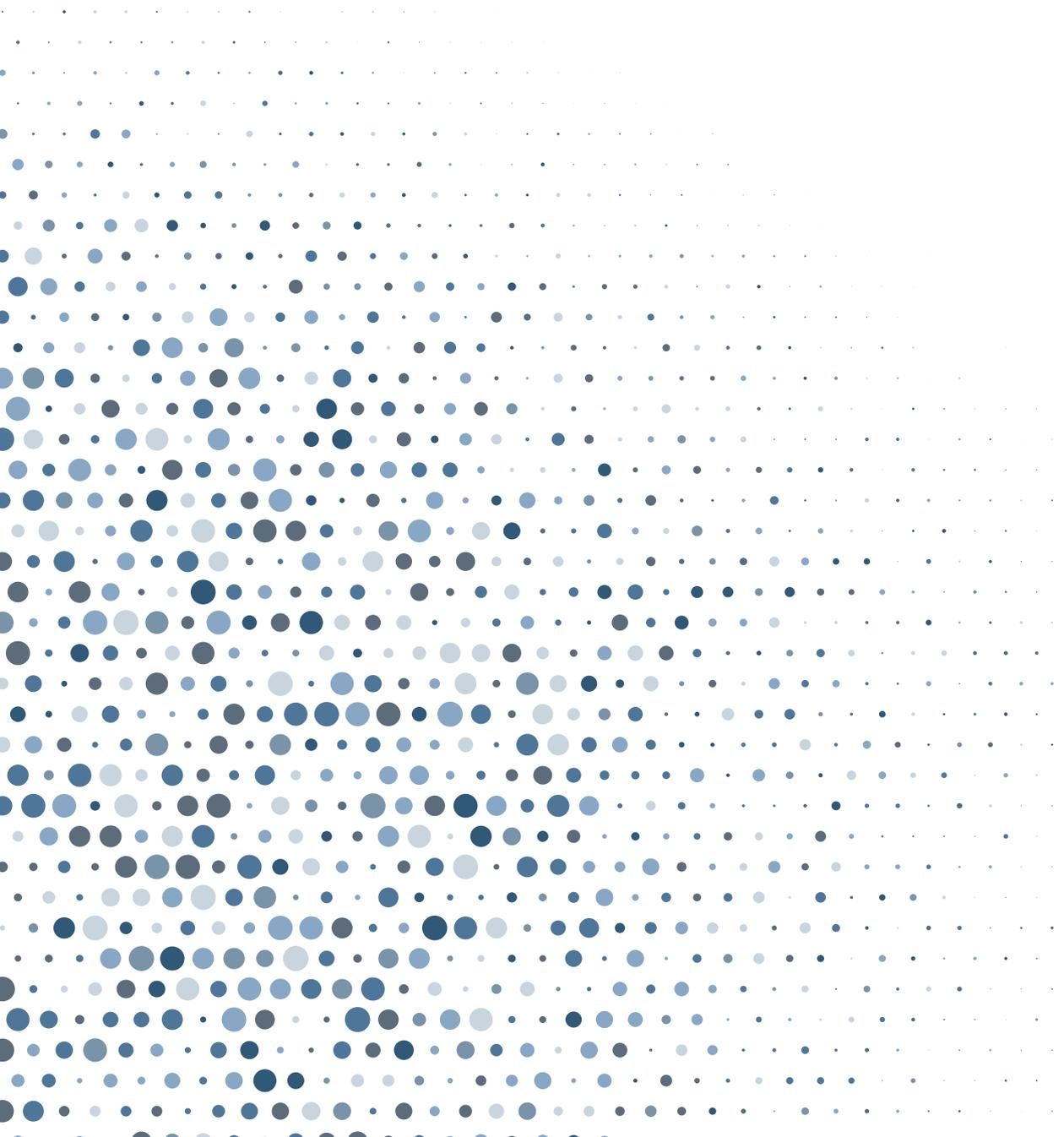


**La lingua italiana
nell'educazione
in contesti plurilingui:
diritto, scelta, opportunità**

**Italijanski jezik
v izobraževanju
v večjezičnih okoljih:
pravica, izbira, priložnosti**

**A cura di Anja Zorman
e Jadranka Cergol**

Jezikoslovje in literarne vede
Linguistics and literary studies
Studi linguistici e letterari



La lingua italiana nell'educazione in contesti plurilingui
Italijanski jezik v izobraževanju v večjezičnih okoljih

The Slovenian Scientific Series in Humanities (SSSH)

is a book series that promotes critical thinking, fosters original approaches and encourages comparative studies in the fields of history, anthropology, ethnology, linguistics and literary studies, geography and archaeology of rural, urban and maritime human environments. It concentrates on Slovenia and the eastern half of Europe, but is open to wider European and World themes. The SSSH wishes to help overcome the prevalently western centred perspective and interpretations as well as fill the knowledge gap about East-Central, South-Eastern, and Eastern Europe in international scholarly literature. It welcomes interdisciplinarily conceived volumes, theoretical explorations and alternative readings, original case studies and fieldwork research results. Topics covered include labour, development, population, migration, household, gender and kinship, the cultural landscape and natural resources use, multicultural and multilingual societies, the material and immaterial culture of past and present communities. The book series will include high quality focused thematic paper collections, original research monographs and higher education textbooks. The SSSH volumes will be of interest to researchers, post-graduate and undergraduate students, university and schoolteachers, as well as other professionals, experts and enthusiasts for current and innovative perspectives in humanities research.

Chief Editor

Aleksander Panjek

Editors

- Žarko Lazarević (history)
- Katja Hrobat Virloget (ethno-anthropology)
- Nives Zudič Antonič (linguistics)
- Gregor Kovačič (geography)
- Irena Lazar (archaeology)
- Lev Centrih (contact person for guest editors and authors, lev.centrih@fhs.upr.si)

Scientific Editorial Board

Aleksej Kalc, Alenka Janko Spreizer, Allen J. Grieco, Alma Hafizi, Ana Zwitter, Angela Fabris, Boris Kavur, Claudio Minca, Eerika Koskinen-Koivisto, Ernest Ženko, Guido Alfani, Jesper Larsson, Jonatan Vinkler, Julijana Vučo, Kinga Dávid, Krish Seetah, Michele Baussant, Miha Koderman, Mirza Mejdanija, Nevena Škrbič Alempijević, Peter Teibenbacher, Petra Kavrečič, Piotr Guzowski, Saša Čaval, Satoshi Murayama, Vlado Kotnik, Vuk Tvrtko Opačić

SSSH
SZZH

Slovenska znanstvena zbirka za humanistiko
Slovene Scientific Series in Humanities

3

**La lingua italiana
nell'educazione
in contesti plurilingui:
diritto, scelta, opportunità**

Italijanski jezik
v izobraževanju
v večjezičnih okoljih:
pravica, izbira, priložnosti

A cura di Anja Zorman
e Jadranka Cergol



Koper 2020

**La lingua italiana nell'educazione in contesti plurilingui:
diritto, scelta, opportunità**

Italijanski jezik v izobraževanju v večjezičnih okoljih:
pravica, izbira, priložnosti

A cura di · Anja Zorman e Jadranka Cergol
Recensori · Matejka Grgič, Maja Mezgec e Paola Giustina Baccin

Slovenska znanstvena zbirka za humanistiko · 3
E-ISSN 2712-4649

Publicato da · Edizioni Università del Litorale

Piazza Tito 4, 6000 Capodistria

www.hippocampus.si

Redattore capo · Jonatan Vinkler

Redattore esecutivo · Alen Ježovnik

Capodistria · 2020

© 2020 Autori

Edizione elettronica

<http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-045-5.pdf>

<http://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-046-2/index.html>

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5>



Izid monografije je finančno podprla Javna agencija
za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz sredstev
državnega proračuna iz naslova razpisa
za sofinanciranje znanstvenih monografij

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani

COBISS.SI-ID = 51342083

ISBN 978-961-293-045-5 (pdf)

ISBN 978-961-293-046-2 (html)

