di lingua e letteratura italiana presso l'Università di Breslavia e presso la sede breslaviense della Società Dante Alighieri, a sviluppare un'altra iniziativa che vede il suo centro a Breslavia ma la cui irradiazione potrebbe essere europea o addirittura mondiale: creare un nuovo metodo didattico per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera.

In occasione di alcuni incontri tra docenti e tecnici delle organizzazioni partecipanti, che collaborano oramai da tempo, abbiamo iniziato a sviluppare un progetto che unisca le forze e competenze di ciascuno mettendole a disposizione di un crescente numero di utenti e di utilizzarle per sviluppare metodologie didattiche innovative. Inoltre, durante due assemblee generali dei soci SIFR che si sono svolte a settembre del 2014 e del 2015, docenti dell'Università di Breslavia, della Società Dante Alighieri e della SIFR-scuola, si sono messi a confronto auspicando inoltre uno scambio di personale, lo sviluppo e la promozione di nuove scelte didattiche, il che ha portato a legare ancor più le organizzazioni, oggi partner associati di Pastille, unite dal desiderio di realizzare congiuntamente un progetto in ambito didattico. Le organizzazioni sono in stretto contatto, per le iniziative didattiche e culturali nella città di Breslavia, la quale ha instaurato rapporti scientifici con le Università partner corroborate da accordi di scambio e inoltre ha ospitato per progetti

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

scientifici e in occasione di convegni internazionali numerosi soci della SIFR e membri del comitato direttivo della sezione Scuola.

All'Università Palacký di Olomouc, oltre alla quasi trentennale esperienza con l'insegnamento dell'italiano come L2, è nata l'iniziativa, sotto la curatela del prof. Jiří Špička, di pubblicare il volume *Letteratura italiana del Medioevo e del Rinascimento* (Olomouc, 2015), una sintetica storia della letteratura italiana mirata a comunicare contesti e significati piuttosto che elenchi di nomi e dei titoli delle opere. Il volume è stato inoltre scritto con un italiano molto sobrio e semplice da risultare comprensibile agli studenti che stanno imparando l'italiano da uno o due anni. L'idea deriva dalla stessa idea di fondo del progetto: utilizzare per l'insegnamento della lingua italiana la letteratura italiana sia per aumentare le competenze culturali degli studenti sia per arricchire le loro competenze linguistiche grazie al contatto con il testo letterario o con un testo di critica e storiografia letteraria. Il Dipartimento di Italianistica dell'università di Olomouc, dispone di una piattaforma online per la promozione delle iniziative culturali focalizzate nell'area dell'Europa centrale e orientale (www.nodit.upol.cz). Infine la Società Dante Alighieri dispone di un notiziario online che ogni settimana informa sulle iniziative i circa 500 comitati e centri certificatori PLIDA sparsi nel mondo e tutti i soci e gli appassionati iscritti. Perciò per la realizzazione del progetto Erasmus+ si è pensato di unire le forze di queste istituzioni, forti di docenti con un'elevata preparazione, solide strutture organizzative e simili ambiti culturali per impiegare e rendere possibile uno scambio di insegnanti tra le varie istituzioni e realizzare e sviluppare nuove metodologie di insegnamento della lingua e cultura italiana che potranno poi essere impiegate in un secondo momento all'interno delle società partecipanti.

Gianluca Olcese è riuscito a conquistare il consenso di numerosi colleghi di varie università europee. Le adesioni al progetto si sono evolute e modificate nel tempo e infine sono state cinque le università a decidere di partecipare al consorzio, assieme all'Università di Breslavia, in Polonia ne fanno parte l'Università di Vilnius, in Lituania, l'Università Palacký di Olomouc, in Cechia, l'Università degli studi di Genova, in Italia e l'Università della Macedonia di Salonicco, in Grecia.

La distribuzione geografica di queste università ha permesso di sfruttare le esperienze di varie aree linguistiche e culturali dell'Europa: quella mediterranea greca e romanza, e quelle nord-orientali slava e baltica. Nella forma definitiva il progetto Pastille vede coinvolti più di 25 insegnanti e esperti accademici nella realizzazione degli strumenti didattici, che saranno introdotti nei corsi per oltre 200 studenti universitari.

2.2 Il collocamento del progetto nelle strutture e nelle idee europee

Il consorzio così composto ha riscontrato l'interesse delle istituzioni europee che hanno finanziato il progetto Pastille nell'ambito del programma Erasmus+, più specificamente nella sua Azione chiave 2, dedicata alla "Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone pratiche". Infatti, la collaborazione internazionale e quella interdisciplinare sono fondamentali per la realizzazione delle iniziative: a livello locale il progetto Pastille offre ai partecipanti l'accesso ad un'educazione di alto livello che ampli la conoscenza della lingua e cultura italiana rapportate in un contesto di continuità con quello europeo e internazionale. Questo tipo di formazione, che tiene conto delle reciproche influenze pur in aree geograficamente distanti, favorisce un senso di appartenenza e familiarità che va oltre i confini nazionali, superando la concezione che vede le società come formate da strutture culturali chiuse, abbracciando un'ottica multiculturale.

Insieme a un programma di lezioni strutturato in unità didattiche, saranno presentate nel testo di riferimento per gli insegnanti possibili dimostrazioni pratiche (più evidenti in attività didattiche incentrate sulla cucina, ad esempio). L'impostazione didattica mette al centro di ogni unità l'esperienza diretta con la tradizione italiana attraverso l'uso di materiale autentico di valore artistico, come veicolo di apprendimento, ulteriormente stimolando la motivazione di partenza dei partecipanti.

A livello personale e professionale, la trasposizione della propria esperienza educativa in un contesto reale permette di migliorare in maniera diretta la qualità della vita, in conformità con il piano di azione europeo dell'anno 2000 e al Memorandum, programma di apprendimento Lifelong Learning, che si prefigge di migliorare la conoscenza, le abilità e competenze a livello personale, civico, sociale e professionale.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Il progetto rispecchia altresì gli standard europei di qualità inerenti all'apprendimento elettronico e a distanza (2001 Programma di modernizzazione europea per l'educazione superiore). Elevati standard di formazione sono prerequisiti che consentono a un'istituzione di partecipare attivamente a costruire un'area di ricerca europea nel campo della didattica e dell'insegnamento a distanza. Il progetto Pastille si prefigge lo scopo di contribuire alla formazione di elevati standard d'insegnamento, utilizzando le ultime tecnologie e coinvolgendo attivamente i partecipanti durante il processo di acquisizione. I partecipanti svilupperanno così conoscenze, abilità pratiche, intellettuali che avranno ricadute dirette nella convivenza pacifica e nell'intercomprensione sia all'interno di tutta l'Unione Europea che in una prospettiva mediterranea e internazionale.

2.3 I principi portanti del progetto Pastille

2.3.1 Locale e globale

Il progetto Pastille prende in considerazione il bisogno di promuovere le ricerche mediante media locali, eventi locali, e dall'altra parte attraverso un sito web appositamente creato, contribuendo allo sviluppo a livello internazionale di iniziative congiunte.

La cooperazione attraverso le organizzazioni partner intende sviluppare le proprie iniziative a partire dalla rete di contatti già attiva e quindi ampliare il bacino di utenza nella direzione di una maggiore apertura. Le reti di istituzioni culturali già esistenti a livello nazionale e internazionale sono alla base del progetto Pastille. Tra gli enti coinvolti figurano Società Dante Alighieri, Società Italiana di Filologia Romanza, rete EUNIC, e tutta l'area dei paesi aderenti al programma Erasmus+. Le attività sono aperte e finalizzate anche alla fruizione e al contributo da parte di altre istituzioni universitarie, centri di ricerca e insegnamento linguistico, istituzioni specializzate nel teatro e nel cinema. Quelle strutture che favoriscono la formazione di competenze nuove e l'arricchimento di quelle già acquisite.

Il valore aggiunto per i partecipanti e per lo sviluppo delle aree coinvolte prevede la diffusione della conoscenza del territorio, dei rapporti con altre aree geografiche e degli scambi culturali; un ulteriore sviluppo deriverà da una migliore conoscenza delle nuove tecnologie, di come introdurle e delimitarle quali strumento di crescita. La promozione di un plus-valore locale ed europeo può arricchire e far crescere la realtà nella quale sono normalmente inseriti i destinatari del progetto Pastille, all'interno della quale potrà promuovere la multiculturalità, una visione europea incentrata sulla tradizione e sulla comprensione reciproca. Studenti e insegnanti potranno fronteggiare meglio le nuove problematiche della vita quotidiana grazie a nuovi strumenti e un'ottica di cooperazione internazionale.

2.3.2 La nuova comunicazione e accessibilità

Il progetto rispetta le scelte politiche di potenziare l'uso delle nuove tecnologie nel processo educativo. Diverse azioni e iniziative pubbliche europee incoraggiano e influenzano lo sviluppo e l'applicazione delle nuove potenzialità offerte dai nuovi mezzi tecnologici finalizzati alla didattica, incluso il processo educativo attraverso l'e-learning. I materiali in formato digitale hanno caratteristiche peculiari diverse rispetto alle biblioteche tradizionali, tra cui l'assenza di limite orario per l'accessibilità dei materiali e l'abbattimento delle barriere geografiche e fisiche, con una conseguente riduzione dei costi per il carattere aperto degli strumenti didattici e degli approfondimenti culturali (OER).

2.3.3 Nuove idee e metodologie

Le linee guida sono concepite in modo da rispondere alle esigenze dei docenti di lingua italiana e degli studenti universitari integrando i curricula dei corsi di lingua adattando i relativi contenuti alla specifica correlazione con il background culturale e alle reciproche influenze tra le diverse aree culturali. Ogni Unità didattica includerà una spiegazione delle scelte didattiche e istruzioni su come iniziare. Al fine di gestire le lezioni in un ambiente motivante, forniremo informazioni e dettagli appropriati sulle diverse tecniche che possono essere utilizzate. Gli insegnanti, soprattutto i più giovani, troveranno nelle Linee Guida e nel

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

materiale di riferimento un moderno orientamento metodologico, miglioreranno le loro capacità di gestione e motivazione della classe, una migliore visione del contesto e dell'approccio teorico con cui il metodo è stato sviluppato, imparando dall'esperienza dei metodi più diffusi del passato, per aumentare fortemente la capacità di produrre nuovi materiali didattici efficaci; allo stesso tempo aumenterà la consapevolezza dello studente su come una nuova lingua deve essere appresa, stimolando il processo di metacoscienza. La lettura di una guida aiuterà gli insegnanti ad abituarsi alle pratiche in classe in modo funzionale, molto più velocemente che in un processo per tentativi. La scrittura dei materiali di riferimento sarà strutturata in modo comprensibile: al linguaggio altamente tecnico seguiranno utili definizioni dei termini insieme a spiegazioni chiare e semplici per i giovani insegnanti e studenti.

2.4 La cultura italiana

Il progetto parte dall'utilizzo dei materiali di valore artistico. Non solo quelli presenti in Italia e nei paesi che hanno collaborato al progetto, ma anche globalmente, il più importante motivo per cui le persone si avviano allo studio della lingua italiana è l'interesse nella cultura italiana, sia quella contemporanea, sia tutto il grande patrimonio artistico del passato. Con l'utilizzo dei materiali di valore artistico le nostre unità didattiche vengono incontro alle aspettative e agli interessi degli studenti e sono finalizzate a una migliore comprensione dei testi in italiano anche attraverso le loro implicazioni culturali. L'impiego di oggetti di valore culturale non mira ad allargare una statica conoscenza della cultura, ma è strettamente collegato all'obiettivo comunicativo delle unità didattiche e aiuta l'apprendente a raggiungere competenze linguistiche utilizzabili in svariate occasioni comunicative. Sul piano culturale gli elementi dell'arte e della cultura italiana permettono ai discenti di vari paesi di scoprire tracce italiane nella loro cultura locale e, in occasione della visita in Italia o della fruizione dei prodotti di cultura italiana, percepire meglio tratti specifici della tradizione culturale italiana.

3. L' Italiano e le sue Varietà. Quale Italiano Insegnare?

3.1 Introduzione

La lingua non è un insieme uniforme, ma un sistema stratificato. Come è noto, da questo punto di vista, l'italiano è al suo interno, a causa del suo sviluppo storico-sociale particolare, una lingua estremamente ricca e stratificata. Oltre allo standard ha a disposizione molte varietà più o meno chiaramente delimitate². Questo per un insegnante dell'italiano come LS³ può rappresentare un vero dilemma e ciò soprattutto per la tensione creata tra la norma e l'uso dei parlanti nativi. In esso si rispecchia in varia misura la loro origine geografica, sociale e il carattere della situazione comunicativa.

Per quanto riguarda la didattica, dalla seconda metà del XX secolo si osserva, sotto l'influenza della svolta comunicativo-pragmatica nella teoria linguistica, il progressivo allontanamento dalla percezione della lingua come un sistema statico di unità interconnesse verso una percezione di lingua come un mezzo di comunicazione. Il centro di interesse si sposta dalle caratteristiche interne del sistema lingua verso il suo uso. La nascita di nuove discipline (per es. pragmalinguistica, sociolinguistica, psicolinguistica) trova il riflesso anche nella linguistica applicata. Nell'ambito della didattica di LS il posto privilegiato comincia ad occupare la grammatica descrittiva a scapito di quella prescrittiva. L'approccio grammaticale si arricchisce della prospettiva sociolinguistica. La norma non viene più percepita come una regola fissa però come un concetto dinamico. L'obiettivo della didattica di lingue straniere diventa la competenza comunicativa e in questa prospettiva viene ascrivito lo spazio sempre più ampio alla didattica delle varietà.

² La *varietà linguistica* è un insieme coerente di elementi (forme, strutture, tratti, ecc.) di un sistema linguistico che tendono a presentarsi in concomitanza con determinati caratteri extralinguistici, sociali (Berruto 2004). L'insieme delle risorse linguistiche a disposizione di una comunità linguistica o di un parlante viene disegnato come *repertorio linguistico*. Esso consiste dalla lingua nazionale standard, ma anche dalle sue varietà, e ancora dai dialetti e dalle loro varietà (Sobrero-Miglietta, 2011: 234).

³ Di solito viene distinta, la lingua materna (L1) e poi in base al criterio territoriale: la lingua seconda (L2, ingl. *second language*, it. *lingua due*), che viene appresa nel paese d'origine di una data lingua e la lingua straniera (LS, ingl. *foreign language* (FL), it. *lingua straniera* (LS)), che viene acquisita al di fuori del territorio naturale di questa lingua.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Le varietà linguistiche sono al centro dell'attenzione dei linguisti dagli anni 80 e, vista la dinamicità del fenomeno della lingua, rimane attuale fino al presente (vd. per es. Corbucci, 2007; Cutrì, 2016; Manili, 2008; Sobrero – Miglietta, 2011). Nell'ambito dell'approccio varietistico viene sottolineato che la didattica di una LS non dovrebbe basarsi sull'insegnamento di una sola varietà, però essa dovrebbe abbracciare tutto il repertorio linguistico. Un tale approccio rende possibile un'acquisizione progressiva però allo stesso tempo complessiva della lingua prendendo in considerazione i bisogni comunicativi reali dell'apprendente. Sobrero e Miglietta (2011) spiegano che esso non va inteso come alternativo o persino in contrasto con quelli precedenti evidenziando che la competenza linguistica, sociolinguistica e pragmatica vanno percepite come complementari.

3.2 L'architettura dell'italiano contemporaneo

La varietà neutrale della lingua italiana contemporanea viene considerato *l'italiano standard*, denominato anche *l'italiano comune*, *normativo*, *letterario* o *italiano senza aggettivi*. Esso rappresenta la varietà di maggior prestigio; si basa sulla tradizione letteraria; lo troviamo nelle grammatiche e funge da modello di riferimento per i parlanti. La stabilità della norma contribuisce però a una certa rigidità. Questa varietà viene perciò usata solo in situazioni molto formali, prevalentemente scritte. La si può sentire nelle presentazioni degli attori o presentatori televisivi o nei prodotti audiovisivi doppiati.

La varietà molto più vicina alla comunicazione reale è il cosiddetto neostandard (Berruto 2012), denominato anche *it. dell'uso medio* (Sabatini, 1985). Ambedue i concetti risalgono agli anni 80 del XX secolo e nascono come reazione ai cambiamenti avvenuti nella lingua in seguito a una progressiva penetrazione dei tratti substandard allo standard⁴ ciò ha portato all'avvicinarsi della forma scritta e parlata della lingua. Oggigiorno questa varietà viene designata anche come *semistandard* (Santipolo, 2002, 2003) e viene usata dalla maggioranza dei parlanti colti e mediamente colti nella forma scritta e parlata nelle situazioni formali e mediamente formali. Si tratta della varietà utilizzata anche nei media. Rispetto allo standard si distingue dalle strutture morfosintattiche semplificate soprattutto per quanto riguarda il sistema verbale e quello pronominale⁵.

La stratificazione dell'italiano è però molto più ricca. Berruto (1987) la rappresenta come un modello a tre assi rappresentanti i criteri di variazione. Abbiamo così la variazione diastratica, diafasica a diamesica.

⁴ Si tratta della tendenza presente nella dinamica della maggioranza di lingua standard. Si parla della destandardizzazione o ristandardizzazione (cfr. Cerruti – Crocco – Marzo, 2017).

⁵ Sabatini (1985) ha presentato la lista di 35 tratti fonologici, morfologici a sintattici prima considerati substandard.