Indice

Premessa · 7

Introduzione

Anja Zorman e Jadranka Cergol · 9

Il ruolo della sensibilità interculturale nella didattica contemporanea

Anja Zorman · 15

L'insegnamento dell'italiano e la gestione dei conflitti

Metka Malčič · 31

Bilinguismo, educazione linguistica e interculturalità: il caso delle sezioni bilingui italo-albanesi a Scutari, Albania

Lindita Kazazi e Eliana Laçej · 51

Le classi transfrontaliere come strumento d'acquisizione efficace della lingua e cultura italiana nella scuola elementare della zona transfrontiera

Martina Seražin Mohorčič · 63

Lo sviluppo di una realtà interculturale e plurilingue con il *translanguaging* italo-sloveno

Karin Ota · 79

Valutazione della comprensione dell'ascolto e del testo scritto nella scuola elementare

Lucia Allegra, Sergio Crasnich e Nives Zudič Antonič · 93

Il ruolo del film italiano nell'apprendimento della lingua italiana L5 nel contesto albanese

Aterda Lika · 111

La visione della rete: la sfida della didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film di lingua straniera

Simona Bartoli Kucher · 119

L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano in Grecia: la situazione attuale, problematiche, proposte metodologiche

Athanasia Drakouli e Georgia Milioni · 139

L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano in Grecia: concrete applicazioni pratiche e i loro risultati didattici

Athanasia Drakouli · 157

Recensioni · 179

Premessa

Il presente volume è il risultato di una rete collaborativa informale di ricercatori e docenti di italiano lingua seconda o straniera nelle regioni dell'Europa centrale (Austria, Slovenia) e meridionale (Grecia, Albania), una rete che si è formata attraverso scambi di informazioni, discussioni di problemi in comune, attraverso la condivisione di materiali e delle buone prassi. In questo contesto nasce l'idea di raccogliere i risultati delle più recenti ricerche sulla didattica dell'italiano in contesti plurilingui e pubblicarli in una raccolta di saggi. Hanno aderito all'iniziativa:

- prof. Simona Bartoli Kucher, Università di Graz, Austria
- prof. Lindita Kazazi e prof. Eliana Laçe, Università di Scutari, Albania
- prof. Aterda Lika, Università di Scutari, Albania
- prof. Athanasia Drakouli, Università degli Studi di Creta, Grecia
- prof. Georgia Milioni, Università Nazionale e Kapodistriaca di Atene, Grecia
- prof. Nives Zudič Antonič, prof. Anja Zorman e prof. Metka Malčič, Università del Litorale, Slovenia
- prof. Sergio Crasnich, Istituto di Educazione della Repubblica di Slovenia
- Lucia Allegra, Scuola Elementare Dante Alighieri di Isola, Slovenia
- Martina Seražin Mohorčič, Scuola Elementare di Capodistria, Slovenia
- Karin Ota, Scuola secondaria di primo grado con lingua d'insegnamento slovena a Dolina, Italia

Introduzione

Anja Zorman

Università del Litorale, Slovenia

anja.zorman@fhs.upr.si

Jadranka Cergol

Università del Litorale, Slovenia

jadranka.cergol@fhs.upr.si

La glottodidattica si occupa di tutte le lingue, dalla lingua materna, alla lingua seconda, straniera, alle lingue classiche e via dicendo. La sua ricerca è impegnata nella scoperta di modelli, strategie, modalità e materiali che ne facilitino l'apprendimento/l'acquisizione e che permettano di conseguire livelli elevati di competenza nella lingua d'arrivo. La ricerca glottodidattica si è sempre appoggiata alle scienze affini, quali la linguistica, la didattica generale, la pedagogia, la psicologia, la psicolinguistica, la sociolinguistica, la neurolinguistica – per citarne solo alcune, per elaborare e talvolta ridefinire i propri concetti, le teorie e le loro applicazioni empiriche. La ricerca permette dunque una sempre migliore conoscenza e comprensione dei processi di apprendimento/acquisizione e di insegnamento delle lingue da una parte e dall'altra si vede impegnata a rispondere alle esigenze del contesto socioculturale in continua evoluzione. Le nuove realtà entrano in interazione con quelle tradizionali, influenzando talvolta delicati equilibri di convivenza tra diverse comunità.

Nei contesti plurilingui, il punto in comune tra i contenuti dei saggi del presente volume, la scuola ha da sempre avuto un ruolo importante nell'educazione alla convivenza e all'empatia verso l'altra o le altre etnie, presenti sul territorio. Il modo in cui la scuola affrontava e continua ad affrontare questo compito dipende(va) da molti fattori, principalmente legati agli aspetti formali e sociali. Le nuove immigrazioni pongono alle scuole nuove sfide, non solo organizzative e operative, ma soprattutto umane. Il dialogo interculturale, sottolinea Anja Zorman, deve basarsi sulla sensibilità verso il prossimo, sull'empatia e su un'apertura mentale che a loro volta si sviluppano attraverso la formazione che influenza anche la crescita personale e quindi professionale del docente, potenziando la sua autostima, l'autocontrollo e la sua apertura mentale. È importante, scrive l'autrice, che la sensibilità interculturale, e interpersonale in generale, non si limiti ai docenti

di lingua, ma che pervada tutta la scuola, interessi tutti i docenti e gli altri quadri che vi operano. Chi possiede livelli alti di sensibilità interculturale è decisamente in grado di gestire i problemi interpersonali e di portarli alla soluzione. Metka Malčič mette in evidenza come tali argomenti contribuiscono non solo allo sviluppo della comunicazione interculturale in classe, ma sono argomenti motivanti che coinvolgono gli adolescenti e attraverso i quali viene facilitato anche l'apprendimento/acquisizione dell'italiano nel presente periodo in cui si registra un notevole calo di interesse e di competenza in italiano tra i ragazzi del Litorale sloveno. Un calo che si nota anche in Albania, come riportano Lindita Kazazi ed Eliana Laçeçj, dovuto soprattutto a un mancato sostegno da parte delle istituzioni di potere che lascia il destino dell'insegnamento dell'italiano soprattutto nelle mani dei docenti, della loro motivazione e inventiva, caratteristiche che sono alla base di un insegnamento innovativo, flessibile, a misura dell'allievo. Anche nei territori plurilingui in cui ci sono numerose possibilità a sostegno dello sviluppo della competenza interculturale, non sempre ce se ne avvale. Martina Seražin Mohorčič vede l'incontro e la collaborazione con l'altro come il modo migliore perché gli allievi comprendano l'utilità e il senso dell'utilizzo e quindi dell'apprendimento/acquisizione della lingua seconda o d'oltre confine, il che incide notevolmente sulla loro motivazione per la partecipazione attiva in tale processo. La conoscenza dell'ambiente in cui vivono contribuisce alla sua comprensione e a una diversa qualità di vita di tutti gli abitanti del territorio. Un'esperienza attraverso le classi transfrontaliere, in cui si conoscono e stabiliscono rapporti interpersonali i ragazzi delle due etnie, promuove lo sviluppo della competenza interculturale e un rinnovato interesse per l'apprendimento/insegnamento dell'italiano nella zona bilingue del Litorale sloveno. Gli approcci linguistici, adottati nei contesti didattici plurilingui, dovrebbero contribuire a valorizzare l'interculturalità e consentire all'individuo plurilingue una piena espressione della propria identità. Tra questi, il *translanguaging*, scrive Karin Ota, parte dal presupposto che i soggetti bilingui nel comunicare non utilizzano due sistemi linguistici distinti e autonomi, come è stato tradizionalmente assunto, ma hanno invece un unico repertorio linguistico, che utilizzano trasversalmente in termini sia culturali che linguistici. Il *translanguaging* supera la visione della didattica in una o nell'altra lingua, tenendole separate e non approvando un insegnamento linguisticamente misto con il quale si userebbe in modo consapevole l'alternanza delle due lingue e potrebbe, come tale, contribuire alla legittimazione della creazione di un ambiente interculturale e plurilinguistico privo di stereotipi e pregiudizi etnici.