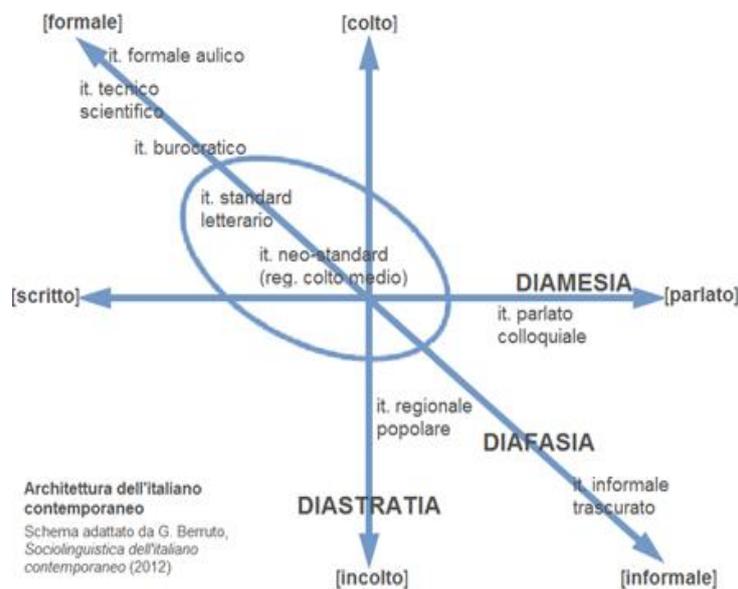


Fig. 1 Modello dell'architettura dell'italiano, G. Berruto (1987)

La variazione **diamesica** riguarda il mutamento della lingua secondo il mezzo fisico o il canale di trasmissione impiegato. Le due fondamentali varietà riguardano il parlato e lo scritto ai quali vengono aggiunte altre varietà dovute allo sviluppo tecnologico: con l'arrivo della lingua radiotelevisiva è stato aggiunto l'*italiano trasmesso* e con la comunicazione attraverso l'internet e le reti sociali, l'*italiano dell'internet*, l'*etaliano*.

La variazione **diastratica** si riferisce ai cambiamenti che la lingua subisce in base alle differenze di stratificazione e identità di gruppi sociali. Tra il fattore che ci interessa qui è soprattutto il grado dell'istruzione. Da esso dipende la possibilità di acquisire l'italiano a livello dello standard o del neostandard. Dalla parte opposta dell'asse diastratico viene collocato l'*italiano popolare* cui tratti si allontanano dalla norma. Ai fattori che influenzano la lingua appartengono anche quei relativi alla differenza del sesso (la lingua degli uomini e delle donne), dell'età (differenze generazionali, tra i quali appartiene anche la lingua dei giovani e degli "anziani") (vd. per es. Cerutti 2013).

La variazione **diafasica** o situazionale riguarda due livelli: uno relazionato alla situazione comunicativa e la relazione tra gli interlocutori – si tratta di registri formali a informali; l'altra riguarda il tema della comunicazione – da una parte ci sono *sottocodici* o *lingue speciali* dall'altra i *gerghi*. Ai piani più alti dell'asse diafasico viene collocato il cosiddetto registro alto tipico per le situazioni (molto) formali; esso tende a coincidere con l'*italiano standard*; in mezzo di essa viene collocato il registro mediamente formale che coincide con l'*italiano neostandard*. Ai livelli inferiori viene collocati i registri informali (per es. *italiano colloquiale*)⁶.

Alle variazioni sopradescritte va aggiunta anche la variazione **diatopica** relativa alla area geografica in cui viene usata la lingua e, più specificatamente, dalla regione di provenienza dei parlanti e ancora più specificatamente, dalla loro distribuzione geografica. Visto che questa variazione fa parte di tutte le altre varietà non viene segnata come un'asse specifica. Oggigiorno si può parlare di quattro varietà diatopiche: italiano standard, italiani regionali, dialetti regionali e dialetti locali (vd. per es. Cini 2008, Telmon 2004).

Le singole varietà non costituiscono le entità discrete, esse sono dei segmenti che si collocano nello spazio tra le assi menzionate, spesso si sovrappongono e si influenzano a vicenda. Ogni varietà dispone di alcuni tratti caratteristici a vari livelli della lingua, però questi tratti non sono esclusivi a una data varietà, però sono compresenti in due o più varietà, ciò che cambia è la loro frequenza.

⁶ In italiano vengono distinti i seguenti registri: *registro aulico*, *colto*, *medio*, *colloquiale*, *familiare*, *popolare* ecc.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

3.3 Didattica dell'italiano come LS

Nella glottodidattica viene spesso discusso il problema quale di queste varietà dovrebbero essere offerte nell'insegnamento dell'italiano a stranieri ed è ovvio che non tutte sono didatticamente rilevanti. Al momento di decidere va presa in considerazione una serie di fattori tra i quali (i) le caratteristiche degli apprendenti sia esso un individuo o un gruppo (motivazione, livello dell'insegnamento, età, scopi comunicativi generali o specifici) e il contesto dell'insegnamento della LS (tipo e durata del corso, l'insegnamento nel contesto naturale o nel contesto simulato della classe fuori dall'ambiente naturale in cui la lingua è parlata).

L'apprendente ovviamente dovrebbe acquisire le regole di base della lingua italiana. Da questo punto di vista il punto di partenza rimane l'italiano standard per i contesti formali e quello del neostandard per la lingua parlata nelle situazioni mediamente formali. Nell'ultimo decennio viene confermata la tendenza che è proprio il neostandard che viene offerto dai manuali di italiano per gli stranieri all'estero (cfr. per es. Cutri 2016). Esso viene poi arricchito, in minor o maggior misura, anche di altre varietà. Didatticamente rilevante è quella diatopica, soprattutto gli italiani regionali. Visto che la stragrande maggioranza dei parlanti usa uno di essi, è importante che lo studente sappia riconoscere le caratteristiche fonetiche e prosodiche di base, o sia cosciente di alcuni fenomeni linguistici (per es. di una differente frequenza dell'uso del passato prossimo e del passato remoto, dell'esistenza di geosinonimi).

Una delle variazioni più importanti è quella relativa alla diafasia, soprattutto i cambiamenti sull'asse della formalità e informalità della situazione comunicativa. Queste differenze vengono di solito inserite nei manuali a partire dai livelli principianti. Da questo punto di vista è importante inserire alcuni tratti dell'italiano colloquiale che condivide i tratti dell'italiano dell'uso medio, dell'italiano popolare e dell'italiano regionale (per es. i verbi sintagmatici, le strutture marcate della frase, per es. le dislocazioni) (cfr. Scaglione 2016). Sono tratti che gli apprendenti sentiranno nelle conversazioni quotidiane tra gli amici, nei dialoghi filmici, nelle canzoni, nei blog e nelle chat o nei testi letterari degli autori contemporanei.

3.4 Conclusione

Concludendo possiamo affermare che al momento della preparazione va attentamente valutata la scelta del materiale didattico che sia adeguata alla tipologia del destinatario (sfruttando così la sua motivazione) e prenda in considerazione le tendenze attuali nell'insegnamento delle lingue straniere.

Bibliografia

- [1] Beltrami, P. G., "Gli strumenti della poesia. Guida alla metrica italiana", Bologna, il Mulino, 1996
- [2] Bianco, F., "Breve guida alla sintassi italiana", Firenze, Cesati, 2017
- [3] Coletti, V., "Storia della lingua italiana", in *Enclt*, pp. 1404-1416.
<http://www.treccani.it/enciclopedia/storia-della-lingua> (*Enciclopedia-dell'Italiano*)
(consultato il 21.7.2020)
- [4] Dardano, M., "Nuovo manuale di linguistica italiana", 2ª ed., Bologna, Zanichelli, 2017
- [5] *Enclt* = "Enciclopedia dell'italiano", a cura di R. Simone, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2010
- [6] Faloppa, F., "Dislocazioni", in *Enclt*, pp. 385-388.
<https://www.treccani.it/enciclopedia/dislocazioni> (*Enciclopedia-dell'Italiano*) (consultato il 21.7.2020)
- [7] Folena, G., "Filologia testuale e storia linguistica", in *Studi e problemi di critica testuale*, Bologna, Commissione per i testi di lingua, 1961, pp. 17-34
- [8] Giovanardi, C., video registrato per le celebrazioni del Dantedì, 24.3.2020.
<https://www.youtube.com/watch?v=nNWSqe3hQew> (consultato il 21.7.2020)
- [9] Iacobini, C., "Parasintetici", in *Enclt*, pp. 1037-1039.
<https://www.treccani.it/enciclopedia/parasintetici> (*Enciclopedia-dell'Italiano*)
(consultato il 21.7.2020)
- [10] Marazzini, C., "Breve storia della lingua italiana", Bologna, il Mulino, 2004
- [11] Berruto, G., "Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo", Roma, Carocci, 2012 [ed. or. 1987].
- [12] Berruto, G., "Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche", in Sobrero, A. A. (ed.), "Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi", Roma-Bari, Laterza, 2004 [1993], pp. 37-92

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

- [13] Berruto, G., "Dinamiche nell'architettura delle varietà dell'italiano nel ventunesimo secolo", in Caprara, G., Marangon, G. (eds.), "Italiano e dintorni. La realtà linguistica italiana: approfondimenti di didattica, variazione e traduzione", Frankfurt am Main, Peter Lang, 2017, pp. 7-31
- [14] Cerruti, M., "Varietà dell'italiano", in Iannaccaro, G. (ed.), "La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)", Roma, Bulzoni, 2013, pp. 91-127
- [15] Cerruti, M., Crocco, C., Marzo, C. (eds.), "Towards a new standard. Theoretical and Empirical Studies on the Restandardization of Italian", Boston-Berlin, De Gruyter, 2017
- [16] Cini, M., "Gli italiani regionali: una rassegna", in "Bollettino di Italianistica", 2008, 5, 1, pp. 65-85
- [17] Corbucci, G., "Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri", in "Studi di glottodidattica", 1/2 2007 [cit. 2020-07-27]. On Internet: <http://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/15/14>
- [18] Coveri, L., Benucci, A., Diadori, P., "Le varietà dell'italiano: manuale di sociolinguistica italiana: con documenti e verifiche", Siena-Roma, Università per stranieri di Siena, Bonacci, 1998
- [19] Cutri, A., "Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero", in "Italiano LinguaDue", 1, 2016, pp. 84-102
- [20] Manili, P., "L'insegnamento dell'italiano L2 tra le varietà linguistiche e socio-linguistiche", in "Rassegna dell'Istruzione", 1, 2008, pp. 1-15
- [21] Sabatini, F., "L'«italiano dell'uso medio»: una realtà tra le varietà linguistiche", in Holtus, G., Radtke, E. (eds.), "Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart", Tübingen, G. Narr, 1985, pp. 154-184
- [22] Santipolo, M., "Dalla sociolinguistica alla glottodidattica", Torino, UTET, 2002
- [23] Santipolo, M., "Uno, nessuno, centomila, quale italiano insegnare?", in "Bollettino Itals - Supplemento bimestrale alla rivista EL.LE, Educazione Linguistica", aprile, 2003
- [24] Scaglione, F., "A few remarks on colloquial language in Italy", in "Verbs", 1, 2016, pp. 129-146.
- [25] Sobrero, A. A., "Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi", Roma-Bari, Laterza, 2004 [ed. or. 1993]
- [26] Sobrero, A. A., Miglietta A., "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri", in "Italiano LinguaDue", 1, 2011, pp. 233-260
- [27] Telmon, T., "Varietà regionali", in Sobrero, A. A. (ed.) "Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi", Roma-Bari, Laterza, 2004 [ed. or. 1993], pp. 93-189

Modulo 3 – Metodologia

Gianluca Olcese

Università di Wrocław

Wrocław, Polonia

Abstract

La moderna glottodidattica è una disciplina oggetto di ricerca scientifica, con una sua evoluzione storica rappresentata dai grandi metodi glottodidattici che hanno influenzato la pratica dell'insegnamento. Oggi essa include trasversalmente i risultati di materie scientifiche differenti, che passano attraverso una conoscenza approfondita delle neuroscienze, delle scienze del linguaggio e dell'apprendimento. I principi che hanno permesso questa evoluzione vedono al centro lo studente e l'insegnante come mediatore, in un contesto sociale internazionale che si basa sull'interculturalità, sul multilinguismo e la didattica online, elementi al centro della politica comune europea.

Parole chiave: *Panoramica degli strumenti di didattica dell'italiano, Terminologia e principi teorici, Evoluzione storica, Metodi e suggerimenti teorici per la progettazione didattica, Orientamento verso l'italiano in prospettiva europea, Domande e risposte (interazione), Fonti e risorse scientifiche su Internet*

1. Teorie e discipline che influenzano la glottodidattica

Il contributo della ricerca nel campo della linguistica, nello specifico delle sue sottodiscipline che sono state sviluppate negli ultimi anni, tra cui sociolinguistica, etnolinguistica, pragmalinguistica o psicolinguistica, ha portato attraverso studi specialistici a sviluppare alla fine del XX secolo l'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue. Con questo approccio l'attenzione si sposta dalle conoscenze del codice linguistico (grammatica, lessico, etc.) alla loro efficacia comunicativa in specifici contesti e usi. Inoltre le scienze sociali hanno permesso di elaborare modelli e dinamiche di interazione, che riguardano altresì parlanti e scriventi di diversa origine, e di integrarli nelle situazioni e negli obiettivi comunicativi dell'apprendimento.

La linguistica descrittiva fornisce le categorie e le regole per la grammatica d'uso della lingua. Gli studi sulla frequenza permettono la selezione di parole e strutture grammaticali al fine di pianificare la progressione di apprendimento linguistico per strutturare le unità didattiche del manuale.

La sociolinguistica esamina i fenomeni della lingua, in rapporto con le diverse situazioni sociali – diglossia, bilinguismo, dilalia – per cui il monolinguisma è l'eccezione, la cui maggiore consapevolezza è fondamentale nell'insegnamento: una comunità è costituita da parlanti che rispecchiano la stratificazione linguistica di un territorio, da cui risultano situazioni che variano dalla compresenza di lingue di famiglie diverse, che tutta la popolazione o una parte di essa parlano, all'utilizzo di varietà di una stessa lingua le cui differenze possono essere minime (usi regionali). L'uso di varietà non perfettamente sovrapponibili si riscontra spesso in diversi gruppi sociali, nella cultura giovanile, nel recupero del dialetto. William Labov ha evidenziato come i rapporti tra parlanti, da un lato muovano verso l'imitazione e dall'altro verso la differenziazione linguistica, talvolta volontaria, tra gruppi sociali che convivono in un determinato spazio [1]. Per il processo didattico, oltre alla lingua colloquiale parlata, che è già suggerita per le lezioni iniziali, ci sono espressioni dialettali che possono essere ascoltate durante le lezioni per i livelli avanzati, per mostrare la varietà. Utili ai fini della teoria della didattica sono inoltre le ricerche di John Searle, che sviluppa il tema generale di 'atti linguistici' ('speech

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

acts') [2], e quelle sulle 'funzioni del linguaggio' studiate da Roman Jakobson [3] nelle diverse forme che esse prendono all'interno di culture differenti, che è uno degli aspetti fondamentali da tener conto nella mediazione. La linguistica applicata è la principale disciplina di riferimento nella didattica: si occupa di studiare le dinamiche dell'apprendimento linguistico. Grazie ad essa c'è stato un crescente spostamento nella modalità dell'insegnamento delle lingue, da un orientamento più sistematico a favore di un approccio all'uso linguistico comunicativo. L'analisi della conversazione e del discorso è utile per sviluppare la lingua attraverso le discussioni, in modo che siano funzionali alla realizzazione degli obiettivi comunicativi all'università, a scuola e nell'educazione degli adulti.

La psicolinguistica è la disciplina che studia i fenomeni linguistici, quali l'acquisizione la comprensione e l'utilizzo del linguaggio umano, in relazione ai processi psicologici che li determinano, nonché la lingua appresa, in relazione con la conoscenza del mondo. Dal punto di vista psicologico e neuroscientifico, la psicologia dell'apprendimento analizza in maniera sperimentale e fornisce informazioni più generali sull'acquisizione di una conoscenza e sui cambiamenti delle rappresentazioni mentali e dei processi psicologici. I risultati ottenuti costituiscono la base per applicazioni educative. Questa disciplina si occupa dei processi di apprendimento per identificare gli elementi e le condizioni che hanno influenza sui meccanismi di memorizzazione, applicazione e dimenticanza: quindi la situazione sociale, ambientale, mentale, la motivazione, etc. I diversi approcci a questa disciplina si possono raggruppare in tre aree principali, costituiti dalle teorie comportamentiste, cognitiviste e formaliste. Gli studi culturali e regionali del paese dove la lingua oggetto di studio è parlata, si riflette sempre in diversi aspetti della didattica delle lingue. Il pensiero è modellato e sostenuto dal cervello e dal corpo contemporaneamente. Più il corpo è coinvolto e stimolato nei processi di pensiero e negli stati emotivi, più ricche sono le connessioni cerebrali. Nell'apprendimento, la componente comunicativa è centrale, per esprimere e trasferire conoscenze, competenze, attitudini, atteggiamenti, esperienze, che vengono continuamente rielaborate e intrecciate; il percorso di apprendimento è quindi il risultato di un lavoro in cui il linguaggio collega diverse componenti affinché interagiscano tra loro. Tra le strategie in campo, quella dell'"apprendimento comunicativo" ha un impatto decisivo nella fase finale del processo di apprendimento, quando si passa all'apprendimento efficace e alla comprensione finale. È un aspetto dell'educazione che riguarda la capacità di esprimere idee logiche, raccontare, convalidare, giustificare, argomentare, dimostrare concetti (sia oralmente che per iscritto) e rappresentarli anche visivamente. Lo sviluppo delle abilità linguistiche è pertanto fondamentale nell'individuo, per rendere effettiva la capacità di elaborazione delle informazioni, non solo nello studio delle lingue, ma necessaria anche in altri campi del sapere.

Le scienze dell'educazione e della formazione comprendono la pedagogia e si occupano di contesti e forme dei processi educativi, psicologici e sociali, implicati nella formazione dell'uomo. La didattica generale riguarda le strategie di insegnamento e apprendimento di diverse materie, oggi con una particolare attenzione all'interconnessione tra le diverse discipline del corso di studio.

Gli attuali ambiti di ricerca riguardano l'apprendimento delle lingue autonomo e autocontrollato e si basano principalmente:

- sul costruttivismo radicale (Ceccato, von Glasersfeld) [4]
- sul multilinguismo
- sulla conoscenza delle proprie strategie di apprendimento
- sulla formazione degli insegnanti di lingue straniere
- su concezioni innovative come l'apprendimento bilingue e plurilingue
- sullo studio precoce di una lingua straniera
- sull'apprendimento interculturale e sui gruppi di apprendimento multi-etnico
- sulla lettura in lingua straniera
- sull'uso finalizzato alla didattica della lingua dei diversi nuovi media

1.2 Il processo di acquisizione della lingua

Prima che ci si ponesse la questione del metodo didattico, per l'insegnamento delle lingue prevaleva l'approccio formalistico, delineatosi a partire dal XVIII secolo e che continua a condizionare le scelte didattiche fino ai giorni nostri. Quando il latino termina la sua funzione di lingua franca, diminuendo la sua utilità negli scambi commerciali, pur mantenendo una discreta importanza nella letteratura, passa da uno status di lingua appresa per finalità comunicative (lingua viva), ad una persistenza quasi esclusivamente in forma scritta (lingua morta); nello stesso periodo per la traduzione si sviluppa una concezione come abilità di rendere il testo originario, rispettandone la struttura, ed è quindi una traduzione basata su regole grammaticali e morfosintattiche. Il latino resta materia di studio nelle scuole, perdendo la sua funzione di comunicazione dialogica legata all'oralità, non si evolve quindi più, cristallizzandosi sulla forma della lingua dei classici. L'insegnamento resta quello tradizionale, destinato alla madrelingua, mantenendo il percorso di conoscenza del lessico, della grammatica, dell'analisi logica e del periodo, che però, senza un uso creativo e pratico, volto alla realizzazione di atti comunicativi, si sviluppa come studio ordinato di regole.

Tre sono i modelli teorici su cui si basano i metodi didattici comunicativi, del passato e del presente:

- comportamentismo (o behaviorismo)
- nativismo
- cognitivismo / costruttivismo

1.3 Comportamentismo

La tesi di base è che l'acquisizione del linguaggio sia innescata esclusivamente dall'ambiente. Questa teoria si fonda sullo schema di apprendimento basato sullo stimolo-reazione (rinforzo nel contesto glottodidattico), e parte dal famoso esperimento sui cani (1905) di Ivan Pavlov (1849-1936), psicologo russo; i risultati delle analisi sugli animali sono stati confrontati con il comportamento umano e si riscontra che la comprensione avviene come forma imitativa. L'apprendimento secondo il modello del comportamentismo consiste dunque nel copiare e riprodurre un'espressione o una struttura, secondo la modalità di prova ed errore, ripetendola fino al successo, dove il risultato – successo o errore – ricopre la funzione di rinforzo. A poco a poco, quindi, gli studenti adottano quelle espressioni e comportamenti che percepiscono come positivi e di successo e li utilizzano finché diventano come un'abitudine (automazione / formazione di abitudini come procedimento educativo). Nello specifico delle lingue, la base di riferimento è quella proposta dallo psicologo americano B.F. Skinner (1904-1990), nel suo testo *Verbal Behaviour* (1957). In un ambiente di apprendimento naturale i bambini imitano la lingua che ascoltano intorno a loro, sono incoraggiati riprodurla con successo attraverso la lode, o con il riscontro pratico, e quindi condizionati a ricordare l'espressione e la struttura; alla base dell'osservazione linguistica Skinner pone di conseguenza l'approccio strutturalista (sincronia e immanenza), che riguarda aspetti legati alla vita quotidiana della civiltà di cui si studia la lingua. Questa teoria ha come precursore Aristotele, il quale, nella *Poetica*, considera la poesia come imitazione della realtà (*mimesis*).

L'applicazione pratica nella glottodidattica si sviluppa attraverso una forma di apprendimento controllato da parte dell'insegnante, che fornisce il riscontro, propone stimoli visivi e uditivi, valuta gli effetti del condizionamento e li orienta all'utilizzo pratico in situazioni che rispecchiano quelle reali; l'utilizzo di un modello *drill* – metodo inizialmente utilizzato nell'esercito – permette di fornire una serie costante di stimoli e riscontri pratici. È inoltre previsto fin dal principio di esercitarsi attraverso i media, ad esempio in un laboratorio linguistico, che permette il contatto con diversi stimoli linguistici, visuali e uditivi.

L'ipotesi contrastiva mostra che il confronto con la prima lingua (o con altre lingue già conosciute) e quindi le somiglianze e le differenze tra di esse, svolgono un ruolo importante nell'apprendimento di un'ulteriore lingua. Nel caso di similitudini il trasferimento è positivo, di più facile adozione, mentre quando si presentano differenze, il trasferimento negativo (interferenza) può essere fonte di errore, di conseguenza le differenze – non le similitudini – dovrebbero essere al centro dell'insegnamento.

2. La Teoria Nativista di Acquisizione delle Lingue (Chomsky)

La tesi di questa teoria si basa sull'assunto che gli esseri umani possiedono un programma genetico che permette loro di acquisire le lingue (acquisizione della prima lingua, acquisizione di altre lingue). Noam Chomsky (nato nel 1928), nella sua opera *A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior* (1959) fa una critica delle tesi di Skinner.

Questa interpretazione spiegherebbe come i bambini riescono ad acquisire fiducia nell'uso della lingua in un periodo di tempo relativamente breve, considerato che si concretizza sulla base della gamma confusa, complessa e contraddittoria di lingue a cui sono esposti. Inoltre prende in considerazione le dinamiche per cui per i bambini padroneggiano le strutture di una lingua in diverse condizioni sociali e culturali di crescita e senza che gli siano insegnate. Infine studia la capacità dei bambini di formulare enunciati che non hanno mai sentito prima.

Riassumendo, i punti proposti da Chomsky per rispondere agli interrogativi che si pongono sull'acquisizione di una lingua, sono i seguenti:

- In tutto il mondo, le persone hanno sviluppato lingue che, nonostante la loro diversità, hanno in comune delle caratteristiche fondamentali.
- La ricchezza e la creatività che sono percepibili nelle attività linguistiche suggeriscono un sistema di base dell'abilità linguistica generativa per sviluppare una competenza.

La competenza linguistica, secondo Chomsky, quindi, non si acquisisce solo utilizzando la lingua, ma è già innata come dispositivo di acquisizione della lingua (*Language Acquisition Device, LAD*) che dispone di sue caratteristiche di base, considerate universali dal suo teorizzatore. Questo meccanismo si attiva nel processo di acquisizione del linguaggio, durante il quale i bambini confrontano la produzione linguistica generando e testando ipotesi attraverso una 'grammatica universale'. Chomsky ipotizza per questo, teoria tuttavia controversa, la presenza una sorta di organo del discorso nella corteccia cerebrale sinistra.

Il nativismo si basa sull'ipotesi secondo cui non c'è una differenza fondamentale tra l'acquisizione della prima lingua e l'acquisizione di altre lingue: i processi psicolinguistici sono simili o persino uguali, per cui le dinamiche funzionano in maniera identica. Di conseguenza si ha una critica profonda dell'efficacia dei metodi d'insegnamento delle lingue straniere utilizzati fino allora. Secondo la teoria del nativismo si ha una differenza tra 'imparare' una lingua e 'acquisirla': acquisire una seconda lingua significa procedere come per l'acquisizione della prima, porta a competenze linguistiche, avviene in modo intuitivo, genera conoscenza implicita e in estrema sintesi l'insegnamento non aiuta. 'Imparare', invece, passa attraverso la conoscenza formale del linguaggio (grammatica, sintassi, lessico, etc.), porta alla conoscenza formale della lingua, avviene consapevolmente, genera una conoscenza esplicita, per cui l'insegnamento frontale è indispensabile.

2.1 Nativismo: ipotesi del *Natural Approach* (Krashen & Terrell)

Secondo questa teoria il dispositivo di acquisizione della lingua (LAD) rende possibile l'acquisizione della lingua per tutta la vita [5]. Krashen ha identificato una serie di ipotesi che sono alla base di questo approccio:

- Ipotesi di acquisizione dell'apprendimento: l'acquisizione della lingua avviene non attraverso l'istruzione (che porta solo alla conoscenza formale della lingua), ma preferibilmente attraverso l'immersione (competenze linguistiche).
- Ipotesi di monitoraggio: la conoscenza delle regole crea un orientamento verso l'assenza dall'errore, il che ha un effetto negativo ai fini dell'acquisizione della lingua.
- Ipotesi dell'ordine naturale: le strutture grammaticali sono acquisite in un ordine che difficilmente può essere influenzato.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

- Ipotesi dell'input: l'acquisizione delle prime lingue (madrelingua) avviene attraverso l'input (i), non solo per mezzo dell'insegnamento e dell'introduzione esplicita alle regolarità. Caso ideale: i+1 (leggero sovraccarico attraverso un input comprensibile; non sovraccarico).
- Ipotesi del filtro affettivo: una ricchezza di stimoli e un ambiente di acquisizione linguistica senza lo stress e la paura del giudizio sono prerequisiti decisivi per l'acquisizione della lingua.

Sia nel comportamentismo che nel nativismo quindi non si vede nessuna influenza positiva sull'acquisizione della lingua attraverso la conoscenza delle regole, il ragionamento sulla lingua, la riflessione meta-linguistica, etc. Mentre il comportamentismo è basato sul principio di fornire una serie di stimoli alla mente (nonché l'acquisizione di un comportamento ispirato all'ambiente e un insegnamento attraverso modelli linguistici imitativi), il nativismo sviluppa la didattica seguendo i principi considerati naturali, per cui l'uomo ha una dote ed è considerato geneticamente progettato per la creatività linguistica di tipo generativo e l'insegnamento avviene attraverso l'immersione e un input comprensibile in un ambiente senza stress o paura.

3. Ipotesi di Apprendimento Cognitivistico-Costruttivista

La teoria di base è che l'apprendimento si fonda sulla capacità umana di impegnarsi in modo attivo e creativo con il mondo, l'acquisizione della lingua fa, dunque, parte di questa capacità, non più il meccanismo di acquisizione del linguaggio, legato a uno specifico organo.

Jean Piaget (1896-1980) identifica quattro stadi di apprendimento nei bambini sotto gli 11 anni: quello *senso-motorio* va dalla nascita ai 2 anni; successivamente si ha lo stadio *preoperatorio*, dai 2 ai 7 anni; quello *delle operazioni concrete* che va dai 7 ai 12 anni; l'ultimo stadio è quello delle *operazioni formali*. [6]

Per afferrare strutture di pensiero sconosciute e inserirle nelle proprie e nei modelli di immaginazione i bambini ricorrono a due meccanismi definiti di *assimilazione*, per integrare ciò che è nuovo in uno schema noto, e di *accomodamento*, che consiste nel modificare lo schema conosciuto per adattarlo a situazioni nuove. Questi due processi si alternano per ricercare una forma di equilibrio sulla base degli schemi esistenti, alla ricerca di strutture mentali equilibrate per inserire le nuove conoscenze acquisite: lo squilibrio degli schemi è percepito come una crisi. A questa dinamica va ricollegato il concetto di errore, quale prima espressione di questo meccanismo, e pertanto considerato parte necessaria nel processo didattico, quindi indirizzato per il raggiungimento degli obiettivi.

3.1 Cognizione e cognitivismo

La cognizione permette di stabilire se un oggetto è adatto o meno a risolvere un problema e si realizza attraverso il confronto dell'uomo con il suo ambiente in forma attiva e plasmante. Gli studenti selezionano, ordinano, collegano in reti ed elaborano le informazioni sulla base della loro struttura cognitiva, che continuano a sviluppare differenziano o riorganizzano (accomodano) di fronte a nuovi fenomeni che non possono essere assimilati in schemi preesistenti. Non interiorizzano il mondo in modo mimetico, attraverso l'imitazione, ma lo riscoprono attraverso un'elaborazione creativa delle informazioni.

L'impegno attivo, consapevole dei processi e delle strutture cerebrali, favorisce un'ottimizzazione della memoria, del sistema linguistico, la formazione di nuove reti di conoscenza, non contemplanò un organo ad esso preposto, ma modellano l'uomo nei confronti dell'ambiente. Esistono due tipi di conoscenza: quella dichiarativa, costituita da proposizioni vere o false, e quella procedurale, che riguarda l'esecuzione di un compito. Imparare è quindi come ricordare e applicare (istruzioni, compiti, schemi), dunque le strategie di apprendimento dipendono dall'autonomia dello studente, che può essere favorita da una riflessione metacognitiva, ovvero dalla consapevolezza delle proprie dinamiche mentali.

L'apprendimento è quindi un processo attivo che richiede di adottare strategie emotive, sociali e situazionali, creativo, che non avviene, per quanto riguarda le lingue straniere, attraverso l'insegnamento di tipo tradizionale basato sulla conoscenza della grammatica e della traduzione di brani. Gli studenti matureranno

diversi stili di apprendimento individuali che si basano innanzi tutto sul principio di "imparare ad imparare": conoscere le proprie strategie di apprendimento. Un ulteriore sviluppo di questo approccio è quello di "imparare insegnando" (Jean-Pol Martin) [7], in quanto per saper spiegare un concetto bisogna padroneggiarlo, in questo modo implicitamente si ha un riscontro della propria competenza. Infine entra in causa in questo tipo di approccio il concetto dell'educazione permanente, che non pone limiti di età, e si basa sulla consapevolezza delle diverse strategie messe in campo dall'apprendente.

3.2 Teoria costruttivista

La teoria costruttivista sostiene l'ipotesi che il mondo esterno non possa essere percepito in modo obiettivo direttamente attraverso i nostri sensi. La costruzione di esso, dunque, è determinata dalla percezione che ne si ha: "L'ambiente, così come lo percepiamo, è una nostra invenzione" (von Foerster) [8]. Per cui il costruttivismo implica che non esiste un modo reale preesistente e indipendente dall'osservatore, esistono piuttosto diverse "visioni" del mondo che dipendono dal punto di vista da cui esso si osserva. I processi di costruzione della conoscenza sono individuali e soggettivi, e dipendono dalle conoscenze pregresse dell'individuo: la percezione è un'operazione cognitiva, il giudizio di valore è un'operazione procedurale, implica la costruzione di significati e quindi delle verità, da parte dell'osservatore a cui egli stesso si attiene attraverso un processo autoreferenziale che tiene conto degli schemi mentali precedenti. Per questo l'interazione con gli altri porta all'accordo e alla comprensione di schemi d'azione e strutture concettuali che avranno la loro utilità nei rapporti con la società.

Per lo specifico dell'insegnamento delle lingue si ha una critica del libro di testo, che risulta unilaterale, con una struttura chiusa, non adatto quindi a gruppi di apprendimento. L'insegnamento attraverso un processo chiamato "perturbazione" è quindi volto a sfidare le costruzioni mentali preesistenti che gli studenti hanno della realtà, qualora esse non siano adatte ad affrontare e interpretare le nuove situazioni. L'apprendimento quindi è uno sforzo continuo di risolvere l'irritazione che si crea di fronte a ad esse. In gruppo l'apprendimento offre un ambiente più ricco, vario, aperto e stimolante. L'apprendimento, in conclusione, è come una forma di sviluppo delle strutture cognitive. L'ambiente naturale di apprendimento è incentrato sull'autenticità delle situazioni, attraverso l'immersione nella lingua e nella cultura di destinazione, simulazioni di situazioni reali, in questo modo il cervello costruisce la realtà, i sensi la possono modificare. L'acquisizione della conoscenza avviene come costruzione soggettiva, che conduce a una modifica o a un adattamento della conoscenza precedente, che si sviluppa altresì attraverso l'interazione tra cognizione ed emozione.

3.3 Una sintesi sulle teorie di acquisizione della lingua

I modelli diretti di stimolo-reazione e rinforzo che traggono origine dal comportamentismo vengono tenuti in scarsa considerazione nell'opinione corrente, tra le critiche principali vi è quella che essi ignorano l'apporto dei processi cerebrali.

L'interesse delle teorie moderne si concentra principalmente sui processi interni durante l'apprendimento delle lingue; sulle condizioni esterne, ambientali, sociali e tecniche, di stimolo per l'acquisizione.

Non è necessaria la presenza di un organo come il LAD, come suggerisce l'ipotesi nativista, per spiegare la base strutturale per l'acquisizione delle lingue, ma è sufficiente considerare una generale capacità mentale e con essa la consapevolezza di apprendere, possibilmente in un ambiente socialmente stimolante, piacevole e senza stress o paura.

L'acquisizione del linguaggio, senza porre divisioni nette tra la prima lingua e le successive, è intesa come un'attività mentale dinamica, guidata dall'interazione, dipendente dall'affetto e dall'ambiente, e allo stesso tempo auto-organizzata, che non può essere controllata né osservata in modo mirato dall'esterno, ma che può certamente essere stimolata.

3.4 L'ipotesi dell'interlingua

L'interlingua è una lingua in fase di acquisizione, che comprende elementi di conoscenza della lingua precedente (di solito la prima lingua, ma potrebbe essere una seconda lingua appartenente alla stessa famiglia linguistica di quella in fase di apprendimento), nonché elementi della lingua di destinazione ed elementi indipendenti da entrambe. Questo linguaggio di prova viene continuamente rivisto e riorganizzato durante l'elaborazione degli input. L'ipotesi dell'interlingua integra e trascende l'ipotesi del contrasto o dell'identità (vedi sopra) ed è quindi adatta a tener conto della diversità dei fattori di acquisizione della lingua. Il processo di apprendimento passa necessariamente attraverso l'errore e procede con una velocità differente a seconda delle condizioni dello studente: analizzando i progressi linguistici con maggiore attenzione, si evidenzia una tensione da parte dello studente verso la correttezza, che passa attraverso tentativi di elaborazione degli schemi e delle conoscenze precedenti in un continuo processo di adattamento e di miglioramento delle competenze.

Le tre teorie offrono delle basi che forniscono degli spunti interessanti per le attività didattiche.

Le teorie comportamentiste prevedono l'imitazione dell'ambiente linguistico messo al centro dell'apprendimento delle nuove lingue, partendo dalla base delle lingue conosciute, in particolare la prima lingua, in forma contrastiva, con particolare attenzione alle deviazioni, l'insegnante è il modello da imitare, si impara con il rinforzo che avviene come conseguenza dopo la reazione allo stimolo.

Le teorie nativistiche presuppongono che l'abilità linguistica sia innata, perché gli esseri umani – se messi nelle condizioni adatte – producono espressioni linguistiche regolari e indipendenti. L'insegnamento si basa su input comprensibili, orali e scritti, senza tener conto delle forme linguistiche e della correttezza. Il ruolo dell'insegnante è quello di fornire il proprio apporto di input, ossia informazioni attraverso espressioni, elementi culturali.