Lucia Allegra, Sergio Crasnich e Nives Zudič Antonič sostengono che l'apprendimento/insegnamento delle lingue dipende in maniera importante dalle abilità ricettive, ovvero dalla capacità di comprensione dell'ascolto e della lettura. In base alla loro ricerca, in cui è stata confermata la necessità di potenziamento della comprensione della lettura e dell'ascolto attraverso un intervento didattico mirato, sottolineano l'importanza di adottare precocemente percorsi di intervento di carattere metacognitivo ricorrendo all'uso di prove oggettive e standardizzate, utili a fornire informazioni precise sui processi di comprensione degli alunni e sulle difficoltà cui essi possono andare incontro.

L'utilizzo delle tecnologie didattiche ha ormai una lunga tradizione nell'apprendimento/acquisizione e nell'insegnamento delle lingue, sin dalla comparsa del metodo diretto la didattica si è sempre avvalsa di varie forme di mediazione e di ricezione del materiale linguistico: accanto al manuale per l'allievo e altro materiale stampato ha sempre usufruito anche di sussidi audio-visivi e, negli ultimi tempi, delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il cinema, come simulazione di contesti reali di comunicazione, scrive Aterda Lika, permette di avvicinarsi alla lingua autentica, alle diverse variabili anche pragmatiche della comunicazione, alle specificità del linguaggio cinematografico, nonché alla cultura e al dialogo interculturale. L'autrice mette in particolare rilievo l'importanza che ha rappresentato il film italiano per l'apprendimento e per l'acquisizione della lingua italiana durante gli anni di chiusura dell'Albania. Non solo in situazioni sociopolitiche difficili, i testi letterari e i film, osserva Simona Bartoli Kucher, rappresentano uno strumento didattico dalle straordinarie potenzialità con un forte impatto motivazionale sugli apprendenti. L'autrice fa notare come un forte orientamento alle competenze, introdotto dal Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, abbia portato alla marginalizzazione dei testi letterari o filmici nella didattica delle lingue con conseguenze negative sullo sviluppo delle competenze di lettura e dell'empatia. Dalla ricerca da lei condotta emerge che i testi letterari transculturali incoraggiano non solo la riflessione degli apprendenti su sé stessi e sull'apertura alla diversità, ma anche verso la propria diversità linguistica e culturale e il proprio sentimento di appartenenza.

Nonostante un indubbio impatto positivo che genera l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella glottodidattica, promuovendo un approccio più completo e olistico alla lingua d'arrivo, e nonostante un'intensa mobilità, le risorse investite e i significativi progressi scientifici che sono stati fatti sul campo fino ad oggi, sostengono Athana-

sia Drakouli e Georgia Milioni, la didattica in Grecia sembra non essere in grado di trarne il potenziale profitto. Le autrici attribuiscono il mancato successo al poco rispetto dei progetti di implementazione dell'utilizzo delle nuove tecnologie per i diversi contesti socioculturali, nonché educativi. I mezzi digitali destinati all'ambito dell'istruzione non dovrebbero essere caratterizzati dall'omogeneità, ma piuttosto dall'idoneità alle esigenze della realtà corrente, sia secondo l'indole e il contesto storico-sociale e culturale della società cui si riferiscono. Athanasia Drakouli mette in risalto l'importanza dell'utilizzo delle nuove tecnologie quando l'insegnamento della lingua non riceve il necessario sostegno dalle istituzioni governative.

Il presente volume è nato dunque con lo scopo di raccogliere considerazioni, esperienze e risultati delle ricerche sull'apprendimento e insegnamento dell'italiano come lingua seconda o straniera in aree plurilingui e multiculturali. Le ricerche presentate hanno obiettivi diversi e quindi sono state condotte adottando diverse metodologie, in congruenza con gli obiettivi prefissati. Il contributo introduttivo si focalizza prevalentemente su una rassegna teorica sulla comunicazione interculturale, rappresentando come tale uno sfondo alle successive analisi empiriche dell'apprendimento e insegnamento della lingua italiana. Le ricerche presentate hanno preso in esame diversi livelli di apprendimento e insegnamento, dalle prime classi della scuola elementare fino agli adulti. I risultati presentati sono non solo teorici, ma si propongono di offrire suggerimenti, soluzioni ed esempi di buone prassi in diversi contesti culturali che hanno, in realtà, molti tratti in comune.

Il volume raccoglie contributi variegati che accrescono la conoscenza e la comprensione dell'apprendimento e dell'insegnamento della lingua italiana nei contesti d'incontro di lingue e culture, offrendo al lettore importanti approfondimenti sulla ricerca della didattica dell'italiano lingua seconda/straniera. Oltre agli esempi di buone prassi, che il lettore può adattare alla propria realtà e sperimentare in azione, il volume offre numerosi spunti per ulteriori analisi e la ricerca di nuovi percorsi per l'apprendimento e insegnamento della lingua italiana e in generale delle lingue presenti in contesti plurilingui e multiculturali.

La pubblicazione del volume è esito di cooperazione informale, incontri e scambio di esperienze pluriennali tra insegnanti e ricercatori che operano nel campo della didattica dell'italiano nelle regioni dell'Europa centrale e meridionale, segnate nella storia dalle frequenti migrazioni dei popoli, nonché da un importante impatto esercitato dalla lingua e cultura italiana sulle lingue e culture che le popolavano. I contributi del volume presentano

esperienze con l'apprendimento e l'insegnamento della lingua italiana in varie zone delle due regioni, legate dal plurilinguismo e multiculturalismo, ma anche dalle questioni, dai problemi e dalle opportunità per il futuro lavoro. I sistemi e le istituzioni di educazione hanno un ruolo importante nello sviluppo del dialogo interculturale nei nostri territori, tuttavia non ricevono ovunque il necessario sostegno finanziario e professionale. Nella società moderna tutti devono avere il diritto all'apprendimento delle lingue in maniera competente e orientata all'apprendente per fare in modo che l'apprendimento delle lingue, oltre ad essere un diritto, sia anche una scelta attraverso cui, tra l'altro, portare rispetto verso altre etnie. I contesti plurilingui offrono numerose opportunità per l'apprendimento delle lingue. Insegniamo ai nostri apprendenti anche come l'apprendimento delle lingue apra nella vita le porte alle nuove opportunità.

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.9-13>

Il ruolo della sensibilità interculturale nella didattica contemporanea

Anja Zorman

Università del Litorale, Slovenia

anja.zorman@fhs.upr.si

Il mondo della scuola si trova continuamente alle prese con le sfide che originano nella società, a suo turno in continua evoluzione e trasformazione. La globalizzazione, le migrazioni rendono la società sempre più linguisticamente e culturalmente eterogenea. La scuola ha tra l'altro il compito di educare alla convivenza, e al mutuo rispetto tra allievi di diversa origine linguistico culturale. Tuttavia, negli insegnanti, e nelle persone in generale, si nota spesso una contraddizione tra la definizione dell'educazione interculturale e dei suoi obiettivi e l'effettiva condotta di queste persone nel contatto con individui che percepiscono linguisticamente, culturalmente, etnicamente diversi (Gorski 2008). La scuola dovrebbe fare in modo di avvicinare tra loro gli allievi (e gli insegnanti) e di creare un clima in cui tutti possano trarre beneficio l'uno dall'altro. A tal proposito dovrebbe abbandonare l'idea di costruire una cultura comune, che presuppone inevitabilmente la denigrazione di determinate culture e la glorificazione di altre. La comunicazione interculturale dovrebbe invece partire dall'individualità di ciascun allievo. Pertanto, gli insegnanti ed altre figure operanti nel settore devono possedere un alto livello di sensibilità interculturale e chiare identificazioni linguistiche e culturali. Solo in questo modo saranno in grado di condurre un'educazione interculturale che si basi sulla promozione reciproca della comprensione tra persone, sullo sviluppo delle capacità di entrare concettualmente nel mondo dell'altro e quindi di provare empatia per gli interlocutori e generare una reciproca comprensione. Se non si sviluppa la sensibilità interpersonale e interculturale tra allievi di diversa origine culturale e/o linguistica è probabile che da adulti adotteranno schemi di comportamento determinati da visioni del mondo monoculturale, rifacendosi alla cultura a cui sono stati maggiormente esposti durante la vita (Spiteri 2017).