Secondo le teorie cognitiviste-costruttiviste, l'acquisizione del linguaggio è un'attività mentale per cui gli studenti hanno una propria motivazione e che ognuno organizza in base alle proprie strutture (schemi) mentali di ognuno (auto-motivata e auto-organizzata). L'insegnamento stimola la formazione e lo sviluppo delle proprie ipotesi, che partono da schemi (linguistici, culturali) precedenti, e avvia processi di riflessione e di apprendimento. Si impara, quindi, sia attraverso l'interazione tra insegnante e studenti, ma anche tra discenti: nello specifico del cognitivismo, si ritiene che l'apprendimento avvenga attraverso l'intuizione e il riconoscimento, mentre per il costruttivismo l'apprendimento si sviluppa attraverso l'esperienza personale, il proprio vissuto, l'interpretazione delle informazioni.

Prima dello sviluppo di questi modelli teorici, in Occidente, l'unico sistema di didattica delle lingue era quello grammaticale-traduttivo (circa 1780-1880), che si era sviluppato per l'insegnamento delle lingue classiche. A partire dalla svolta "naturale" apportata dalle teorie moderne sono stati introdotti i principali metodi glottodidattici che hanno contribuito alle pratiche moderne: il metodo diretto (circa 1880-1910 e 1960-1980 e ancora oggi utilizzato nelle scuole Berlitz); i metodi audiolinguistico (circa 1950-1970) e audiovisivo (circa 1960-1975) con i *pattern drill*; il metodo di mediazione; l'approccio comunicativo (dal 1973); l'approccio interculturale (dagli anni '90) e infine una serie di metodi alternativi talvolta più adatti a un particolare gruppo di utenti, che offrono interessanti spunti di riflessione e integrazione.

Il termine *methodos* in greco, così come il corrispondente *methodus* in latino, significa andare dietro o seguire una strada; il percorso o la via che porta a una meta, un luogo o uno scopo. Per metodo si intende quindi l'insieme delle procedure di insegnamento-apprendimento che strutturano e modellano l'insegnamento, nel nostro caso, dell'italiano. Ciò include la definizione delle priorità in relazione a determinati contenuti, procedure, media, obiettivi o teorie di acquisizione della lingua.

3.5 Metodo grammaticale-traduttivo

In questo metodo la grammatica è l'elemento di supporto del processo di apprendimento e l'obiettivo generale dell'apprendimento, la traduzione è il campo di applicazione. Alla base sta una politica legata a una tradizione storica con l'obiettivo di un'educazione formale. Lo svolgimento tipico della lezione segue tre fasi: quella di introduzione, in cui l'insegnante spiega la grammatica, ogni regola nella lingua madre; il nuovo lessico si presenta come traduzione in forma di vocabolario; la fase di espressione vocale, in cui sono presentate delle frasi di esempio in lingua straniera che lo studente traduce nella lingua madre; infine la fase di messa in pratica e di esercitazione, durante cui lo studente traduce le singole frasi nella lingua straniera. La lezione dunque ruota intorno all'insegnante, che organizza la lettura di testi di cui dà spiegazioni e traduzioni del vocabolario e fornisce un'introduzione grammaticale di cui spiega le regole. I test sono dettati, esercizi di grammatica, traduzione di brani.

Gli elementi caratteristici del metodo grammaticale-traduttivo sono il lavoro di grammatica deduttiva, che va dalla regola all'esempio, l'utilizzo di due lingue, la precedenza delle attività scritte su quelle orali, il ruolo dell'insegnante come portatore di conoscenza, il contenuto tratto dal patrimonio culturale del paese di cui la lingua è espressione e dalla letteratura di alto valore.

La concezione di lingua che sta alla base di questo metodo è precedente all'opera di De Saussure (1857-1913), per cui la lingua è concepita come un sistema di regole, descrivibile con categorie elaborate per l'insegnamento del di latino, orientato principalmente alla forma scritta. Il concetto di apprendimento rispecchia quello cognitivo, concentrato sulla comprensione, memorizzazione e applicazione delle regole. La critica principale che si muove a questo sistema è di non tenere in considerazione il fattore motivazionale: gli alunni ricevono le spiegazioni nella loro lingua madre, ma parlano poco nella lingua straniera, mancano i riferimenti all'uso della lingua nel quotidiano, infine gli studi recenti mostrano che l'applicazione di un sistema di regole, come quello usato in passato per le lingue classiche, ad una lingua straniera viva non è centrale nel processo di acquisizione.

Il risultato generale è quindi l'incapacità dello studente di capire e parlare la lingua straniera e dunque la scarsa preparazione a realizzare atti comunicativi di uso quotidiano per via della mancata attitudine a interagire in situazioni reali. Il metodo grammaticale-traduttivo ha avuto e gode ancora di un buon successo per via della tradizione dotta che hanno le lingue classiche trasposta alla conoscenza delle lingue moderne, il che è nel tempo diventato lo stereotipo secondo cui la conoscenza strutturale avrebbe maggiore dignità di quella pratica. Non di poco conto è altresì l'assoluta facilità di un insegnamento che semplifica notevolmente il lavoro del docente, limitando il proprio ruolo a un'esposizione delle strutture grammaticali, del lessico e alla verifica dell'apprendimento mnemonico da parte degli studenti, senza ulteriore sforzo per adattare la lezione alle tematiche del presente e alle dinamiche della classe. Questa impostazione per chi non insegna per professione, in molti casi sia dal punto di vista degli stessi studenti, sia di quello delle loro famiglie, resta quella legata alla tradizione e, pertanto, difetta della consapevolezza che questo tipo di approccio allontana notevolmente dall'obiettivo che si prefissa una persona, quando decide di imparare una lingua straniera.

3.6 Il metodo diretto

La politica educativa di questo metodo nasce come reazione alla tradizione precedente in Europa e negli USA ed è ben riassunta nel titolo dell'appello di Wilhelm Viëtor (1850-1918) del 1882 che recita "l'insegnamento delle lingue dev'essere invertito". Viëtor, fonologo ed insegnante di lingue, è stato al centro del movimento sorto alla fine del XIX secolo per un riorientamento metodologico e una diversa enfasi sulla didattica delle lingue moderne, nella direzione di favorirne la funzione di mezzo di comunicazione e quindi, in quanto lingue straniere viventi, vanno innanzi tutto parlate. Per questo la lingua straniera dovrebbe essere insegnata direttamente attraverso l'uso, senza il passaggio attraverso la lingua madre dello studente, con l'obiettivo di sviluppare la conoscenza a partire dalle competenze linguistiche nel parlato, con un controllo attivo del linguaggio orale da parte dell'insegnante. Non è insegnata nel metodo diretto la morfologia, ossia le regole grammaticali, e la sintassi, struttura della frase, la fonetica e la semantica sono apprese dagli

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

studenti attraverso la ripetizione di frasi, e l'esecuzione di compiti concreti. La struttura delle lezioni prevede l'introduzione al vocabolario monolingue da parte dell'insegnante con l'aiuto di immagini; gli studenti ripetono parole o frasi o danno un nome alle cose nella lingua straniera; infine gli studenti descrivono i dettagli dell'immagine proposta. Alcuni esempi:

- l'imbuto di Norimberga (in tedesco: *Nürnberger Trichter*) è una rappresentazione ironica di un metodo di apprendimento ed insegnamento meccanico, rappresentato dall'immagine di uno studente che, attraverso un imbuto posto sopra la sua testa, impara le nozioni che l'insegnante vi versa dentro. Questo modello di didattica è presentato sia come un vantaggio per lo studente, che impara senza sforzo, sia per l'insegnante che può così insegnare qualunque cosa, riversando direttamente nel cervello le informazioni persino agli allievi più svogliati e pigri;
- lettura dell'insegnante;
- conferenza, presentazione.

Quindi, in maniera secondaria, si interiorizzano la conoscenza dichiarativa e strutturale della lingua, la forma di apprendimento è passiva con l'insegnante al centro della lezione per fornire le espressioni da ripetere, le immagini da conoscere per sviluppare il lessico e correggere gli errori.

Le caratteristiche principali sono l'apprendimento situato, il monolinguisimo, l'insegnamento della grammatica in forma induttiva, l'imitazione dell'insegnante e l'abitudine alle strutture. L'apprendimento situato implica che la conoscenza deriva da un processo dinamico, attraverso la partecipazione attiva a un contesto, stimolando l'interazione sia con l'insegnante che con gli altri presenti e sfruttando le potenzialità della situazione circostante.

Alla base si pone la concezione che siccome la lingua è un mezzo di comunicazione, l'insegnamento va orientato verso l'uso della lingua di tutti i giorni in forma orale. Si impara dunque ascoltando e imitando i modelli forniti dall'insegnante.

La critica è che il metodo diretto rinuncia all'impegno cognitivo consapevole, l'apprendimento con questo metodo non attiva la capacità di riflessione sul processo didattico in corso, ma stimola esclusivamente la memoria: l'uso di formule predefinite non rende trasparenti le strutture della lingua, che non sono abbastanza produttive per esprimere pensieri in forma autonoma.

La caratteristica centrale è il lavoro con il vocabolario pratico dell'uso quotidiano e la grammatica si dovrebbe imparare in maniera deduttiva, senza spiegazioni, attraverso situazioni di comunicazione reale simulata. L'attenzione si concentra sul parlare e l'apprendimento avviene esclusivamente nella lingua di destinazione, con l'enfasi sulle capacità orali e sulla lettura e scrittura come complemento. Questo è il principio dell'immersione totale a cui le scuole di lingua Berlitz si attengono ancora oggi.

3.7 Il metodo audio-orale (*audio-lingual method*)

Questo metodo è conosciuto anche come *metodo militare*, perché è stato usato a partire dalla Seconda Guerra Mondiale principalmente negli anni 1940-1960. Come per il metodo diretto, l'accento è sulle competenze linguistiche pratiche. Il metodo si rifà alla concezione teorica dello strutturalismo (Bloomfield 1933) [9], che considera ogni lingua come un sistema chiuso di segni.

L'apprendimento segue il modello del comportamentismo, basato sullo schema stimolo-risposta, quindi avviene imitando l'acquisizione della L1. L'esercitazione avviene secondo il modello a *pattern drills*, conformemente al metodo dello stimolo-risposta secondo il modello: che vede prima ascoltare e parlare, poi ripetere. Sono esempi storici di questo metodo i corsi di lingua da seguire attraverso supporti audio e video, con la televisione, con l'uso del registratore.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

I tratti principali sono il monolinguisimo con l'oralità al centro della didattica, mentre la regola grammaticale non viene insegnata, sebbene la scoperta per via induttiva non sia esclusa. Gli esercizi sono volti principalmente alla memorizzazione dei dialoghi, ripresi dai modelli. L'insegnante è ancora il portatore di conoscenza, ha la funzione di regista, quale iniziatore e gestore dei tempi delle attività, per le quali è centrale l'uso dei media.

Del metodo audio-orale si critica soprattutto l'uso di strutture e frasi che non sono autentiche, ma strutturate per rispecchiare situazioni e modelli che l'autore ritiene adatte per un obiettivo predeterminato, ne risulta che spesso le informazioni dei dialoghi siano stereotipate per andare incontro a quelle che secondo il docente corrispondono alle aspettative dello studente, sono quindi legate a istruzioni e modelli, il che limita l'autonomia dello studente nella produzione.

La situazione presentata nelle esercitazioni spesso fa solo da aggancio per il lavoro didattico centrato su modelli preimpostati, per cui i dialoghi sembrano "di legno", poiché le strutture linguistiche sono forzate in essi. Gli studenti sono invitati a imitare i personaggi dei dialoghi nel libro di testo, ma non determinano autonomamente ciò che viene detto, per cui non parlano "come se stessi".

Lo schema in cui sono strutturate le fasi didattiche è troppo rigido, benché sia necessario pianificare lo svolgimento della lezione, bisogna tener pur presente il fattore umano, che può favorire il prolungamento di un'attività, lo svolgimento in tempi più brevi o pure evitare un'attività, o chiuderla in anticipo perché troppo facile per una categoria di studenti o troppo difficile. In una struttura chiusa il potenziale cognitivo e creativo degli alunni non viene sfruttato appieno.

Nonostante il comportamentismo e lo strutturalismo non facciano più da modello per gli approcci formativi, il metodo audio-orale ha portato alla messa a punto di una serie di attività ancora in vigore nella didattica moderna. Tra queste vi sono la tendenza al monolinguisimo delle lezioni, l'orientamento alla vita quotidiana e alla comunicazione, e l'insegnamento strutturato in modo da utilizzare le quattro abilità di ascolto, lettura, conversazione e scrittura, sviluppandole nella lezione in quest'ordine. Le lezioni di italiano sono state a lungo influenzate da esercizi di simulazione. Soprattutto le idee sull'importanza della ripetizione e dell'esercizio mirato per l'acquisizione della lingua hanno portato a mantenere modelli di attività didattiche sotto forma di *drills* ripetitivi, uniformi, secondo schemi sempre uguali, anche oltre le strutture del metodo audio-orale.

3.8 Il metodo mediato

Questo metodo si è sviluppato negli anni '50 ed è il risultato della combinazione dei tre metodi precedenti che, nella loro rispettiva forma pura, presentano una serie di svantaggi.

3.9 Il metodo audiovisuale

Una caratteristica di questo metodo è l'uso dei diversi mezzi di comunicazione. Alla base c'è stato lo sviluppo dei nuovi media intorno alla metà del XX secolo. Nel campo visivo, questi includono proiettori di diapositive, proiettori a soffitto e videoregistratori e supporti uditivi come il laboratorio linguistico, registratori a nastro e registratori a cassette. Il linguaggio viene trasmesso inserendolo in contesti, situazioni e dialoghi.

Una rigida esclusione della lingua madre e degli elementi connessi con la riflessione sulla struttura della lingua e sul processo di apprendimento è caratteristica del metodo audiovisuale. L'accento è posto sui modi autentici del parlato e su un'ampia gamma di esercizi, come quelli di sostituzione e di riempimento, nonché su una struttura precisa delle fasi delle lezioni. Gli impulsi visivi sono considerati chiaramente per la loro funzione verbale, di conseguenza alcune immagini sono correlate alle frasi in italiano che si intendono sviluppare.

3.10 Il metodo comunicativo

Alla base di questo metodo vi è l'obiettivo di consentire agli studenti di esprimersi in situazioni quotidiane reali nella lingua di destinazione rivestendo dei ruoli specifici e permettendo loro di interagire in modo

pertinente con autonomia dal punto di vista linguistico. L'accento è messo su chi parla (con chi, di che cosa, dove e con quali intenzioni). La teoria da cui prende forma è la pragmatolinguistica, secondo cui il linguaggio è più che un sistema di forme: è un aspetto dell'azione umana, pertanto incentrato sulla relazione tra il segnale linguistico e il suo utilizzatore. Nella pratica l'atto del discorso può essere un "commento", l'intenzione per cui parlare, ad es. quella di "esprimere disappunto": i momenti della comunicazione rispecchiano delle situazioni autentiche. La didattica si spinge verso una democratizzazione del sapere basata sulla competenza comunicativa (Habermas) [10] in un sistema in cui l'insegnante non ha più un ruolo onnisciente e le forme linguistiche possono variare uscendo fuori da una struttura standard predefinita, con l'obiettivo di acquisire una competenza sul modello di uso nella lingua madre, proponendo un ruolo costruttivo di studente consapevole che l'apprendimento è un processo.

Il metodo comunicativo si rifà alla teoria del cognitivismo, l'apprendimento è un'attività di comprensione che implica creatività, per cui le attività sono orientate verso le peculiarità dello studente e al dialogo finalizzato al raggiungimento di obiettivi comunicativi, la progressione grammaticale e lessicale deve seguire le necessità pratiche della frequenza d'uso linguistico, che vedono al primo posto le forme di socializzazione in ordine di frequenza, per cui il ruolo dell'insegnante è quello di mediatore e gli esercizi sono finalizzati a facilitare la comprensione e alla gestione delle situazioni tipiche della vita reale. Le attività includono la visualizzazione e descrizione di immagini e filmati, attività di preparazione alla comprensione, e successivamente la comprensione globale e selettiva delle singole espressioni e strutture linguistiche presentate nei testi e nelle opere audiovisive; altri esercizi sono volti a sviluppare l'attitudine alla comunicazione di base e comprendono anche la riproduzione di schemi di frase, esercizi di grammatica, inseriti in contesti ispirati a situazioni reali; per sviluppare la capacità di comunicare si prevede la progettazione controllata dei dialoghi, la creazione di un testo a partire da parole chiave; infine si dà spazio alla produzione libera, per esprimere la propria opinione, commentare e confrontare informazioni e situazioni, *role-playing*.

La competenza comunicativa non significa dunque il raggiungimento della conoscenza teorica di determinate norme, ma la capacità di comunicare i propri pensieri senza timori e complessi, con mezzi linguistici che si è imparato a comprendere e a valutare l'efficacia, e di saper comprendere le intenzioni comunicative del nostro interlocutore o di un'informazione giunta a noi attraverso i media, anche quando sono espresse in un codice che non si padroneggia e che è solo parzialmente presente nel proprio idioletto (Hans-Eberhard Piepho, 1974) [11].

4. Principi Metodologici e Attività di Gestione della Classe

4.1 Approccio neo-comunicativo

Con il passaggio alla didattica comunicativa, a partire dagli anni Settanta, ci sono stati ulteriori sviluppi. La svolta più recente si è avuta attraverso un ulteriore sviluppo del metodo comunicativo che tenga conto delle caratteristiche della società contemporanea. Le caratteristiche principali sono: l'orientamento verso i principi didattici, l'orientamento verso lo studente, l'orientamento verso l'attività, l'orientamento verso il processo di acquisizione, l'orientamento olistico, l'orientamento alla competenza, l'orientamento alla realizzazione di un compito.

Nel complesso, i principali aspetti della glottodidattica contemporanea sono: la presa in considerazione dell'interculturalità, del multilinguismo e del multiculturalismo, inoltre del fatto che concentrandosi sugli aspetti cognitivi si valorizza l'autonomia dello studente, si tengono in considerazione le strategie di apprendimento e l'importanza della percezione personale che deriva dal costruttivismo. In questa direzione PASTILLE tiene anche presente l'aspetto dell'estetica della ricezione come fattore di apprendimento integrato di lingua e cultura che procedono parallelamente. L'integrazione di nuove tecnologie e la forma di insegnamento *blended* e di *e-learning*, garantiscono una maggiore varietà sia per contrastare eventuali problemi di mobilità degli studenti e fornire una ulteriore modalità di apprendimento, che permette inoltre maggiori possibilità di sviluppo delle competenze tecnologiche e aperta alla comunicazione, grazie alla quale

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

l'orientamento è volto ancora di più verso l'apprendimento delle lingue basato sul compito (*task based language learning*).