Parole chiave: didattica, educazione interculturale, sensibilità interculturale, insegnanti, allievi

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.15-29>

Introduzione

Nonostante non ci sia ancora una definizione dell'educazione interculturale universalmente condivisa (Arasaratnam e Doerfel 2005) e non ci sia ancora consenso su come misurare la competenza interculturale (Wahyu-

di 2016) crediamo che le diverse definizioni in merito siano riconducibili a una base comune: il rapporto con l'altro. Nel discorso sull'interculturalità e sull'educazione interculturale *l'altro* è rappresentato da colui che ha una diversa origine linguistico culturale dall'ambiente ospite. Il rapporto che si ha con *l'altro* traspare da qualsiasi interazione con altre persone, indipendentemente dalla provenienza e/o appartenenza linguistico culturale, dal genere, dall'età, dalle convinzioni politiche o religiose ecc. Una persona intollerante nei riguardi delle persone di diversa provenienza linguistico culturale o viceversa eccessivamente entusiasta delle culture d'élite, può esibire lo stesso atteggiamento anche in altre circostanze. Dal Rapporto Europeo sull'Intolleranza, sul Pregiudizio e sulla Discriminazione (Zick, Küpper e Hövermann 2011, 67) emerge un rapporto di correlazione tra i pregiudizi verso gli immigranti, gli Ebrei, le persone di colore, i musulmani, le donne e gli omosessuali, che si evolve, secondo gli autori, nella sindrome di ostilità focalizzata su un determinato gruppo.

In questo senso, nelle aree con presenza di minoranze storiche, il delicato equilibrio tra le diverse etnie non sembra essere affetto dall'arrivo della nuova immigrazione: chi in passato si è dimostrato intollerante verso la minoranza, non diventa tollerante nei suoi confronti a causa della presenza *dell'altro* ancora più diverso linguisticamente e culturalmente di quello a cui è abituato. È probabile, invece, che si dimostri intollerante o addirittura più intollerante anche nei suoi confronti.

La differenza che si nota nella società, almeno in Slovenia, è lo spostamento del focus nel discorso sull'interculturalità, in particolare sull'educazione interculturale a scuola. L'azione didattica è quasi esclusivamente orientata verso l'integrazione di allievi stranieri, provenienti da famiglie migranti, prestando poca o nessuna attenzione alla presenza della minoranza storica nel nostro ambiente. Gli scambi di docenti e allievi a tutti i livelli del sistema educativo, compresi gli studenti, futuri insegnanti, avvengono a livello internazionale, spesso come attività programmate all'interno di progetti internazionali. È invece lasciata alla buona volontà del docente o del dirigente della scuola l'organizzazione di visite a enti pubblici che si occupano del mantenimento e dello sviluppo della cultura e dell'etnia italiana sul Litorale sloveno. *L'altro* proveniente dai territori e dalle culture lontane è decisamente più riconoscibile della minoranza, anche dall'aspetto fisico. *L'altro* «lontano» non può essere ignorato, richiede l'attenzione della scuola e del sistema scolastico in generale, spostando l'interesse per la minoranza in secondo piano. La mancata considerazione e il mancato rispetto per la lunga tradizione nell'educazione bilingue e pluriculturale

di questo territorio¹ sono senza dubbio in parte responsabili del calo di interesse per l'apprendimento dell'italiano nelle scuole della maggioranza e di conseguenza per il crescente calo nella competenza comunicativa in italiano lingua d'ambiente.

È inoltre problematico l'atteggiamento verso la diversità da una parte considerevole di docenti. Dalla ricerca che abbiamo condotto nell'anno scolastico 2012/2013 nelle scuole con alta presenza di allievi con diversa origine linguistico-culturale in sei aree pluriculturali in Slovenia e Italia,² è emerso che un quarto di docenti interpellati non ha mai introdotto alcuna novità nel proprio insegnamento con lo scopo di adattarlo alla presenza di allievi di origine linguistico-culturale diversa da quella della scuola (sloveno o italiano) (Zorman e Zudič Antonič 2014). Se questo dato è stato registrato nelle scuole con alto grado di eterogeneità, è difficile credere che a livello nazionale, sloveno o italiano, la situazione nelle scuole in generale sia migliore. La totale indifferenza per i bisogni, le paure, le barriere linguistiche, i modelli culturali di allievi non sloveni o italiani, a seconda della scuola interpellata nella ricerca, è segno di mancato rispetto nei loro confronti, di una totale assenza di empatia e sensibilità interculturale, se non addirittura umana. Gorski (2008) infatti fa notare come la maggior parte della didattica continui a rafforzare invece di neutralizzare le attuali gerarchie sociali e politiche per cui anche docenti con le migliori intenzioni non riescono a mettere in atto un adeguato approccio all'insegnamento in classi linguisticamente ed etnicamente eterogenee. Nonostante che dalle ricerche emerga che gli insegnanti possiedono generalmente alti livelli di sensibilità interculturale, i valori più alti vanno al piacere di interagire e alla considerazione dell'interlocutore nell'interazione, sono considerevolmente più bassi i valori legati al rispetto delle differenze culturali (Segura-Robles e Parra González 2019).

La classe è un microcosmo della società odierna in cui convive una pluralità di culture (Segura-Robles e Parra González 2019). Nella nostra ri-

¹ Il modello bilingue per la scuola elementare fu istituito nel 1959 (Zudič Antonič e Zorman 2004).

² EDUKA – Educare alla diversità, progetto finanziato nell'ambito del Programma per la Cooperazione Transfrontaliera Italia-Slovenia (2007-2013) dal Fondo europeo di sviluppo regionale e dai fondi nazionali. Nella ricerca hanno collaborato istituzioni di ricerca da entrambe le parti del confine e scuole con alta presenza di allievi di lingue e culture diverse sia nella zona centrale dei due stati che lungo il confine dove da entrambi i lati operano scuole sia con lingua nazionale che con lingua della minoranza come lingua d'insegnamento. L'importante differenza tra le due realtà interessa lo studio obbligatorio della lingua dell'altra etnia nel Litorale sloveno dalla scuola elementare all'istruzione secondaria.

cerca invece un docente su dieci, operante nella scuola in cui la diversità linguistico-culturale è data per certa in base al numero e alla distribuzione normale di allievi non sloveni (o italiani) nelle classi, ha dichiarato che nelle classi in cui insegna non sono presenti allievi con nazionalità e lingua diversa da quella della scuola (Zorman e Zudič Antonič 2014). Per il campione degli insegnanti interpellati il dato può essere soggetto ad almeno due interpretazioni. Nelle scuole della minoranza slovena in Italia, in cui la percentuale di docenti che percepiscono le loro classi come culturalmente eterogenee è nettamente la più bassa del campione, è probabile che il fenomeno sia la conseguenza della cosiddetta assimilazione silenziosa a cui è (stata) soggetta la minoranza slovena in Italia.³ Anche la seconda interpretazione è riconducibile all'assimilazione, ma in maniera diametralmente opposta a quella vissuta dagli sloveni in Italia. Essa si basa sulla presupposizione che gli insegnanti non reattivi alle differenze culturali in classe abbiano una visione del mondo monoculturale. I loro schemi mentali sono del tutto adattati al punto di vista della cultura a cui sono stati maggiormente esposti durante la vita (Spiteri 2017). Banks (2001) si riferisce a loro come ad esseri a-culturali ed a-etnici in possesso di esperienze estremamente esigue con la diversità razziale, etnica o sociale. Secondo l'autore si tratta di persone che sono convinte che *razza* e *cultura* caratterizzino gli emarginati e i diversi. Banks (2001) è infatti dell'opinione che i docenti dovrebbero sviluppare le proprie identificazioni culturali e nazionali riflessive e, come aggiunge Middleton (2002), la percezione delle proprie convinzioni sulla diversità, per poter essere in grado di agire efficacemente in classi eterogenee e sostenere allievi di varie origini culturali nello sviluppo delle loro identificazioni linguistico-culturali, nonché delle loro potenzialità accademiche.

La sensibilità interculturale nella didattica

L'attenzione per la diversità linguistico-culturale, sia per le minoranze storiche, per la seconda generazione degli immigrati, che per gli immigrati recenti, richiede la partecipazione attiva di tutti i quadri della scuola. È tutt'oggi spesso presente la convinzione che l'educazione interculturale sia compito dei docenti di lingue e di scienze umanistiche. Invece le ricerche dimostrano che i più alti livelli di competenza interculturale vengono raggiunti da allievi che frequentano scuole pervase dalla sensibilità intercul-

³ Per approfondimenti si veda Susiç e Sedmak (1983) e Susiç (2003).

turale, scuole in cui ogni spazio, ogni gesto, ogni atteggiamento manifesta il rispetto e celebra la diversità (Pederson 1997).

L'educazione interculturale non può poggiare su avvenimenti e singole attività organizzate dalla scuola o sviluppate dall'insegnante in classe occasionalmente e in maniera disorganica. Essa richiede un atteggiamento generale basato sulla sensibilità interculturale e sul rispetto reciproco. Solo un insegnante che ha raggiunto almeno il livello base *etnorelativo* nello sviluppo della competenza interculturale (Bennett 1993)⁴ è in grado di percepire e valorizzare le differenze tra le culture presenti nella classe, sviluppare la competenza interculturale degli allievi (Jokikokko 2005), nonché la crescita personale e il successo accademico di tutti gli allievi, indipendentemente dall'origine linguistico-culturale.

Fondare l'accettazione dell'*altro* nel proprio gruppo dominante partendo dall'insieme di valori e convinzioni della *cultura dominante* significa ignorare le differenze culturali che convivono in una classe (Spiteri 2017). Queste differenze però esistono e la scuola che promuove la sensibilità e la comunicazione interculturale basa la propria azione sulla comprensione di tali differenze con lo scopo di incrementare l'uguaglianza sociale nell'ambiente della scuola e nella società in generale. Essendo la scuola e la classe un microcosmo della società odierna (Segura-Robles e Parra González 2019), potrebbe fungere da laboratorio vivo in cui educare alla convivenza e al rispetto reciproco allievi con diverse origini linguistico-culturali (Spiteri 2017).

Il concetto della sensibilità interculturale

Nel modello di Chen e Starosta (1996) la *competenza comunicativa interculturale* si compone di (i) sensibilità interculturale, (ii) consapevolezza interculturale e di (iii) competenza interculturale. La sensibilità interculturale costituisce la dimensione *emotiva* della comunicazione interculturale e concerne il desiderio e la volontà della persona di riconoscere, apprezzare e accettare le differenze tra culture. Hammer, Bennett e Wiseman (2000) distinguono tra la sensibilità interculturale intesa come capacità di riconoscere e sentire rilevanti le differenze tra culture e intesa come la competenza interculturale che si realizza nella capacità di riflettere e agire in maniera adeguata in incontri interculturali. Secondo gli autori, chi possiede livelli

⁴ Il suo *Modello dello sviluppo della sensibilità interculturale* distingue principalmente tra livelli etnocentrici, orientati al modello culturale della persona, ed etnorelativi, orientati a una prospettiva globale.

alti di sensibilità interculturale, dispone di un maggiore potenziale nell'attuazione della competenza interculturale. La seconda componente della competenza comunicativa interculturale, la consapevolezza interculturale, rappresenta la dimensione *cognitiva* della comunicazione interculturale, riferendosi alla capacità dell'individuo di comprendere le somiglianze e le differenze delle altre culture. La competenza interculturale, infine, costituisce la dimensione *comportamentale* e si riferisce alla capacità di raggiungere i propri obiettivi comunicativi nell'interazione con persone di culture diverse dalla propria.

Il modo in cui il termine interculturale⁵ si richiama alla comunicazione tra persone provenienti da diverse origini culturali è molto simile dalla maniera in cui il termine interpersonale manifesta la natura degli incontri tra persone in generale (Spiteri 2017).

Da una ricerca condotta da Arasaratnam e Doerfel (2005) su 37 studenti universitari provenienti da 15 contesti culturali diversi emerge infatti una stretta correlazione tra la competenza interculturale e la competenza nella comunicazione interpersonale generale. Le persone competenti nella comunicazione interculturale dimostrano di operare in una dimensione centrata sull'altro: sono sensibili, gentili, hanno esperienza con altre culture, hanno il desiderio e si dimostrano capaci nello studio dei temi legati all'interculturalità. Il loro stile di comunicazione è orientato sull'altro: sono aperti, possiedono ottime capacità comunicative, mostrano interesse per le differenze e sono consapevoli della diversità; il loro livello di esposizione al diverso gli permette di individuare le differenze con facilità. Le qualità di una persona competente nella comunicazione interculturale, individuate dalle autrici, si possono ricondurre a due dimensioni: quella della motivazione e quella della sensibilità. La motivazione si traduce nelle abilità di interessamento all'altro, di impegnarsi a comprendere e di porre aiuto. La sensibilità traspare invece dal livello personale che una persona adotta nella comunicazione e si osserva nella sua propensione a porre domande, nella sensibilità alle origini e al contesto da cui arriva l'altro e in una prospettiva globale da cui vede il mondo, contrapposta a quella etnocentrica (Bennett 1993) o monoculturale (Banks 2001; Spiteri 2017). Bennett (1993) spiega che le persone che hanno ricevuto una socializzazione prevalentemente monoculturale hanno normalmente accesso unicamente alla visio-

⁵ In contrasto con il termine multiculturale che presuppone una semplice compresenza di persone di diversa origine culturale che vivono e interagiscono prevalentemente all'interno del proprio gruppo culturale (Zorman e Zudič Antonič 2019).

ne del mondo propria della loro cultura e non sono in grado di interpretare e quindi sentire differenze tra la loro percezione del mondo e quella delle persone di altre culture. Il punto cruciale nello sviluppo della sensibilità interculturale, sostiene l'autore, risiede nel conseguimento della capacità di interpretare e sentire differenze culturali in maniere più complesse. Le ricerche confermano che l'esperienza con altre culture è un importante fattore nello sviluppo della sensibilità interculturale. In una ricerca, condotta da Del Vilar (2010) su studenti filippini, il grado di sviluppo della sensibilità interculturale cresceva con il numero di paesi visitati, il tempo di permanenza all'estero e con il numero di amici stranieri. L'esposizione alle altre culture, sostiene l'autrice, ha portato a un naturale sviluppo della capacità di interagire con persone provenienti da altre culture e quindi della sensibilità e competenza interculturale. Tuttavia, Bennett (1993) fa notare che lo sviluppo della competenza potenziale nelle interazioni interculturali è proporzionale all'esperienza con differenze culturali sempre più complessa e sofisticata. Un atteggiamento passivo o incurante delle differenze negli scambi interculturali non può stimolare lo sviluppo della sensibilità interculturale: il contatto con altre culture non conduce quindi necessariamente al mutamento della visione del mondo e quindi alla crescita della sensibilità interculturale. È importante, come sostiene Bennett (1993) che questo contatto sia gradualmente sempre più complesso ed elaborato.

Una buona comunicazione è caratterizzata dal rispetto, dall'approccio relazionale e dall'interessamento reciproco degli interlocutori. Il rispetto emerge dall'uso della lingua, dalla cortesia, dall'abilità di comunicare a livello dell'altro e di evitare che l'altro si senta umiliato. Le persone capaci di avvicinarsi all'altro nella conversazione sono abili nel condurre una conversazione amichevole e gentile e mostrano interesse nei confronti dell'altro, dedicando tempo all'ascolto dell'interlocutore, alla conversazione, alla conoscenza e all'espansione della propria rete sociale (Arasaratnam e Doerfel 2005). Nella ricerca di Del Vilar (2010) il livello di sensibilità interculturale si è rivelato in correlazione con il numero di adesioni ad associazioni di vario genere e con il periodo dell'adesione, suggerendo che le persone sensibili all'*altro* sono più capaci di costruirsi un'ampia rete sociale nella quale partecipano attivamente e con successo.