4.2 Apprendimento interculturale

La didattica interculturale si sviluppa sulla base di recenti dibattiti teorici, approssimativamente a partire dagli anni Novanta, quando già si evidenziava il passaggio dal multiculturalismo attraverso l'interculturalità fino alla transculturalità: **multicultura** è la compresenza di popoli differenti, l'**intercultura** implica l'impegno per l'integrazione, valorizzando le diversità, l'idea di **transculturalità** nasce dalla consapevolezza del filo rosso che lega ogni cultura in rapporti di scambio e di continuità con una comune origine di lingue e culture. L'aspetto interculturale che si tiene presente nelle lezioni di lingua include altresì i fattori individuali che influenzano il processo didattico, quali l'ambiente di apprendimento, la tipologia di studente, lo stile e la strategia di apprendimento individuale che sono influenzati dall'età ed esperienza, dal sesso, dalla tradizione metodologica diffusa nell'area di origine dello studente, dalla lingua madre e dalle altre lingue conosciute, dalla cultura, o dalle culture di appartenenza. Relativamente allo sviluppo culturale vi è la percezione di fondo, la possibilità di partecipazione e condivisione finalizzata all'acquisizione di diverse informazioni e capacità, la sensibilizzazione ai temi culturali, lo stimolo dell'interesse, tutte caratteristiche che influenzano l'apprendimento.

Anche il concetto stesso di competenza sta cambiando dalla dicotomia proposta da de Saussure, tra *langue* e *parole* [12]: nell'era della competenza comunicativa si fa una distinzione ancora più forte tra competenza e performance (cfr. Chomsky) [13], cioè tra competenza intesa come conoscenza ideale del linguaggio e performance come azione nel linguaggio, l'abilità nella produzione di enunciati. I dibattiti attuali cercano di trovare un punto di contatto tra queste due teorie, di comprendere la conoscenza come uno dei prerequisiti della capacità di esprimersi e di concentrarsi su di essa piuttosto che sulla conoscenza teorica nelle lezioni di lingua.

Mentre la didattica comunicativa si concentra sull'adeguatezza e sulla rilevanza delle situazioni nella comunicazione in sé, nella didattica interculturale si tiene conto anche dei diversi stili di comunicazione tra interlocutori con retroterra culturali diversi. A volte l'incontro può generare conflitti, per cui è necessario utilizzare la lingua in modo da rispecchiare gli usi dell'interlocutore.

4.3 La didattica attraverso il multilinguismo

Il multilinguismo è una realtà della società europea moderna. La sua attuazione dipende anche dalla politica dell'istruzione dell'UE, che condiziona le scelte dei paesi membri. La valorizzazione della diversità linguistica è considerata uno strumento per il mantenimento della pace, favorendo la mediazione e il rispetto delle diverse culture in cui la lingua si è formata ed espressa; l'italiano può avere funzione di lingua ponte per favorire l'acquisizione di ulteriori lingue romanze, così come il suo apprendimento è riconducibile a lingue già apprese, per via di comuni radici strutturali. Se incluso in un percorso di studio questo aspetto può avere delle ricadute favorevoli nell'insegnamento e l'uso consapevole delle strategie e delle tecniche di apprendimento delle lingue. La didattica del multilinguismo dipende dalla politica dell'istruzione dei vari paesi affinché sia favorito lo studio di diverse lingue straniere all'interno e all'esterno della scuola. Ottimizzare e rendere più efficace l'apprendimento delle lingue straniere e sperimentando la ricchezza delle lingue e delle culture migliora l'intercomprensione.

Lo studio delle lingue straniere è più efficace quando si può attingere consapevolmente alle competenze linguistiche e alle esperienze di apprendimento preesistenti. Questo principio va adottato nella pratica dell'insegnamento, poiché la mente di una persona che ha già imparato una seconda lingua ha elaborato esperienze di apprendimento in quanto tale, dall'altro ha maggiore dimestichezza con la struttura del linguaggio. Quando queste esperienze sono valorizzate aiutano ad imparare più velocemente altre lingue.

L'intercomprensione è la capacità di comprendere una varietà linguistica o una lingua senza averla acquisita attraverso l'insegnamento o entrando in contatto con l'ambiente linguistico di destinazione. È una pratica che

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

ha radici molto antiche e precede la nascita delle nostre lingue moderne, il cui processo di standardizzazione e diffusione sociale all'interno delle popolazioni risale a pochi secoli fa. L'intercomprensione ha luogo ogni qualvolta persone di lingue diverse vogliono comunicare tra loro, i metodi didattici devono partire dal presupposto che i parlanti lingue della stessa famiglia siano in grado di comprendere almeno il senso globale di un testo scritto e, almeno parzialmente quello di una produzione orale, in un'altra lingua, senza averla studiata.

Per sviluppare queste competenze due progetti hanno avuto maggiore riscontro: *EuroComRom – I sette setacci: Impara a leggere le lingue romanze!* (2005) ed *EuRom5: leggere e capire 5 lingue romanze* (2011). Il primo *EuroComRom* comprende 6 lingue romanze quali portoghese, italiano, rumeno, francese, catalano, spagnolo (castigliano). I sette setacci si poggiano sui seguenti principi: 1) il *Lessico internazionale* della nuova lingua; 2) il *Lessico panromanzo*, la conoscenza anche di una sola lingua romanza apre la strada alla comprensione delle altre; 3) le *Corrispondenze fonologiche*, basate su un ridotto numero di formule, permettono di identificare le parentele lessicali attraverso la conoscenza delle trasformazioni fonologiche avvenute nel tempo; 4) le *Grafie e pronunce*, riguardano la conoscenza dei diversi esiti ortografici per favorire il riconoscimento della parentela lessicale e semantica; 5) le *Strutture sintattiche panromanze* permettono di identificare i tipi fondamentali di frase, strutturalmente identici in tutte le lingue romanze e quindi riconoscere gli elementi della frase; 6) gli *Elementi morfosintattici*, sono quei diversi elementi grammaticali delle lingue neolatine che mantengono un denominatore comune ed è possibile dedurre la funzione durante la lettura; 7) i *Prefissi e Suffissi* che sono di origine latina e greca, favoriscono la comprensione dei vocaboli.

Il progetto *EuRom5*, a partire dal 2011, sviluppa un precedente progetto che, avviato nel 1997, riguardava quattro lingue romanze e oggi ne comprende cinque. *EuRom5* fa riferimento a portoghese, italiano, francese, catalano, spagnolo (castigliano), non al rumeno che presenta maggiori differenze strutturali e lessicali rispetto alle altre. Il progetto dimostra come un apprendente che sia madrelingua in una di esse possa acquisire in 40 ore di lezione una competenza passiva (leggere e ascoltare) di livello B2 nelle altre quattro contemporaneamente.

EuRom5 permette una riflessione sulla propria lingua materna e sul rapporto di questa con le altre, e contribuisce a una presa di coscienza linguistica di notevole interesse. Poiché il processo di apprendimento si basa su un sistema di regolarità e di attese legate alle nozioni di famiglia linguistica, di corrispondenza linguistica e sulla natura delle somiglianze delle lingue incontrate, l'apprendente fa un'esperienza diretta dei fenomeni di cambiamento linguistico (*EuRom5*, p.52).

L'intercomprensione peraltro è molto ampia anche per la lingua inglese che condivide con l'italiano oltre il 50% del lessico. I vantaggi della didattica multilingue stanno nel fatto che i paralleli tra le lingue (romanze e non) facilitano il processo di acquisizione, paralleli che non si trovano solo nel vocabolario, ma anche nelle strutture grammaticali e sintattiche. È necessario pertanto soffermarsi con particolare attenzione sulle interferenze, quando portano a conclusioni errate nella gestione di un fenomeno linguistico in una lingua straniera.

5. Principi

L'apprendimento nel suo complesso è oggi considerato un processo autonomo di cui l'apprendente è responsabile. In questo contesto ci sono vari concetti e stimoli alla didattica della lingua straniera che si concentrano sulla consapevolezza degli studenti: l'autonomia dell'allievo, la consapevolezza della lingua e dei suoi rapporti con la cultura e con le altre lingue, l'importanza di imparare ad imparare e, in generale, conoscere le strategie di apprendimento.

5.1 Autonomia dello studente

L'autonomia è quindi intesa come interdipendenza. Il concetto si riferisce anche alla complessità degli allievi e degli insegnanti, ai processi di apprendimento e ai risultati prodotti, nonché alle situazioni in cui si realizza.

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

L'autonomia deve essere fornita prima di tutto per promuovere situazioni di apprendimento autentiche. Questo porta anche a un cambiamento nel ruolo degli insegnanti, quali accompagnatori, mediatori e consulenti nel processo di acquisizione della lingua.

L'autonomia dell'allievo richiede l'introduzione di metodi strutturalmente diversi, per esempio tramite la promozione del lavoro di gruppo come nella lezione in forma di progetto, oppure con compiti che richiedano una maggiore responsabilità come nell'apprendimento attraverso l'insegnamento. La valutazione è orientata a valorizzare il processo, si concentra principalmente sul progresso dell'apprendimento e include l'autovalutazione dei discenti. L'autonomia presuppone la motivazione dell'allievo, dunque gli studenti con un maggiore interesse per l'attività o l'argomento della lezione sono molto più propensi a lavorare in modo responsabile e autonomo rispetto agli altri, e dunque è strettamente correlata ai metodi che promuovono la consapevolezza di strategie e tecniche in atto oltre alla consapevolezza e riflessione linguistica.

5.2 Consapevolezza linguistica (*Language awareness*)

Il concetto di consapevolezza linguistica è emerso in Gran Bretagna a partire dagli anni Ottanta, si concentra su un aspetto trascurato della didattica comunicativa, cioè la riflessione sulla lingua. Introduce un concetto di insegnamento e apprendimento integrato che ha implicazioni sia sull'area affettiva in cui rientra la promozione della curiosità per la lingua, sia su quella sociale, per cui si sviluppano comportamenti in cui la lingua si utilizza in modo diverso a seconda dei contesti, mostrando le differenze nei rapporti sociali durante la comunicazione. Anche la politica e la propaganda sono oggetto dell'attenzione critica, che si concentra sulle strategie del linguaggio e dei testi, ad esempio negli usi della pubblicità o nella comunicazione politica. Inoltre si prende in considerazione la componente cognitiva, mirando al riconoscimento delle regole e norme linguistiche, della variazione linguistica e della correttezza. L'importanza degli errori nel processo di apprendimento è un aspetto su cui si riflette anche consapevolmente.

In particolare l'idea di malinteso e di approccio all'errore è il punto di partenza per un cambiamento radicale verso la concezione dello studente il cui processo di apprendimento è messo al centro dell'attenzione. È questo cambiamento di punto di vista in cui lo studente è ora considerato come un soggetto attivo che costruisce la propria conoscenza. Più precisamente, questo modello mina la tradizionale interpretazione degli errori. Lo studente, infatti, interpreta l'esperienza con la nuova lingua, in particolare i messaggi che il docente invia continuamente: lo studente dà un significato a questi messaggi, un senso che naturalmente dipende dalle conoscenze che ha già ma deriva anche da tanti altri elementi meno evidenti. L'individuo interpreta continuamente il mondo, il linguaggio ha la funzione di portare a termine questa elaborazione teorica e renderla esplicita. Ciò che si osserva, si mette in relazione con le esperienze precedenti: altresì nel processo di apprendimento della lingua, influiscono diversi fattori, che nella produzione di enunciati portano ad esempio alla sovrapposizione con strutture linguistiche di altre lingue conosciute, mentre nella comprensione il significato di un testo o di un ascolto si fonde con le aspettative dello studente.

Infine, sulle lingue straniere persistono delle credenze che sono il risultato di esperienze glottodidattiche precedenti, che in particolare possono persino impedire di utilizzare conoscenze e risorse appropriate. Credenze e idee sbagliate agiscono come un filtro o come una semplificazione di una teoria oltre che dell'idea che si forma della realtà stessa, talvolta hanno effetti sulla motivazione dello studente o influiscono sulle scelte metodologiche, e nello stesso tempo determinano gli schemi con cui l'individuo si avvicina alla lingua e alla cultura in cui essa è fiorita e quindi su come interpreterà l'esperienza futura.

5.3 Metodologia costruttivista

Nel costruttivismo moderato (Wolff 2002) [14], l'apprendimento è inteso come un processo di costruzione autocontrollato, autonomo, auto-responsabile. Ciò richiede la creazione di un ambiente di apprendimento con contenuti didattici complessi, materiali di didattici autentici, il ricorso a elementi metacognitivi, quali lo sviluppo di strategie e tecniche di apprendimento. La didattica si svolge dunque attraverso il lavoro in piccoli gruppi, la presentazione dei risultati dell'apprendimento in classe, la cooperazione, la messa a disposizione di numerosi materiali, la redazione di un diario dello studente, il monolinguisimo in lingua straniera come

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

lingua di lavoro, la valutazione reciproca e congiunta nella lingua straniera sulla base dell'efficacia dell'interazione e che rispecchi l'autenticità delle situazioni. La distinzione tra l'insegnabilità e l'apprendibilità delle conoscenze e delle abilità è anch'essa parte costitutiva dell'approccio.

Questo modello si basa sull'esperienza diffusa che, mentre i docenti trasmettono le conoscenze e le competenze delle lingue straniere, gli studenti non le assorbono e non le mettono in pratica nella stessa misura. L'allontanamento da questo paradigma educativo è in linea con gli attuali studi di ricerca, che classificano i processi di apprendimento autoprogettati come più fruttuosi e sostenibili rispetto ai processi educativi passivi. Tuttavia le critiche mettono in discussione il completo allontanamento dall'istruzione nei discorsi teorici, inoltre si mostra particolare resistenza alle procedure aperte nella pratica didattica.

Il costruttivismo radicale dà un'ulteriore svolta alla teoria dell'apprendimento che si configura come la costruzione e la realizzabilità di ipotesi (Wendt 2002) [15] e porta a una didattica orientata all'azione, alla centralità dello studente, alla consapevolezza del processo e l'esperienza linguistica coinvolge, olisticamente, la persona nella sua totalità.

5.4 Eterogeneità e differenziazione

Nei corsi in gruppo gli studenti possono presentare caratteristiche eterogenee, che influenzano il processo di acquisizione della lingua. I principali fattori sono l'età, l'attitudine a mettersi alla prova, la motivazione, l'interesse e la disponibilità ad apprendere e ad esporsi di fronte agli altri, le conoscenze pregresse, tra cui quelle linguistiche, la preparazione psicologica all'apprendimento, lo stile e la velocità di apprendimento, la capacità di memorizzazione, il retroterra socio-culturale e l'ambiente di vita, la provenienza, le precedenti esperienze di apprendimento delle lingue, il registro linguistico conosciuto.

Per questo motivo, la lezione va differenziata al fine di mantenere allo stesso livello tutti gli studenti, che hanno diverse peculiarità, variando la forma sociale, con l'accesso ai media e agli oggetti di uso comune o adattati per l'insegnamento, bisogna variare la metodologia, le procedure, le forme e i modi di lavoro, il livello di difficoltà delle attività, l'ambito culturale del materiale e dei lavori e dei risultati previsti per gli studenti, le forme di aiuti e supporto, l'obiettivo di apprendimento e infine i metodi di valutazione.

Le attività devono essere strutturate per garantire la varietà, pensando sia all'aspetto personale dello studente, per cui indirizzandolo per favorire con diversi metodi la capacità di organizzarsi autonomamente nel suo processo di acquisizione della lingua; sia nel modo di svolgimento per cui il materiale autentico fornito (come filmati, testi o ascolti) e il risultato auspicato rispecchino le diverse forme di uso della lingua (come lettere, presentazioni, pannelli, etc.); infine questo si riflette nelle scelte di metodo, in cui si alternano gli stimoli ai cinque sensi, alla riflessione e all'analisi, alla memorizzazione e alla realizzazione, anche fisicamente, di obiettivi reali. Questo orientamento, mette davanti ad altri aspetti, la produzione linguistica, un maggiore coinvolgimento attivo degli studenti rispetto alla spiegazione frontale, garantisce maggiore libertà nel lavoro svolto. Il lavoro in coppia o in gruppo favorisce l'interazione e la cooperazione, come nella realtà, inoltre si sviluppa la capacità di saper riconoscere gli errori e di poterli correggere: sia i propri, sia quelli dei compagni, e dunque imparare insegnando.

5.5 Orientamento alle attività

L'insegnamento è in tal modo maggiormente incentrato sullo studente e meno controllato dall'insegnante, che propone delle attività concettualmente diverse dai puri esercizi linguistici e che mirano a riprodurre situazioni e contesti reali in cui è richiesta la comunicazione linguistica. Devono contenere principalmente attività in cui i problemi linguistici sorgono "naturalmente" e sono funzionali alla risoluzione del compito e sono riconosciuti come tali dall'allievo. Il linguaggio autentico e naturale è quello utilizzato principalmente nell'apprendimento delle lingue. Compiti comunicativi sempre più complessi e autentici portano a un uso indipendente della lingua straniera. I compiti di apprendimento sono principalmente orientati al contenuto per cui dei sottocompiti orientati alla forma possono essere utili prima o dopo le attività, come supplemento al processo di apprendimento se, ad esempio, l'allievo è consapevole di aver bisogno della conoscenza di una

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

certa struttura linguistica o di un determinato lessico per risolvere il compito comunicativo. Su questi aspetti si concentra il lavoro dell'insegnante, affinché si possano affinare le competenze con l'obiettivo di raggiungere la precisione, ad esempio nella pronuncia o nelle strutture linguistiche. I progressi si ottengono principalmente attraverso la comunicazione nella lingua straniera, per cui l'uso consapevole degli elementi formali del linguaggio ne accelera l'acquisizione. Questo processo deve seguire un "ordine naturale" corrispondente alla frequenza d'uso e che non può essere manipolato semplicemente da istruzioni che vengono dall'esterno.

I metodi considerati alternativi hanno delle peculiarità per cui risultano particolarmente adatti in determinate situazioni, per esempio con il *total physical response* per l'uso dell'imperativo, e introdurre un lessico orientato alla situazione presente o per una specifica fascia di età, o con la suggestopedia, nelle sue tecniche per l'abbassamento del filtro affettivo e il coinvolgimento totale dello studente.

5.6 Nuovi metodi didattici ed e-learning

I nuovi metodi didattici includono programmi che generalmente sono conformi all'impostazione didattico-metodologica dei libri di testo, ampliandone le potenzialità, anche in questo caso contengono emulazioni di attività reali, che richiedono la soluzione di un compito all'interno di un quadro simulato, offrono l'accesso a enciclopedie online, che possono essere aggiornate in modo più flessibile rispetto alle versioni stampate, e introducono concetti di apprendimento specifici per alcune tipologie di allievi. Infine, esiste anche un software didattico per l'apprendimento ludico, che mira a sostenere il lato motivazionale del processo di apprendimento (Grünwald 2006) [16].

La tendenza è quella di abbandonare i media *offline* per passare a offerte *online* con una connessione a un sistema di archiviazione basato su *server (cloud computing)*. I fornitori di corsi di apprendimento delle lingue straniere come *Rosetta Stone* o *Digital Publishing*, ad esempio, offrono ancora software su CD-ROM o DVD, ma la gamma di prodotti offerti *online* è più ampia. Oltre a includere l'accesso a tutti i contenuti presenti sul DVD, prevede applicazioni mobili aggiuntive (*app*) per tablet e smartphone, giochi di apprendimento online e lezioni online dal vivo con tutor, che sono ora disponibili solo in forma digitale. La competenza nell'uso degli strumenti informatici è una delle cosiddette qualifiche chiave nella società della comunicazione ed è definita come un obiettivo generale nel contesto scolastico, è pertanto rilevante anche per le lezioni di italiano, in quanto favorisce l'utilizzo e la capacità critica di riflessione sulle informazioni e sugli strumenti mediatici e sui servizi interattivi in lingua straniera. Oggi il lettore di fonti digitali su Internet non ha più alcuna garanzia che i contenuti siano stati controllati a monte per verificarne preventivamente la veridicità e l'esattezza. Internet è diventata una "macchina da stampa" per tutti e il lettore deve imparare a valutare criticamente le informazioni ivi trovate. L'insegnamento all'uso di questi strumenti nel contesto delle lezioni di italiano dovrebbe permettere agli studenti di utilizzare i media per migliorare le proprie capacità comunicative e di comunicazione interculturale in lingua straniera.

Le attività prevedono esercizi per selezionare in modo mirato siti e fonti di informazioni affidabili tra quelle presenti online; la sensibilizzazione per l'analisi critica delle informazioni provenienti da fonti diverse; lo sviluppo di strategie per la ricerca di informazioni nel web in lingua italiana; la capacità di valutare criticamente le informazioni e rintracciare le fonti, saper identificare le intenzioni dell'autore; saper attuare un raffronto interculturale delle informazioni; conoscere diverse tecniche e metodi per realizzare e pubblicare o condividere attraverso Internet i propri contributi; includere in modo indipendente le informazioni provenienti dalla rete per una migliore realizzazione delle attività didattiche; svolgere una ricerca di tipo scientifico efficace; riflettere criticamente sul ruolo e sul valore dei media nella società di cui si studia la lingua, esaminandone il panorama; lo sviluppo delle competenze di comunicazione e di azione interculturale attraverso l'uso delle tecnologie digitali nella lingua di destinazione (*chat, blog, WhatsApp, Telegram*); l'utilizzo di software per l'apprendimento e l'autoapprendimento.

Per l'insegnamento delle lingue straniere gli studi hanno dimostrato che l'uso dei diversi media digitali non porta di per sé a un aumento della motivazione (Hattie 2009) [17] o ad un più efficace apprendimento dell'italiano, ma che l'uso dei media in combinazione con modelli didattici adeguati e con degli atteggiamenti

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

costruttivi appropriati può aumentare l'interesse, suscitare curiosità o provocare una partecipazione emotiva tra gli allievi (Grünwald 2006) [18]. Decisiva per la motivazione all'apprendimento è la questione se gli studenti riconoscono nell'obiettivo didattico un motivo di interesse per se stessi.

Le seguenti tre funzioni di Internet sono particolarmente utili per l'insegnamento dell'italiano: informazione, comunicazione e presentazione. Internet offre agli insegnanti un accesso rapido e indipendente dal luogo, a siti web autentici in lingua italiana, podcast, videopod, stazioni radio in lingua di destinazione, cortometraggi, quotidiani in lingua di destinazione, etc., facilitando così notevolmente la preparazione delle lezioni e contribuendo alle lezioni di italiano comunicative e orientate agli studenti. I compiti di ricerca e le ricerche sul web (*web quest*) sono parte integrante delle lezioni di italiano. Per quanto riguarda la funzione di comunicazione, va sottolineato il valore aggiunto dell'utilizzo di newsgroup e forum, chat, wiki e social network.

La funzione di presentazione di Internet si riferisce alla progettazione attiva della propria presenza sul web in un contesto di lingua straniera, di weblog o blog o alla creazione di podcast e wiki in lingua straniera.

Le possibilità di utilizzo della chat comprendono gli scambi con giovani italiani e stranieri in lingua italiana su temi rilevanti per gli interlocutori (ad es. la ricerca di un alloggio); brainstorming, ad esempio con studenti di un'università partner in Italia sul prossimo programma di scambio; accordi (appuntamenti, idee esistenti, pianificazione del lavoro, preparazione di una visita, etc.); trasferimento di informazioni a più alunni (gruppi), quindi uno scambio rapido di informazioni anche in diversi paesi; "coaching" per un gruppo di studio; chiacchierare con un gruppo di apprendimento o con i singoli partecipanti nel contesto di scenari di e-learning, per la preparazione di un esame o come ora di consultazione; corsi in tandem con studenti in scambio o apprendimento in tandem.

5.7 Competenze trasversali

Le competenze integrative e trasversali comprendono fattori che riguardano globalmente tutti gli aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue straniere e quindi tutti i concetti comunicativi funzionali. Le competenze trasversali includono la competenza comunicativa interculturale, la competenza nei media testuali, la consapevolezza linguistica e la competenza nell'apprendimento delle lingue. Non si fa distinzione tra livello base e livello avanzato, inoltre, la comprensione della competenza comunicativa interculturale si basa sul tre livelli formativi "sapere", "saper-fare" e "saper-essere", il primo riguarda la teoria, il secondo la pratica, che include la capacità di pensare e di immaginare, di apprendere, di utilizzare le conoscenze, il terzo la consapevolezza delle proprie scelte nell'uso che si fa del sapere, costruirsi il proprio carattere e sapersi mettere a confronto. Nello specifico dell'ambito glottodidattico, gli standard educativi si riferiscono alle conoscenze culturali dei paesi di lingua italiana, cioè alle conoscenze di orientamento socio-culturale, alle impronte culturali della lingua e all'uso della lingua, o alle conoscenze strategiche. La competenza dei media testuali trascende le sottocompetenze ricettive della lettura e della comprensione ascolto/ascolto e comprende le dimensioni della comprensione e dell'interpretazione dei testi nei loro contesti. Ciò include la considerazione delle singole conoscenze pregresse, il riconoscimento delle caratteristiche culturalmente specifiche dei testi e dei media, l'uso di queste caratteristiche nella produzione dei propri testi e il riflesso del processo individuale di ricezione e produzione. Le competenze trasversali comprendono anche la consapevolezza della lingua, che è legata all'obiettivo di poter agire in modo sensibile nelle situazioni di comunicazione e quindi promuovere l'apprendimento interculturale e lo sviluppo della personalità. La competenza nell'apprendimento delle lingue è legata ai metodi e alle strategie di apprendimento e si manifesta anche nella gestione consapevole della propria motivazione nell'apprendimento delle lingue. Insieme alla consapevolezza della lingua, la competenza linguistica è vista in termini di valore educativo, cioè in termini di sviluppo della personalità, per cui le competenze trasversali vanno oltre la glottodidattica e comprendono ulteriori dimensioni che toccano anche aspetti di orientamento formativo (Fäcke 2017: 132-135) [19].

5.8 Neuroni specchio

La vita dell'essere umano è inserita nella società. Sin dall'infanzia si sviluppa la capacità di capire e di replicare quello che fanno gli altri, interpretarne i motivi le emozioni. Tale meccanismo di comprensione permette di captare le azioni eseguite dagli altri, e trasferirle al sistema motorio dell'osservatore, permettendogli così di avere la percezione di capire e percepire il comportamento osservato, in un processo di identificazione. Questa capacità è fondamentale per l'interazione e la convivenza pacifica. Tra gli anni Ottanta e Novanta del XX secolo le ricerche di un gruppo di studiosi dell'Università di Parma hanno portato all'identificazione dei neuroni che regolano la funzione di trasformare una percezione sensoriale di un'azione in uno stimolo corrispondente a quello motorio, per cui li hanno denominati *neuroni specchio*, situati principalmente nella parte ventrale del lobo frontale inferiore. Uno dei ricercatori, Vittorio Gallese, ha successivamente evidenziato nei suoi studi che nell'essere umano si sviluppa prima il concetto di "noi" anziché come comunemente si crede quello di "io" e ciò è collegato a una specifica area cerebrale. Capire sentimenti, sensazioni e intenzioni è dunque un riflesso immediato, di cui sono responsabili i neuroni specchio. Questa impostazione neurofisiologica ha aperto lo studio in campo medico e scientifico di campi quali l'apprendimento e la comunicazione, che in precedenza erano esclusivamente discusse e studiate su basi umanistiche. In ambito comunicativo, quindi, si evidenzia la creazione di un legame immediato tra il mittente e il destinatario di un messaggio, il che condiziona ampiamente anche la ricerca che riguarda vecchi e nuovi media. Si pone il problema della cosiddetta parità tra chi invia e chi riceve un segnale, sia esso attraverso la lingua parlata, sia attraverso i gesti, sia attraverso un media. Il meccanismo dei neuroni specchio permette di spiegare come l'azione compiuta da un individuo si rappresenta mentalmente e con sensazioni fisiche, attivando la corteccia motoria dell'osservatore. Il legame è dunque *diretto*, non mediato, tra i due individui. Azioni, atteggiamenti e comportamenti diventano messaggi compresi dal destinatario senza una riflessione consapevole o un accordo.

5.9 Epigenetica e apprendimento

L'epigenetica, che è una disciplina molto recente, sta dimostrando con prove scientifiche come i fattori socio-culturali possano influenzare l'organismo e il suo funzionamento, per causare cambiamenti fenotipici ereditabili, modificando l'attivazione di alcuni geni, senza alterare la sequenza del codice genetico del DNA. L'epigenetica gioca un ruolo fondamentale in tutti i processi di riorganizzazione o ristrutturazione neurale, compresi quelli che presiedono alla plasticità cerebrale. I cambiamenti epigenetici cruciali sono anche coinvolti nella regolazione dei processi di apprendimento e di memoria, l'arricchimento ambientale è anche in grado di curare i deficit di apprendimento e di memoria. L'esercizio e l'attività linguistica possono quindi influenzare successivi processi di apprendimento linguistico.

6. Corrispondenza tra i Livelli del CEFR e le Competenze Linguistiche

6.1 Quadro comune europeo di riferimento

Nel 2001 il Consiglio d'Europa ha adottato il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue con l'obiettivo di omogeneizzare e rendere trasparenti i programmi di studio, gli esami, i certificati e i materiali didattici per l'insegnamento delle lingue in Europa. Riveduto nel 2018, questo documento europeo è inteso come base per la pianificazione, la progettazione e la realizzazione dell'insegnamento delle lingue straniere. Non si tratta quindi di un curriculum, ma di un quadro di riferimento per la classificazione dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue.

Inoltre, sono elencati e considerati separatamente i quattro diversi ambiti di competenza della comunicazione linguistica: ricezione, produzione, interazione e mediazione (ciascuna orale e/o scritta). Nel complesso, questo documento sottolinea una valutazione costruttiva delle competenze linguistiche. Rispetto ai precedenti criteri di valutazione comunemente in uso nel sistema scolastico, le descrizioni delle capacità sottolineano le competenze già acquisite, e non fanno riferimento alle lacune da colmare. Questo indirizzamento permette agli studenti di ricevere un riscontro che supporta la loro motivazione. Oltre a

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

questo standard, che è orientato alla comparabilità, ulteriori punti di forza del Quadro di riferimento risiedono nell'enfasi sull'autovalutazione da parte degli studenti o nel sostegno del multilinguismo.

6.2 Aggiornamento delle scale 2018

Le scale di descrittori illustrativi del 2001 sono uno degli aspetti più ampiamente sfruttati del QCER e la rilevanza dei descrittori originali è rimasta notevolmente stabile nel tempo. Pertanto, l'approccio adottato è stato quello di integrare la serie del 2001. La modifica di un piccolo numero di affermazioni a livello C2 intende riflettere meglio il fatto che i descrittori illustrativi del QCER non prendono un madrelingua idealizzato come punto di riferimento per la competenza di un apprendente. Tra i livelli A1 e C1 è stata rivista la scala del "controllo fonologico" e sono stati eliminati i riferimenti ai "parlanti nativi", in quanto fin dal principio è risultata una definizione controversa.

Nel 2018 sono state aggiunte nuove scale per la "lettura come attività ricreativa" sotto la voce "ricezione scritta", per l'"uso delle telecomunicazioni" sotto la voce "interazione parlata". Alcuni descrittori esistenti che definiscono un maggior numero di discorsi monologici sono stati spostati dalla scala "scambio di informazioni" a "sostenere un monologo": nella scala "dare informazioni" di questo processo.

Il Pre-A1 rappresenta una 'pietra miliare' a metà strada verso il livello A1, momento in cui l'apprendente non ha ancora acquisito una capacità linguistica generativa, ma si basa su un repertorio di parole ed espressioni semplici e ordinarie. L'esistenza di una fascia di competenza al di sotto di A1 definisce in modo più completo le competenze degli utenti, per i quali l'inclusione di un livello inferiore ad A1 è stata importante, per monitorare il progresso di acquisizione. Fra le novità principali vi è l'inclusione della scala di "interazione online".

6.3 Mediazione

L'approccio alla mediazione era già adottato nella pubblicazione del QCER del 2001, tuttavia, non era stato creato alcun progetto per svilupparle. Un importante obiettivo dell'attuale aggiornamento (progetto 2013-2017) è stato quindi quello di fornire finalmente tali scale descrittive per la mediazione, data la crescente rilevanza di questo settore nell'ambito dell'istruzione. Oltre a un'attenzione particolare alle attività di mediazione di un testo, sono state inserite scale per la "mediazione di concetti" e per la "mediazione della comunicazione", per un totale di 19 scale per le attività di mediazione. Le strategie di mediazione (5 scale) riguardano le strategie impiegate durante il processo di mediazione, piuttosto che la sua preparazione. È dedicato alla definizione di questi nuovi descrittori per la mediazione, l'interazione online, le reazioni alla letteratura e la costruzione di repertori plurilinguistici/pluriculturali il maggiore contributo.

6.4 Fonologia

Per il "controllo fonologico", è stata sviluppata una serie completamente nuova di descrittori rispetto alla scala del QCER già esistente. La fonologia era stata la scala meno efficace nei descrittori originali del 2001. La scala fonologica era l'unica scala descrittiva illustrativa del QCER per la quale era stata adottata una norma improntata sulla pronuncia dei parlanti madrelingua, sebbene implicita. Nell'aggiornamento è apparso più appropriato concentrarsi sull'intelligibilità come costruito primario nel controllo fonologico, in linea con la ricerca attuale, soprattutto nel contesto della definizione di descrittori funzionali per la costruzione di repertori plurilinguistici/pluriculturali. Il focus principale degli aggiornamenti riguarda la parte relativa all'"articolazione dei suoni" e alla "prosodia".

In conclusione i cambiamenti nella società contemporanea e i recenti sviluppi della ricerca in diversi campi sono rientrati nell'ambito di interesse della glottodidattica, evidenziando una maggiore importanza delle competenze linguistiche per il benessere personale e sociale e sono state registrate dalle istituzioni europee nello sviluppo di un moderno quadro di riferimento, anticipando una politica unitaria verso comuni ideali volti al benessere e all'integrazione internazionale a partire dagli aspetti linguistici e da un patrimonio culturale comune e condiviso nelle diverse discipline, di cui la lingua è espressione.

Bibliografia

- [1] Labov, W., "Sociolinguistic Patterns, Philadelphia", University of Pennsylvania Press, 1972; id., "Language in the Inner City. Studies in the Black English vernacular", Oxford, Blackwell, 1977
- [2] Searle, J. R., "Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language", Cambridge, Cambridge University Press, 1969
- [3] Jakobson, R., "Linguistics and Poetics", in Thomas A. Sebeok (ed.), "Style in language", New York, John Wiley & Sons, 1960, pp. 350-377
- [4] Ceccato, S., "Linguistic analysis and programming for mechanical translation", New York, Gordon & Breach, 1961; Ernst von Glasersfeld, "Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning", London, Falmer Press, 1995
- [5] Krashen, S.D & Terrell T.D, "The natural approach. Language acquisition in the classroom", London, Prentice Hall Europe, 1983
- [6] Piaget, J. & Inhelder B., "La psychologie de l'enfant", Paris, PUF, 1966
- [7] Martin, J.-P., "Vorschlag eines anthropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht", Eichstätt, Habilitationsschrift Universität Eichstätt, 1992
- [8] Von Foerster, H., "Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen? ", in H. Gumin & H Meier, "Einführung in den Konstruktivismus", München-Zürich, Piper, 1992: «Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung»
- [9] Bloomfield, L., "Language", New York, Henry Holt, 1933
- [10] Habermas, J., "Theorie des kommunikativen Handelns", Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1981
- [11] Piepho, H.-E., "Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel des Englischunterrichts", Dornburg, Frickhofen, 1974, pp. 9-10
- [12] De Saussure, F., "Curso di linguistica generale", introd., trad. and comment by T. De Mauro Roma-Bari, Laterza, 1967 (ed. or. "Cours de linguistique générale", 1916)
- [13] Chomsky, N., "Aspects of the Theory of Syntax", Cambridge MA, MIT Press, 1965
- [14] Wolff, D., "Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik", Frankfurt/Main, Lang, 2002
- [15] Wendt, M., "Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung", in "Zeitschrift für Fremdsprachenforschung", 13/1, 2002, pp. 1-62
- [16] Grünewald, A., "Neue Medien und E-Learning – Jamais sans mon ordinateur", in A. Nieweler (a c. di), "Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis", Stuttgart, Klett, 2006, pp. 145-166
- [17] Hattie, J., "Visible learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement", London-New York, Routledge, 2009
- [18] Grünewald, "Neue Medien und E-Learning", 2006
- [19] Fäcke, Ch., "Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung", Tübingen, Narr, 2017, pp. 132-135

Modulo 4 – Strumenti di Insegnamento e Valutazione

Novella di Nunzio

Università di Vilnius

Vilnius, Lituania

Abstract

Il capitolo è diviso in due parti. Nella prima parte viene presentata la struttura base delle sessanta unità didattiche in cui è organizzato il materiale di apprendimento realizzato nell'ambito del progetto. Facendo riferimento soprattutto al modello operativo della scuola Freddi-Porcelli-Balboni, ma senza escludere i modelli Vedovelli e Diadori, vengono illustrate le sette fasi in cui ciascuna unità è organizzata. Di ogni fase a essere messi in rilievo sono la funzione (introduttiva, di comprensione, analitica, comunicativa, metalinguistica e metacomunicativa, esercitativa, di verifica) e i contenuti (abilità coinvolte, obiettivi di apprendimento e tecniche per raggiungerli). La seconda parte è incentrata su uno dei principali output del progetto, il sito web di Pastille-Pixel, nel quale vengono forniti gli strumenti di insegnamento-apprendimento (linee metodologiche, unità didattiche, manuale di riferimento, materiali audio, video e multimediali) e i dati relativi al progetto (partner, istituzioni e persone coinvolte, informazioni, contatti, eventi e rassegna stampa, gestione e organizzazione).