Chen e Starosta (1997) riconoscono cinque componenti chiave della sensibilità interculturale: *l'autostima, l'automonitoraggio, l'apertura mentale, l'empatia, il coinvolgimento nell'interazione e l'assenza di pregiudizio.*

Secondo gli autori le persone con alti livelli di sensibilità culturale solitamente possiedono anche un alto livello di *autostima*, ovvero la consi-

derazione che l'individuo ha di sé stesso. Spiteri (2017) sostiene che è in grado di costruire buoni rapporti con gli altri solo chi ha un buon rapporto con sé stesso. Le persone con alto livello di autostima comunicano con facilità con gli altri senza avere paura di critiche o di riconoscere i propri errori, ma anche di dare e ricevere complimenti. Inoltre, si sentono a loro agio a condividere con altri le proprie idee ed esperienze. Hanno una buona opinione degli altri e si aspettano di essere accettati da loro. Chen e Starosta (1997) ribadiscono che nella comunicazione interculturale, in cui si innalza nelle persone lo stress psicologico, legato alle esigenze di portare a termine il compito prefissato e di stabilire rapporti con altri, l'autostima diventa una variabile importante nella valutazione delle possibilità di soddisfare i propri bisogni in una determinata situazione. Più è alto il livello di autostima, più si sentono sicuri di sé e vivono l'interazione interculturale come opportunità di comunicare in maniera diversa ed entusiasmante (Del Vilar 2010).⁶ Nelle interazioni interculturali le emozioni positive e il rispetto dell'altro vengono dunque potenziate sia una chiara identificazione culturale e nazionale della persona (Banks 2001) che una sua alta autostima.

Il monitoraggio e l'automonitoraggio fanno parte delle «funzioni esecutive di alto ordine che intervengono nel processo comunicativo [...] che richiedono, infatti, la capacità dell'individuo di valutare gli effetti della propria azione comunicativa» (Balconi 2008). Tali capacità permettono di adattare il proprio comportamento alle condizioni in cui si svolge la comunicazione e di mettere in atto strategie comunicative competenti (Chen e Starosta 1997). Persone con alto livello di automonitoraggio sono abili nell'interpretazione degli stati mentali degli altri, dei loro pensieri, credenze ecc. (Balconi 2008) e sono più propensi al compromesso, fanno maggiore appello all'emotività, all'ingraziamento e all'influenza di riferimento, qualità che dotano le persone della sensibilità di percepire vari segnali comunicativi e di conseguenza potenziano ulteriormente le capacità di sviluppare un insieme di strategie comportamentali da impiegare in maniera efficace in varie situazioni comunicative (Chen e Starosta 1997). Nei soggetti coinvolti nella ricerca di Del Vilar (2010) il livello delle capacità comunicative erano in stretta correlazione con il livello della loro sensibilità interculturale: i soggetti che si percepivano competenti nella comunicazione possedevano

⁶ Nella sua ricerca il livello di autostima si è rivelato più alto nei maschi rispetto alle femmine, con differenze statisticamente significative. L'autrice interpreta questo dato come legato alla cultura filippina in cui è predominante la figura maschile.

una maggiore sensibilità verso le altre culture, dimostrandosi più reattivi e attenti all'interlocutore.

Il livello di sensibilità interculturale dipende dal modo in cui le persone interpretano le differenze culturali Bennett (1993). La teoria degli schemi cognitivi, un modello di elaborazione delle informazioni in cui collaborano la percezione e la cognizione, vede questi impegnati nella percezione ed elaborazione di informazioni sociali su persone, gruppi ed eventi (Arzenšek 2012). Gli schemi cognitivi aperti permettono alle persone di spiegarsi apertamente e adeguatamente e di accettare le spiegazioni degli altri (Chen e Starosta 1997). *L'apertura mentale* ci permette di comprendere che una stessa realtà può avere molteplici interpretazioni e quindi di adattarci alle differenze in svariati contesti culturali.

L'empatia è la componente chiave della sensibilità interculturale. All'individuo permette di immedesimarsi nell'altro e di comprendere i suoi processi psichici. Una persona con alti livelli di sensibilità interpersonale e interculturale invia e riceve messaggi incoraggianti e rassicuranti che sono alla base di una buona comunicazione interculturale in cui gli interlocutori portano reciprocamente rispetto all'altro (Del Vilar 2010). L'empatia è dunque alla base di una manifestazione reciproca di sentimenti, dell'ascolto attivo e delle reazioni verbali che dimostrano la comprensione per i sentimenti e i pensieri dell'altro (Chen e Starosta 1997). La manifestazione di identificazione, di comprensione e di considerazione dell'*altro* sono quindi le componenti dell'empatia che rappresentano l'essenza della sensibilità interculturale e conducono allo sviluppo della competenza interculturale (Bennett 1993).

Il grado di coinvolgimento nell'interazione dipende dalla reattività, ricettività e interessamento all'interlocutore. Una persona reattiva, ricettiva e attenta è maggiormente in grado di ricevere e comprendere i messaggi, di prendere adeguatamente i turni nella conversazione e di iniziare e concludere uno scambio interculturale in maniera naturale e adeguata alla situazione (Chen e Starosta 1997). Alcune ricerche riferiscono che anche in persone mature con alti livelli di sensibilità interpersonale può verificarsi un senso di ansia nella comunicazione con persone di diversa provenienza linguistico-culturale, ma che questo tuttavia viene a dileguarsi nell'arco di pochi minuti. I soggetti interpellati da Del Vilar (2010) hanno dichiarato che nei momenti di ansia si sentivano meno sensibili nei confronti degli interlocutori e che con il dileguarsi dell'apprensione cresceva la loro sensibilità per l'interlocutore. Secondo l'autrice l'ansia condiziona il nostro ragionamento e può derivare dalla situazione comunicativa finora sconosciuta

oppure dalla preoccupazione di non essere in grado di portare a termine il compito prefissato e di stabilire un buon rapporto comunicativo con l'interlocutore, dicendo qualcosa di «sbagliato» oppure agendo in maniera che questi potrebbe interpretare come offensiva.

Persone guidate nelle interazioni dal *pregiudizio*, invece, tendono a saltare alle conclusioni prima di informarsi adeguatamente sulla situazione in cui si trovano o addirittura senza avere alcuna esperienza diretta in tali circostanze. Anche giudizi basati su esperienze parziali in una determinata situazione possono essere affetti da pregiudizi. In base a un'esperienza negativa con una persona di una cultura l'individuo può generalizzare quest'esperienza a tutti i membri di tale cultura, creando su loro in realtà un pregiudizio. Nella comunicazione interculturale si dovrebbero evitare i pregiudizi, ascoltando apertamente e sinceramente l'interlocutore, il che genera in lui sensazioni di soddisfazione psicologica. Secondo Chen e Starosta (1997), l'assenza di pregiudizio nella comunicazione interculturale ci permette di interessarci alle differenze tra le culture, trovarvi piacere e quindi di vivere con piacere gli incontri interculturali.

Una persona con alti livelli di sensibilità interculturale è associata a concetti come eterogeneità, trasmissione o mediazione, orientamento all'altro, spirito d'osservazione, motivazione, sensibilità, rispetto, relazionalità, impegno e idoneità (Arasaratnam e Doerfel 2005).

L'educazione interculturale deve basarsi sulla promozione reciproca della comprensione tra persone. A questo proposito le persone coinvolte devono essere in grado di provare empatia per gli interlocutori, e di entrare concettualmente nel mondo dell'altro per generare una reciproca comprensione. Se l'insegnante non possiede la sensibilità interculturale e di conseguenza non è in grado di svilupparla negli allievi, l'educazione interculturale o multiculturale non può raggiungere i propri obiettivi (Spiteri 2017). Tra gli insegnanti, e le persone in generale, si nota spesso una contraddizione tra la definizione dell'educazione interculturale e dei suoi obiettivi e la loro effettiva condotta nel contatto con persone che percepiscono linguisticamente, culturalmente, etnicamente diverse (Gorski 2008). La scuola dovrebbe fare in modo di avvicinare tra loro gli allievi (e gli insegnanti) e di creare un clima in cui tutti possano trarre beneficio l'uno dall'altro. A tal proposito dovrebbe abbandonare l'idea di costruire una cultura comune, che presuppone inevitabilmente la denigrazione di determinate culture e la glorificazione di altre. La comunicazione interculturale dovrebbe invece partire dall'individualità di ciascun allievo, e dovrebbe basarsi sulla comprensione dell'altro. L'educazione interculturale dovrebbe promuove-

re la comprensione e la sensibilità tra persone di diversa origine culturale e/o linguistica e combattere l'oppressione sociale, educando le persone o promuovendo la loro consapevolezza su ciò che è oppressivo nella società. In assenza di ciò è probabile che adotteranno schemi di comportamento determinati da visioni del mondo monoculturale, rifacendosi alla cultura a cui sono stati maggiormente esposti durante la vita (Spiteri 2017).