Parole chiave: *Unità didattica, materiale di insegnamento-apprendimento, modello operativo, sito web, output*

1. Unità Didattiche

Il materiale di apprendimento realizzato nell'ambito del progetto è organizzato in sessanta Unità Didattiche, dieci per ogni livello linguistico (A1-A2, B1-B2, C1-C2), della durata di sei/otto ore di lezione ciascuna. Ogni Unità (quale rete di Unità di Apprendimento o di Acquisizione) è strutturata in sette fasi, qui di seguito illustrate principalmente in base al classico modello operativo della scuola Freddi-Porcelli-Balboni, ispirato alla psicologia della Gestalt, ma con riferimenti terminologico-concettuali anche ai modelli Vedovelli e Diadori, che conferiscono al testo un ruolo centrale nella comunicazione e nell'apprendimento delle lingue. Di ogni fase vengono indicati la funzione (introduttiva, di comprensione, analitica, comunicativa, metalinguistica e metacomunicativa, esercitativa, di verifica) e i contenuti (abilità coinvolte, obiettivi di apprendimento e tecniche per raggiungerli).

1.1 Introduzione

La prima fase, a carattere motivazionale e contestualizzante, fornisce un orientamento generale, introducendo l'apprendente agli obiettivi comunicativi, culturali e linguistici contenuti nell'Unità Didattica e veicolati dai testi e dalle attività che in essa vengono proposti. Tale operazione viene condotta attraverso il meccanismo dell'*expectancy grammar*, ovvero l'anticipazione dei contenuti chiave dell'unità. In particolare vengono stimolate le conoscenze pregresse dell'apprendente con attività preliminari di elicitazione, quali il *brainstorming* e la raccolta di idee, lo *spidergram* e il raggruppamento di parole per associazione, e con il ricorso a sussidi audiovisivi (immagini, video, audio e musica).

1.2 Comprensione

La seconda fase, mirata alla comprensione testuale, porta l'apprendente all'incontro diretto, tanto orale quanto scritto, con il testo. Quest'ultimo può essere costituito da un dialogo, un filmato, una canzone e dalla loro trascrizione, da brani di vario tipo (descrittivo, espositivo, argomentativo, narrativo). Le azioni di ascolto e lettura del testo sono sempre precedute da strategie anticipatorie, applicate in modo specifico alla dimensione paratestuale (immagini, titolo, forma e genere). In questo modo l'incontro con il testo, grazie anche al lavoro preliminare svolto nel corso della prima fase, assume la forma non tanto di conoscenza *ex novo*, quanto di verifica ed, eventualmente, riconoscimento e conferma di quanto anticipato. Ciò consente di stimolare la dimensione emotivo-esperienziale dell'apprendente e, di conseguenza, di rendere più efficace il processo di apprendimento. Effettuati il primo ascolto e/o la prima lettura, il lavoro di comprensione testuale procede con strategie in primo luogo di *skimming* e successivamente di *scanning*, finalizzate le prime a cogliere il senso generale, la funzione e il contenuto globale del testo, le seconde a ricavarne alcune informazioni specifiche, funzionali all'acquisizione degli obiettivi dell'Unità Didattica. Tra gli strumenti operativi indicati a questo proposito figurano esercizi di (ri)ascolto-ripetizione e/o (ri)ascolto-lettura silenziosa; l'uso di domande funzionali (Chi? Che cosa? Dove? Quando? Come? Perché?), aperte, a scelta multipla, vero/falso; esercizi lessicali, semantici e sintattici (accoppiamento di parole/frasi di significato simile o tramite l'uso del glossario, *cloze* liberi o facilitati con le parole/le frasi da inserire elencate in calce o rappresentate tramite disegno); attività di *embodiment* e transcodificazione (drammatizzazione e resa visiva dei contenuti testuali tramite *performance* o immagine).

1.3 Analisi

La terza fase, dedicata a un'analisi a più livelli (grammaticale, funzionale, contenutistica) del testo, aiuta l'apprendente a sviluppare una riflessione al contempo metalinguistica e concettuale, nonché a maturare, in risposta ai diversi livelli di analisi, competenze rispettivamente (fono)morfosintattico-lessicali, comunicative e (inter)culturali. Ciò si ottiene attraverso un approccio di tipo induttivo, con il supporto di esercizi specifici quali il *cloze* mirato, l'inclusione/esclusione (di parole o espressioni in/da un insieme), la seriazione (messa in ordine da-a), l'esplicitazione (collegamento di espressioni al proprio referente, tramite frecce o messa in evidenza con sottolineature, cerchiature, ecc.). L'apprendente è indotto così a scoprire le regole generali a partire dal caso particolare offerto dal testo.

1.4 Comunicazione

La quarta fase si focalizza sull'abilità della comunicazione e sull'uso funzionale della lingua. Vengono potenziate le competenze pragmatico-testuali acquisite dall'apprendente a partire dagli elementi linguistico-comunicativi analizzati nella fase precedente. A tal fine vengono suggeriti esercizi di produzione orale e scritta, utili da una parte alla sintesi del testo e dall'altra all'ampliamento delle conoscenze e delle abilità a partire da esso: monologo e interazione (*role play*, dialogo, conversazione di gruppo, telefonata) sul piano orale; riassunto e manipolazione testuale (cambiamento di genere, riformulazione, parafrasi), corrispondenza (produzione di lettere, e-mail, sms, chat, forum), ricerca (singola e/o di gruppo) sul piano scritto. Non sono infine da tralasciare gli esercizi di mediazione linguistica, scritti (traduzione) e orali (interpretariato).

1.5 Metalinguaggio e metacomunicazione

La quinta è una fase metalinguistica e metacomunicativa, nel corso della quale si dà spazio a una riflessione più approfondita sulla lingua e i suoi usi, oltre che sulle abilità linguistiche (ascolto, lettura, produzione scritta e orale, mediazione). Ciò conduce l'apprendente, sempre tramite un procedimento di tipo induttivo, ad acquisire la regola grammaticale e funzionale ricavandola dagli usi particolari riscontrati nel testo. Si tratta anche in questo caso di un processo di verifica, riconoscimento e conferma di quanto precedentemente osservato, piuttosto che di un una conoscenza *ex novo*. L'insegnante facilitatore, portando avanti l'azione

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

elicitante inaugurata sin dalla prima fase, procederà alla spiegazione normativa solo dopo che l'apprendente avrà provato a riflettere e sarà eventualmente arrivato a cogliere la regola in modo autonomo.

1.6 Esercizio e rinforzo

La sesta è una fase esercitativa volta a consolidare e fissare quanto appreso nelle fasi precedenti in termini di conoscenze e competenze. Alle attività proposte – manipolazione testuale, *cloze*, esercizi strutturali, tecniche ludiche per le competenze morfo-lessicale, comunicativa e (inter)culturale; ripetizione e coppie minime per la competenza fonetica – si propone di fare seguire riflessioni metalinguistiche autonome o di gruppo.

1.7 Verifica

La settima e ultima fase è incentrata su attività di verifica, *output* comunicativo e/o azione, allo scopo di controllare le conoscenze e le competenze acquisite mediante modalità interne (il classico test in uscita) o esterne (con messa alla prova fuori dall'ambiente di apprendimento).

2. Sito Web

Concepito quale piattaforma multimediale per l'apprendimento online da affiancare al programma di seminari organizzati a cura dei partner contrattuali nei loro rispettivi Paesi, il sito web <https://pastille.pixel-online.org/index.php> costituisce l'*output* principale di Pastille. Si tratta di uno spazio insieme didattico, informativo e gestionale che mette a disposizione gli strumenti e i materiali di insegnamento-apprendimento elaborati nel corso del progetto, fornisce i dati relativi a quest'ultimo e consente a ciascun partner, tramite il sistema di accesso personale, di gestire il proprio lavoro e aggiornare regolarmente i contenuti caricati. Dalla pagina iniziale è possibile accedere, tramite i menu a finestra, alle sette sezioni del sito: Linnee guida, Unità didattiche, Manuale di riferimento, Materiale audiovisivo e multimediale, Partnership, Comunicazioni, Gestione.

2.1. Linee guida, Unità didattiche, Manuale di riferimento

Nelle Linee guida, sezione di cui il presente capitolo fa parte, sono indicati i metodi, le strategie, gli obiettivi che hanno guidato la preparazione dei materiali di insegnamento-apprendimento. Seguono le sessanta Unità Didattiche, introdotte dalla tabella sintetica dei contenuti, e il Manuale di riferimento. In linea con la missione del progetto, ciascuna delle Unità declina gli obiettivi comunicativi e gli elementi grammaticali attraverso percorsi culturali che conducono l'apprendente a conoscere e approfondire la società, l'arte e la letteratura italiana. Infine, il Manuale di riferimento consente di completare il metodo Pastille, massimizzando l'efficacia del processo di apprendimento linguistico.

2.2. Materiale audiovisivo e multimediale

Nella sezione Materiale audiovisivo e multimediale, gli utenti del sito (insegnanti e apprendenti) trovano a disposizione strumenti e stimoli che incoraggiano all'uso didattico delle tecnologie: attività e risorse (video, musica, immagini) da poter utilizzare durante le lezioni; esercitazioni di verifica della comprensione e rinforzo delle conoscenze; esempi di situazioni reali riprese in aula; guide preparatorie, conferenze e lezioni metodologiche sull'approccio teorico e multimediale alla glottodidattica.

2.3. Partnership

La sezione Partnership presenta le istituzioni e le persone coinvolte nel progetto, ed è divisa in 4 sottosezioni: Partner contrattuali, Docenti e ricercatori universitari, Studenti universitari, Partner associati. I partner contrattuali sono in tutto sei, dislocati in cinque Paesi europei: Università di Wroclaw (Polonia), Università di Olomouc (Repubblica Ceca), Università di Macedonia (Grecia), Istituto di istruzione e formazione Pixel con sede a Firenze (Italia), Università di Genova (Italia), Università di Vilnius (Lituania). Al

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

progetto hanno inoltre aderito, come Partner associati, organizzazioni e istituzioni variamente interessate a promuovere lo studio della lingua e della cultura italiana in Europa e nel mondo. I Partner associati condividono gli obiettivi di Pastille e offrono il loro contributo per migliorarne l'impatto e la sostenibilità attraverso un uso duraturo dei suoi *output*. Resta aperta la possibilità di ulteriori adesioni.

2.4. Comunicazioni

La sezione Comunicazioni è divisa in due sottosezioni: Informazioni e contatti, Eventi e rassegna stampa. La prima sottosezione è a sua volta tripartita in Brochure, contenente materiale promozionale; Contatti, in cui si forniscono nome, istituzione di appartenenza, numero di telefono e indirizzo email dei rappresentanti responsabili di ciascun partner contrattuale; e Novità, spazio utile a tenere gli utenti aggiornati sulle ultime attività di Pastille. La seconda sottosezione comprende le aree Conferenze ed eventi, dedicata alla presentazione delle diverse attività (seminari, riunioni di monitoraggio e verifica) organizzate a turno nei cinque Paesi coinvolti; e Rassegna stampa, in cui si segnalano link a siti incentrati sull'educazione e la glottodidattica, e in vario modo legati al progetto Pastille.

2.5 Gestione

L'ultima sezione del sito contiene sette sottosezioni: Descrizione del progetto, Risultati, Riunioni di progetto, Work in progress, Diffusione, Sfruttamento, Area download.

2.5.1. Descrizione del progetto

Nella prima sottosezione vengono illustrati i contenuti, gli obiettivi, il target e i risultati previsti dal progetto (a essere messo in evidenza è, tra gli altri aspetti, l'approccio interculturale di Pastille, volto a rafforzare, attraverso lo studio dell'italiano, la consapevolezza delle radici comuni alle lingue e alle culture romanze, greche, slave, baltiche).

2.5.2. Risultati

Nella seconda sottosezione si riportano gli *output* prodotti (materiale metodologico-didattico e sito web); le informazioni e le descrizioni relative alle attività programmate (quattro riunioni dei partner contrattuali, attività trasversali ed eventi moltiplicatori organizzati e ospitati a turno in ciascuno dei cinque Paesi coinvolti); e le azioni di monitoraggio (tre piani di qualità per la valutazione di ogni fase del progetto e delle attività trasversali, insieme al rapporto di valutazione interna richiesto a ciascun partner contrattuale in sede di relazione finale, contenente una descrizione dettagliata e un'analisi delle attività svolte e dei risultati raggiunti).

2.5.3. Riunioni di progetto, Work in progress

La terza sottosezione contiene documenti utili e maggiori dettagli sulle riunioni che coinvolgono i partner contrattuali, mentre la quarta sottosezione consente agli stessi, tramite accesso all'area personale con le apposite credenziali, di gestire autonomamente il sito, aggiornandone i contenuti e registrando il processo e gli sviluppi del progetto.

2.5.4. Diffusione, Sfruttamento

Nelle sottosezioni quinta e sesta vengono riproposti e ulteriormente approfonditi, con costante possibilità di aggiornamento, gli strumenti usati dai responsabili e dai collaboratori di Pastille per promuovere e diffondere il progetto, incentivandone la visibilità e potenziandone l'impatto e la sostenibilità: Partner associati, media, giornali e riviste cartacee e online, siti web in varia modalità e misura interessati e legati al campo dell'istruzione e della formazione professionale, conferenze, fiere, eventi moltiplicatori.

2.5.5. Download

L'ultima sottosezione mette a disposizione per il download modelli di documento e strumenti necessari alla realizzazione, la coordinazione e il monitoraggio delle attività previste dal progetto. La sottosezione si suddivide in nove aree, ciascuna delle quali copre un determinato aspetto del piano Pastille. L'area Eventi multipli contiene modelli di documento relativi a descrizione, programma, lista dei partecipanti e verbale dell'evento. L'area Gestione fornisce modelli di documento relativi alle informazioni sui docenti, i ricercatori e gli studenti coinvolti nel progetto, al resoconto delle attività in corso e alla dichiarazione di mobilità. Dall'area Diffusione è possibile scaricare un modello di rapporto sulle pratiche di diffusione del progetto e una guida per la sua realizzazione. L'area Sfruttamento comprende i seguenti modelli di documento: la lettera di associazione al progetto per i partner non contrattuali; la scheda informativa relativa ai partner associati; la tabella con il link, lo screenshot della pagina principale e una breve descrizione dei siti web legati o affini, per contenuti e obiettivi, al progetto Pastille. L'area Valutazione fornisce un modello di piano della qualità; tre questionari di valutazione (i primi due, interni, dedicati alle riunioni di progetto e alla sua organizzazione e gestione, il terzo, esterno, mirato a conoscere il feedback degli utenti finali relativamente agli *output* intellettuali); uno strumento per l'analisi dei questionari; le norme per redigere la relazione di valutazione sull'attività di prova. Nell'area Attività di formazione sono disponibili modelli di documento per il registro delle presenze e dei contenuti, il programma e il certificato di partecipazione alle suddette attività. Terminano la sottosezione Download le aree Contenuti per la mobilità Europass, Profili dei partecipanti, Rapporto, con modelli di documento relativi rispettivamente alla descrizione dell'esperienza Erasmus (date, luoghi, obiettivi, attività svolte, abilità acquisite); alla presentazione dei partecipanti coinvolti nelle attività di insegnamento, apprendimento e formazione (profilo e criteri di elezione); e all'illustrazione delle attività di insegnamento, apprendimento e formazione a lungo termine (ruolo svolto da ciascuna attività nel raggiungimento degli obiettivi generali del progetto, segnalazione e giustificazione di eventuali differenze tra quanto pianificato e quanto realizzato).

Bibliografia

- [1] Balboni, P. E., "Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse", Torino, UTET, 2002; 2012
- [2] Corno, D., "Ragionar testuale: il testo come risultato del processo di comprensione", in Desideri, P. (a cura di), "La centralità del testo nelle pratiche didattiche", Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 45-67
- [3] Diadori, P., "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", in Diadori, P (a cura di), "La DITALS risponde 6", Perugia, Guerra Edizioni, 2009, pp. 103-112
- [4] Margiotta, U., "La didattica laboratoriale. Strategie, strumenti e modelli per la scuola secondaria di secondo grado", Trento, Erickson, 2013
- [5] Mariani, L., "Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale", Italiano LinguaDue, 7/2, 2015, pp. 111-130
- [6] Mikić, J., "L'unità didattica alla luce del modello di comunicazione linguistica del quadro comune europeo", in "Laboratorio itals. Ricerca e Didattica dell'Italiano a Stranieri", 2009, <https://www.itals.it/lunit%C3%A0-didattica-alla-luce-del-modello-di-comunicazione-linguistica-del-quadro-comune-europeo>
- [7] Nuzzo, E., Grassi, R. "Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue", Roma, Bonacci, Torino, Loescher, 2016
- [8] Spinelli, B., "L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano LS", in Dolci, R., Celentin, P. (a cura di), "La formazione di base del docente di italiano per stranieri, Roma, Bonacci, 2000, pp. 133-147
- [9] Vedovelli, M., "Guida all'italiano per stranieri", Roma, Carocci, 2002; 2010²
- [10] Vegliante, R., "Il miglioramento della comprensione del testo attraverso l'insegnamento reciproco: la sperimentazione didattica del programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching", European Journal of Research on Education and Teaching, 18/2, 2020, pp. 237-252
- [11] Wagner, E., "Using Unscripted Spoken Texts in the Teaching of Second Language Listening", TESOL Journal, 5/2, 2014, pp. 288-311
- [12] Zorzi, D., "Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale", in "Babylonia", 2, 1996, pp. 46-52

Modulo 5 – Monitoraggio e Valutazione del processo di costruzione delle Unità Didattiche

Anna Siri

Università di Genova, Genova, Italia

Abstract

Il presente documento intende esplicitare la ratio sottostante l'adozione di un piano di monitoraggio e valutazione di una delle fasi più delicate del progetto PASTILLE, ossia quella della predisposizione a cura di ciascun partner delle Unità didattiche per l'insegnamento della lingua italiana. I contenuti e le relative attività per la preparazione e attuazione del piano di monitoraggio e valutazione intendono avviare un percorso condiviso all'interno del consorzio per la valutazione del processo di costruzione e testing delle Unità didattiche e offrire uno strumento importante alla governance dell'intero progetto.

Parole chiave: *monitoraggio; valutazione; azioni di miglioramento*

1. Monitoraggio e valutazione: quadro teorico

I processi di autoanalisi e valutazione rappresentano una risorsa essenziale per lo sviluppo qualitativo di ogni progetto nonché dei suoi prodotti attesi. Attraverso la riflessione e l'analisi delle azioni adottate è possibile, infatti, comprendere la validità delle scelte effettuate, individuare potenziali aree di miglioramento e azioni di scostamento, favorendo l'efficacia e l'efficienza dell'intero processo.

Rispetto a queste dimensioni, l'attività di monitoraggio e valutazione è chiamata ad analizzare non solo i prodotti e i risultati più o meno misurabili in modo oggettivo, ma anche – e soprattutto - i processi attivati per raggiungerli. A tale proposito, essa si pone come un indispensabile supporto al cambiamento, poiché agisce nel contempo su due piani giustapposti e interconnessi tra loro. A un primo livello, la verifica e il controllo longitudinale del processo di implementazione sono finalizzati a individuare e correggere eventuali errori (attività di monitoraggio). A un secondo livello, la valutazione del progetto parte dalla riflessione sui risultati raggiunti rispetto agli obiettivi posti e porta gli attori coinvolti ad interrogarsi - in un processo di autovalutazione, dialogo e apprendimento reciproco - sulle scelte fatte, sugli strumenti adottati e sulla rispondenza rispetto agli obiettivi posti, al contesto e alle risorse impiegate. Si tratta di livelli differenti di riflessione, entrambi funzionali a rendere l'esperienza importante non solo come esperienza in sé, ma anche come momento di crescita e di apprendimento per chi vi ha partecipato e patrimonio per il futuro.

Il monitoraggio e la valutazione sono strettamente correlati. Entrambi sono strumenti necessari per stimare e dimostrare l'attuazione dei progetti e valutarne gli impatti e le conseguenze in termini quantitativi e qualitativi. Monitoraggio e valutazione presentano alcuni caratteri comuni: entrambi si fondano sulla raccolta di informazioni e hanno la funzione di analizzare le realizzazioni di un determinato progetto, in termini di prodotti nonché di effetti diretti su tutte le persone coinvolte e i beneficiari diretti, in modo da trarre conclusioni utili per implementazioni future.

Il monitoraggio è lo strumento di supporto alle decisioni del coordinatore e dell'intero consorzio nel corso dello svolgimento del progetto. Esso ha lo scopo di tenere traccia con continuità dei progressi ottenuti dall'azione intrapresa in termini di risorse impiegate, attività realizzate ed effetti prodotti. I risultati costituiscono la base informativa per la successiva e complementare attività di valutazione. Quest'ultima permette di tenere sotto controllo il progetto nella fase di attuazione e, se necessario, ridisegnarne le attività.

Il monitoraggio si articola in tre momenti fondamentali:

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

- Una costante revisione attraverso informazioni utili per riflettere su quanto si sta realizzando e per studiare modifiche e adattamenti delle attività sotto osservazione;
- Una eventuale ri-pianificazione delle attività per adattare alla realtà in cui si sta operando (la fase di attuazione implica sempre degli scostamenti rispetto a quanto inizialmente previsto);
- Un sistema di reportistica che mira a fornire ai diversi attori-chiave report aggiornati sui progressi delle attività. In sintesi, lo scopo dei report è quello di segnalare le difficoltà incontrate e suggerire le azioni da intraprendere per superare tali difficoltà e garantire la trasparenza del processo, rendendolo accessibile in ogni sua fase anche a soggetti esterni.

In ogni momento della fase di attuazione, il monitoraggio fornisce indicazioni circa:

- La fattibilità del progetto, cioè la sua capacità di continuare a rispondere agli obiettivi prestabiliti nei tempi e nei modi concordati tra i vari attori;
- I progressi che si stanno ottenendo in termini di raggiungimento degli obiettivi previsti e capacità di utilizzare le risorse a disposizione;
- La qualità della gestione del progetto, soprattutto in relazione alla capacità di gestire i fattori di rischio e gli eventi inattesi;
- Le azioni da intraprendere.

Un buon sistema di monitoraggio prevede pertanto una attenta raccolta delle informazioni esistenti, l'individuazione di quelle mancanti e la ricerca di nuovi dati al fine di completare il quadro complessivo dell'andamento.

La fase di attuazione delle attività, adeguatamente monitorata, rappresenta quindi un processo di apprendimento virtuoso attraverso il quale tutte le persone impegnate imparano da quanto stanno realizzando e lo adeguano alle difficoltà e/o alle necessità che si presentano in corso d'opera.

Alla fase di monitoraggio segue la fase di valutazione che ha lo scopo, in sintesi, di verificare se si stanno raggiungendo gli obiettivi stabiliti e di sostenere i processi decisionali relativi alle azioni da intraprendere nelle fasi successive delle attività.

Si tratta quindi di un'attività puntuale, divisa in 4 fasi previste in 4 momenti diversi, con obiettivi distinti:

- La valutazione ex-ante ha luogo all'inizio del ciclo del progetto, prima della sua adozione, e aiuta ad assicurare che l'intervento sia il più pertinente e coerente possibile. Per questa ragione essa è strettamente legata all'analisi dei bisogni e del contesto;
- La valutazione in itinere viene effettuata in momenti critici definiti e in particolare nei passaggi da una fase all'altra o al raggiungimento di un risultato intermedio. Essa utilizza le informazioni rese disponibili dal sistema di monitoraggio e altre eventuali rilevazioni ad hoc per individuare l'esigenza di modificare parte delle fasi di attuazione o addirittura il disegno originario;
- La valutazione finale ha per oggetto la analisi conclusiva dei risultati effettivamente conseguiti attraverso lo studio dell'efficacia e dell'efficienza degli interventi realizzati. Riconsidera e giudica l'intero processo;
- la valutazione ex-post si colloca a un certo periodo dalla realizzazione delle attività e verifica gli effetti a lungo termine.

In PASTILLE la costruzione delle unità didattiche rappresenta il cuore del progetto e tale processo richiede una particolare attenzione in quanto cruciale per il raggiungimento di tutti gli obiettivi dell'intero progetto.

Ecco perchè si è adottato un piano di monitoraggio e valutazione delle attività previste per la realizzazione delle unità didattiche al fine di essere in grado di attivare, in tempo reale, eventuali azioni di scostamento o di miglioramento che si rendessero necessarie nelle fasi di costruzione dei prodotti.

2. Piano di monitoraggio e valutazione della fase di costruzione delle unità didattiche del progetto PASTILLE

Il piano di monitoraggio e valutazione del processo di costruzione delle unità didattiche è stato predisposto dal partner Università degli Studi di Genova (Italia) prima dell'avvio delle attività previste ed è stato concordato prima con il coordinatore dell'intero progetto, Università di Wroclaw (Polonia) e poi condiviso con i partner.

Il piano prevede che, periodicamente, l'Università degli Studi di Genova, responsabile del processo di monitoraggio e valutazione, presenti un report al coordinatore del progetto PASTILLE da condividere e discutere con i partner durante i meeting di progetto.

In esso risultano ben delineati i seguenti elementi:

- Lo scopo della valutazione, gli utilizzatori dei risultati e il fine;
- Gli aspetti valutati e rispetto a quali obiettivi;
- Gli indicatori, le fonti di informazioni e i metodi di raccolta dei dati;
- Il responsabile della valutazione;
- La tempistica della valutazione;
- I destinatari delle informazioni.

Rispetto alle dimensioni elencate, sono esempi di indicatori individuati i seguenti:

- Le attività realizzate rispetto a quanto programmato;
- Il rispetto della tempistica concordata;
- Il grado di partecipazione degli attori coinvolti (docenti responsabili della redazione delle unità didattiche) ai momenti di condivisione, confronto e coordinamento;
- Il livello di comunicazione di dati e informazioni sullo stato di avanzamento delle attività all'interno dei vari gruppi di docenti coinvolti nella predisposizione delle unità didattiche presso ciascun partner;
- La capacità, da parte del gruppo di lavoro, di condivisione delle criticità riscontrate in corso d'opera e dei punti di forza;
- Il coordinamento e la capacità di adattare in itinere le attività rispetto alle evidenze emerse.

La scelta fatta all'interno di un progetto con tali caratteristiche è stata quella di dare rilevanza, accanto a un monitoraggio di tipo quantitativo, alla componente qualitativa, in grado di completare le informazioni qualora di difficile reperibilità e di rendere conto della qualità dell'intero processo attivato.

La scelta degli strumenti per il monitoraggio è stata effettuata in modo da renderne più agevole la distribuzione, la comprensione e la compilazione per garantire valutazioni oggettive e rapide.

La Tabella 1 riporta il piano dettagliato di monitoraggio e i relativi strumenti predisposti per ottenere le informazioni necessarie sia durante il processo di costruzione dei prodotti, sia per la valutazione a seguito delle attività di testing.

Tipo di attività	Obiettivi	Destinatari	Strumenti	Tempistica
Rilevazione delle aspettative dei docenti incaricati di predisporre le unità didattiche	<ul style="list-style-type: none"> - riflettere sulle aspettative nei confronti dell'esperienza proposta, - proporre eventuali suggerimenti 	Docenti incaricati di predisporre le unità didattiche	Questionario 1 (individuale, nominativo, a risposta chiusa e aperta, somministrato attraverso la piattaforma)	Inizio lavori
Rilevazione delle competenze iniziali percepite in relazione al compito di predisporre le unità didattiche	<ul style="list-style-type: none"> - ottenere un profilo delle competenze a inizio corso, nonché i bisogni percepiti 	Docenti incaricati di predisporre le unità didattiche	Questionario 2a (individuale, nominativo, a risposta chiusa e aperta, somministrato attraverso la piattaforma)	Inizio lavori

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Tipo di attività	Obiettivi	Destinatari	Strumenti	Tempistica
Rilevazione dell'opinione dei docenti durante la costruzione di ciascuna UD	<ul style="list-style-type: none"> - ottenere in itinere suggerimenti atti a migliorare la qualità complessiva - individuare punti di forza e debolezza nella predisposizione da condividere con gli altri docenti 	Docenti incaricati di predisporre le unità didattiche	Questionario 3 (individuale, nominativo, a risposta chiusa e aperta, somministrato attraverso la piattaforma)	In fase di predisposizione di ogni unità didattica (diario di bordo)
Rilevazione delle competenze finali percepite in relazione al compito di predisporre le unità didattiche	<ul style="list-style-type: none"> - ottenere un profilo incrociato delle competenze percepite a inizio corso e quelle percepite a fine corso da parte dei docenti che hanno sviluppato le unità didattiche 	Docenti incaricati di predisporre le unità didattiche	Questionario 2b (individuale, nominativo, a risposta chiusa e aperta, somministrato attraverso la piattaforma)	al termine della realizzazione delle unità didattiche
Rilevazione del gradimento dell'offerta formativa a fine percorso	<ul style="list-style-type: none"> - assicurare l'attenzione continua alla soddisfazione dei partecipanti con puntuale rilevazione del gradimento dell'offerta formativa - accertare il grado di coinvolgimento e interesse dei partecipanti rispetto ai temi trattati e alle metodologie didattiche utilizzate 	Studenti partecipanti al pilot	Questionario 4 (individuale, anonimo, a risposta chiusa e aperta, somministrato attraverso la piattaforma)	al termine di ogni edizione di pilot
Valutazione degli apprendimenti	<ul style="list-style-type: none"> - valutare le conoscenze e le competenze acquisite (predisposto a cura dei docenti e per ciascuna unità didattica) 	Studenti partecipanti al pilot	Questionario conoscenze/competenze acquisite	al termine di ogni edizione di pilot
Rilevazione opinione docenti e tutor durante le fasi di testing	<ul style="list-style-type: none"> - controllare la corretta esecuzione delle attività previste - verificare il grado di percezione della "situazione in aula", - accertare il grado di 	Docenti responsabili erogazione pilot/Tutor d'aula	Questionario 5 (individuale, nominativo, a risposta chiusa e aperta, somministrato attraverso la piattaforma)	al termine di ogni edizione di pilot

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Tipo di attività	Obiettivi	Destinatari	Strumenti	Tempistica
	coinvolgimento e interesse dei partecipanti rispetto ai temi trattati e alle metodologie didattiche utilizzate			

Tabella 1 – Attività di monitoraggio (obiettivi, destinatari, strumenti, tempistica)

Il Piano delle valutazioni è un documento flessibile in relazione alle valutazioni da condurre, la cui lista sarà aggiornata o completata nel tempo. Esso esplicita su quali temi vengono esercitate le diverse tipologie di attività valutative (*ex-ante*, *in itinere* ed *ex-post*), incluse le autovalutazioni, e collega, durante il periodo interessato, i tempi di consegna dei rapporti preliminari o finali alla cadenza degli incontri in cui in partenariato discuterà sull'andamento del processo di costruzione delle unità didattiche e delle fasi di testing.

Bibliografia

- [1] European Commission, "Project cycle management guidelines", Bruxelles, European Commission, 2004
- [2] Marradi, A., "Concetti e metodo per la ricerca sociale", Firenze, Giuntina, 1984
- [3] Palumbo, M., Garbarino E., "Ricerca sociale: metodo e tecniche", Milano, FrancoAngeli, 2006
- [4] Scriven, M., "Evaluation Thesaurus" (4th ed.), Newbury Park (CA), Sage, 1991

Project Number: 2019-1-PL01-KA203-065078

Società Dante Alighieri Editore

Wrocław 2022

DOI 10.53248/SDA642707



WWW.DANTE.UNI.WROC.PL



SOCIETÀ DANTE ALIGHIERI | WROCLAW – BRESLAVIA

Il progetto PASTILLE «Arti e tradizioni europee nell'apprendimento della lingua italiana» realizzato da un consorzio coordinato dall'Università di Wrocław, composto da Università di Genova (Italia), Università della Macedonia (Grecia), Università Palacky di Olomouc (Cechia), Università di Vilnius (Lituania) e, partner tecnico, Associazione PIXEL di Firenze (Italia), pone al centro l'uso di materiali autentici di valore artistico a scopo didattico, offrendo un metodo originale e un'organizzazione del processo di apprendimento basato sulle tecniche tradizionali per la memoria e dei risultati delle moderne ricerche in campo della didattica ai fini dell'insegnamento della lingua italiana come oggetto e vettore di cultura e degli strumenti innovativi, il supporto di una piattaforma digitale. Il presente testo fa da supporto agli insegnanti che intendono affinare i ferri del mestiere e agli studenti che desiderano conoscere le (proprie) dinamiche dell'apprendimento.

Sonia Maura Barillari. Professore di Filologia Romanza presso l'Università di Genova. Dal 2002 al 2005 ha ricoperto il ruolo di coordinatrice didattica nel corso post-laurea per la formazione di «Promotori dei beni culturali» (DIRAS, Università di Genova). Fa parte del collegio docenti del Corso di dottorato «Filologia, interpretazione e storia dei testi italiani e romanzi» (Università di Genova). Membro del Comitato scientifico dell'«Istituto per i Beni marionettistici e il Teatro popolare», membro del Comitato scientifico di «Orma. Rivista di studi etnologici e storico-religiosi», e del Comitato scientifico della rivista «Italica Wratislaviensia» (Università di Wrocław). Membro del Comitato direttivo della rivista «L'immagine riflessa. Testi, società, culture», membro del comitato scientifico della Collana «Metamorphoseion», Roma, Aracne Editrice. Socio fondatore e presidente dal 2012 al 2018 della Società Italiana di Filologia Romanza, sezione scuola. Si occupa in prevalenza di letteratura edificante e di teatro medievale, supportando l'interpretazione dei testi (mediolatini e romanzi) con i dati desunti dall'analisi delle tradizioni folcloriche a essi coeve. Altri suoi campi di interesse sono l'analisi codicologica, la critica dantesca, il rapporto fra testo e immagine.

Gianluca Olcese. In ruolo come docente presso l'Università di Wrocław dove ha svolto corsi di Lingua, Letteratura e Cultura d'Italia. Cultore della materia della cattedra di Filologia Romanza dell'Università di Genova e ancora presso l'ateneo genovese Scientific Advisor della cattedra UNESCO di Antropologia della Salute – Biosfera e sistemi di cura – Museo di Etnomedicina A. Scarpa. Presidente della Società Dante Alighieri di Wrocław. In passato ha svolto l'incarico di Juniorprofessor di Didattica delle Lingue Romanze presso l'Università Tecnica di Dresda (2017-18), e di lettore di Lingua Italiana presso l'Università Adam Mickiewicz di Poznań (2008-2011). Vincitore del premio Interstudent come miglior dottorando straniero in Polonia nel 2011. Coordinatore del progetto PASTILLE sull'apprendimento della lingua italiana attraverso l'arte e responsabile di progetti internazionali di formazione per i docenti, per l'inclusione, per la valorizzazione dei beni museali a scopo educativo e per il benessere sociale.



ISBN 978-83-966427-0-7