La formazione di futuri insegnanti nonché degli insegnanti in itinere che sia basata sulla sensibilità interculturale, sulla specificità di ogni individuo coinvolto, che sia centrata sull'azione e orientata al risultato (Spiteri 2017), e soprattutto adatta al livello di competenza interculturale di ciascun individuo (DeJaeghere e Cao 2009) a suo turno promuove notevolmente lo sviluppo della sensibilità e comunicazione interculturale degli allievi. È importante, dunque, che la formazione dei docenti sia differenziata per livelli di competenza interculturale. Gli obiettivi devono basarsi sulla attuale visione del mondo degli insegnanti e allo stesso tempo essere sfidanti, ma non troppo, per non risultare frustranti. Bennett (1993) infatti fa notare come situazioni eccessivamente sfidanti richiedono reazioni che non sono in sintonia ai bisogni della crescita personale e professionale dell'individuo. Invece di portare allo sviluppo della sua sensibilità interculturale, lo ostacolano o addirittura ne causano una regressione. Bisogna inoltre essere consapevoli dei limiti dell'intervento volto allo sviluppo della sensibilità interculturale. Dalle ricerche emerge infatti una notevole variazione nella direzione e nell'entità del mutamento della sensibilità interculturale nelle persone al termine di tali percorsi. DeJaeghere e Cao (2009) hanno dimostrato che non tutti gli insegnanti manifestano riscontri positivi ai programmi di sviluppo professionale e che spesso, quando sono positivi, i risultati dell'azione formativa sono visibili soprattutto nell'azione didattica piuttosto che nell'adattamento cognitivo delle persone.

Conclusioni

Alla base della didattica e delle interazioni all'interno della scuola dovrebbe esserci la sensibilità interpersonale in generale e in specifico, interculturale. Questo vale sempre di più per la scuola contemporanea, se vuole continuare ad essere in grado di gestire le complesse differenze culturali e personali che si verificano nell'interazione di allievi di diversa origine linguistico-culturale (Spiteri 2017). Come luogo d'incontro di lingue e culture la scuola offre opportunità di crescita personale degli allievi e degli insegnanti. Ogni interazione è un'occasione per sviluppare le capacità di

comprensione e di interazione tra gli interlocutori, a patto che siano presenti il mutuo rispetto e un genuino desiderio di imparare, di conoscersi. Nell'ambiente pluriculturale mirare a costruire una cultura comune significherebbe porre in risalto alcune culture o una cultura a detrimento delle altre. La scuola, se vuole riuscire nell'intento di attivare appieno le potenzialità, le abilità e l'ingegno degli allievi, si dovrebbe invece focalizzare sull'individualità di ciascuno di loro. L'atteggiamento dell'insegnante verso gli allievi incide significativamente sul loro successo accademico e generale, ed è di particolare rilievo nel contatto con allievi che provengono da famiglie socialmente più deboli e da famiglie di diversa provenienza culturale. Il tratto che contraddistingue gli insegnanti in grado di lavorare con successo nelle classi culturalmente e linguisticamente eterogenee è la sensibilità interculturale. Tutte le persone che operano nel settore della scuola, non solo gli insegnanti, dovrebbero pertanto sviluppare la propria competenza interculturale almeno al più elementare dei livelli etnorelativi (Bennett 1993). La buona percezione delle proprie competenze permette alle persone di sviluppare maggiore sensibilità verso gli altri, prestare dunque attenzione ai loro bisogni e alle loro emozioni (Del Vilar 2010). Sebbene sia un percorso non facile e non sempre conduce a risultati sperati, lo sviluppo della sensibilità interpersonale e quindi interculturale risulta una capacità fondamentale nel mondo della scuola e in generale nella società contemporanea.

Riferimenti bibliografici

- Arasaratnam, L. A., e M. L. Doerfel. 2005 «Intercultural Communication Competence: Identifying Key Components from Multicultural Perspectives.» *International Journal of Intercultural Relations* 29:137-163.
- Arzenšek, A. 2012. «Raziskovanje kognitivnih shem kot individualnih ali skupinskih struktur.» *Psihološka obzorja* 21 (1): 39-49.
- Balconi, M. 2008. *Neuropsicologia della comunicazione*. Milano: Springer.
- Bennett, M. J. 1993. «Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity.» In *Education for the Intercultural Experience*, a cura di R. M. Paige, 21-71. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Banks, J. A. 2001. «Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education.» *Journal of Teacher Education* 52 (1): 5-16.
- Chen, G. M., e W. J. Starosta. 1996. «Intercultural Communication Competence: A Synthesis.» *Communication Yearbook* 19:353-383.
- . 1997. «A Review of the Concept of Intercultural Sensitivity.» *Human Communication* 1:1-16.

- DeJaeghere, J. G., e Y. Cao. 2009. «Development of Intercultural Competence among US American Teachers.» *Intercultural Education* 19 (3): 255-268.
- Del Vilar, C. P. 2010. «How Savvy Are We? Towards Predicting Intercultural Sensitivity.» *Human Communication* 13 (3): 197-215.
- Gorski, P. C. 2008. «Good Intentions Are Not Enough: A Decolonizing Intercultural Education.» *Intercultural Education* 19 (6): 515-525.
- Hammer, M. R., M. J. Bennett e R. Wiseman. 2003. «Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory.» *International Journal of Intercultural Relations* 27:421-443.
- Jokikokko, K. 2005. «Interculturally Trained Finnish Teachers' Conceptions of Diversity and Intercultural Competence.» *Intercultural Education* 16 (1): 515-525.
- Middleton, V. A. 2002. «Increasing Preservice Teacher's Diversity Beliefs and Commitment.» *The Urban Review* 34 (4): 343-361.
- Pederson, P. V. 1997. «Intercultural Sensitivity and the Early Adolescent.» Articolo presentato al 77th Annual Conference of the National Council for the Social Studies, Cincinnati, OH, 22-23 novembre.
- Segura-Robles, A., e M. E. Parra-González. 2019. «Analysis of Teachers' Intercultural Sensitivity Levels in Multicultural Contexts.» *Sustainability* 11 (11): 3137.
- Spiteri, D. 2017. *Multiculturalism, Higher Education and Intercultural Communication: Developing Strengths-Based Narratives for Teaching and Learning*. Londra: Macmillan.
- Susič, E. 2003. «Socializacija, asimilacija in pravni položaj.» *Acta Histriae* 11 (2): 237-254.
- Susič, E., e D. Sedmak. 1983. *Tiha asimilacija: psihološki vidiki nacionalnega odtujevanja*. Trst: Založništvo tržaškega tiska.
- Wahyudi, R. 2016. «Intercultural Competence: Multi-dynamic, Intersubjective, Critical and Interdisciplinary Approaches.» In *Intercultural Competence in Education*, a cura di F. Dervin e Z. Gross, 143-166. Londra: Macmillan.
- Zick, A., B. Küpper, e A. Hövermann. 2011. *Intolerance, Prejudice and Discrimination: A European Report*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.
- Zorman, A., e N. Zudič Antonič. 2014. «Concezione dell'educazione interculturale e sensibilità interculturale tra gli insegnanti.» In *Educare alla diversità: ricerca comparativa interdisciplinare tra Italia e Slovenia*, a cura di N. Bogatec e N. Zudič Antonič, 105-123. Capodistria: Annales.
- . 2019. «Intercultural Sensitivity of Teachers.» *Annales: Series Historia et Sociologia* 29 (2): 247-258.
- Zudič Antonič, N., e A. Zorman. 2004. «Linguistic and Sociocultural Transition in Slovenia: The Italian Ethnic Group, Past and Present.» *Transition Studies Review* 11 (3): 171-184.

Vloga medkulturne občutljivosti v sodobni didaktiki jezikov

Medkulturna vzgoja mora temeljiti na razvoju vzajemnega razumevanja med ljudmi. Udeleženci v komunikaciji morajo imeti v ta namen razvite zmožnosti empatije do sogovorca in zmožnosti konceptualnega vključevanja v miselni svet drugega, da bi skupaj ustvarili pogoje za razumevanje drug drugega. Pri učiteljih, ki nimajo razvite medkulturne občutljivosti in je torej ne zmorejo razvijati pri učencih, niti obsežni programi medkulturne vzgoje v sistemu izobraževanja ne morejo doseči zastavljenih ciljev (Spiteri 2017). Med učitelji in na splošno med ljudmi je pogosto zaznavno protislovje med definicijo medkulturne vzgoje in njenih ciljev na eni strani ter njihovim ravnanjem v stiku z osebami, ki jih zaznavajo kot jezikovno, kulturno, etično (Gorski 2008) ali kako drugače različne od sebe. Sistem izobraževanja bi moral omogočiti, da se med seboj zblížajo učeči (in učitelji), ter ustvariti vzdušje, v katerem se izkušnje udeležencev vzajemno bogatijo. V ta namen je nujno opustiti razmišljanje o ustvarjanju skupne kulture, ki neizogibno predpostavlja potlačanje določenih kultur in povečevanje drugih. Medkulturno sporazumevanje bi tako moralo izhajati iz individualnosti vsakega učečega in bi moralo biti osnovano na sočutju do drugega. Medkulturna vzgoja mora spodbujati razvoj razumevanja in občutljivosti med ljudmi, ki izhajajo iz različnih jezikovnih in/ali kulturnih okolij, ter se boriti proti družbenemu zatiranju tako, da ljudi seznanj in jih ozavešti o tem, kateri mehanizmi v družbi delujejo zatiralno. V nasprotnem primeru je velika verjetnost, da bodo prevzeli vedenjske vzorce, ki jih določa monokulturni pogled na svet, in pri tem izkazovali vidik tiste kulture, ki so mu bili v življenju večinoma izpostavljeni (Spiteri 2017).

Ključne besede: didaktika, medkulturna vzgoja, medkulturna občutljivost, učitelji, učeči

Basis of an Effective Intercultural Education

Intercultural education must be based on the development of mutual understanding of people. Participants in the communication must thus possess high levels of empathy and the ability to enter conceptually in the world of others in order to generate a mutual comprehension. Teachers with low levels of intercultural sensitivity are not able to develop the sensibility in students, therefore no amount of intercultural or multicultural education can reach its objectives (Spiteri 2017). Among teachers and among people in general there is often an inconsistency between the definition of intercultural education and its objectives on one hand and their actual conduct in interaction with people they perceive linguistically, culturally, ethnically (Gorski 2008) or some other way different. School should be a place where students (and teachers) come together and benefit from each other. It is essential that for this purpose to abandon the idea of creating a common

culture because it glorifies certain cultures and denigrates others. Intercultural communication must be based on each student's individuality as well as on compassion, if it is to promote the comprehension and the sensibility among people of different cultural and/or linguistic origin and to fight social oppression by educating or promoting each individual's awareness of what is oppressive in their society. Otherwise it is highly probable that they will adopt behavioural schemes determined by a monocultural viewpoint, adapted to the culture they have been exposed to most of their life (Spiteri 2017).

Key words: didactics, intercultural education, intercultural sensibility, teachers, students

L'insegnamento dell'italiano e la gestione dei conflitti

Metka Malčič

Università del Litorale, Slovenia

metka.malcic@fhs.upr.si

Le società odierne sono in continua evoluzione e, grazie alla globalizzazione e allo sviluppo tecnologico, offrono molte possibilità, anche creative. Allo stesso tempo, però, presentano molti problemi, non facili da risolvere. Nell'intervento presentiamo alcuni punti teorici sulle caratteristiche delle società odierne e su alcune dimensioni della gestione della diversità nonché i risultati di una ricerca qualitativa svolta durante le lezioni di italiano L2 in una delle scuole superiori di II grado di Capodistria. Durante l'osservazione partecipante in classe abbiamo sperimentato il materiale didattico sul tema «La gestione e la soluzione del conflitto». Lo scopo della ricerca è stato quello di capire come gli studenti percepiscano il conflitto e verificare come viene accolto questo tema, poco affrontato nelle scuole slovene. I risultati rivelano che per la maggioranza degli studenti il conflitto ha una connotazione negativa. Il tema presentato risulta interessante e utile per la vita, le attività sono state considerate adeguate e in linea con gli obiettivi prefissati, pertanto riteniamo che sia un argomento da introdurre nel curriculum scolastico, essendo un tema attuale e utile per la vita.

Parole chiave: italiano L2, educazione alla diversità, Istria slovena, gestione del conflitto

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.31-50>

Introduzione

Le società odierne sono in continua evoluzione e, grazie alla globalizzazione e allo sviluppo tecnologico, offrono molte possibilità, anche creative. Allo stesso tempo, però, presentano molti problemi, non facili da risolvere. Molti studiosi di vari campi (Kymlicka 1995; 2013; Mandelc 2011; Donnan e Wilson 1998; Parekh 2000; Hobsbawm 2002; Žagar 2008; Weinstein 2011) hanno cercato di descrivere le caratteristiche e i fenomeni delle società odierne presentando vari aspetti delle società attuali e delle dimensioni della diversità. Tutti questi studiosi concordano sul fatto che le società odierne sono plurali, multiculturali, multiethniche e sempre più conflittuali, il che ci fa riflettere sul fatto che sarebbe opportuno «ripensare l'educazione» (Bokova 2019) e cercare nuovi percorsi che possano soddisfare le esigenze dell'istruzione da offrire ai giovani. Le varie dimensioni della diver-

sità (nazione, nazionalismo, stato-nazione, comunità, identità, frontiera, conflitto) di cui si sono occupati gli autori sopra citati, ma anche Južnič (1993), Galtung (1996; 2006), Nastran Ule (2000), Castells (2002), Debeljak (2004), Iršič (2004) e Bufon (2011) – citandone solo alcuni – ci fanno capire che anche nell'insegnamento delle lingue dovremmo affrontare temi più attuali, uno dei quali potrebbe essere «La gestione e la soluzione del conflitto». Per poter presentare il tema in classe in maniera adeguata bisognerebbe, secondo noi, seguire alcune linee guida che ci fanno capire cos'è il conflitto, perché nasce, com'è visto dalle persone e come dovrebbe essere affrontato per essere risolto (Galtung 1996; 2000; Iršič 2000). Galtung (2000), esperto mondiale della risoluzione dei conflitti e della costruzione della pace, sottolinea l'importanza della pratica e la creazione delle attività, attraverso le quali poter ridurre la violenza e rafforzare la pace.

Dall'analisi del programma della lingua italiana L2 per le scuole superiori e per i licei in Slovenia, di alcuni manuali per l'insegnamento dell'italiano per stranieri e materiali didattici risulta che il tema «La gestione e la soluzione dei conflitti» è un tema che non è presente durante le lezioni di lingua italiana nelle scuole slovene. In base agli studi compiuti dai ricercatori citati precedentemente e in base agli obiettivi dell'educazione di questo millennio abbiamo pensato di creare il materiale didattico sui conflitti e sperimentarlo in classe. Lo scopo della nostra ricerca è stato quello di capire come gli studenti percepiscano il conflitto e verificare come viene accolto il tema e come risultano le attività proposte (sia per quel che riguarda la lingua, i metodi, le strategie adottate, gli strumenti). L'osservazione partecipante della pratica didattica ci ha permesso di valutare se il tema possa essere uno dei temi da proporre nelle classi d'italiano ma anche di altre materie per rispondere agli obiettivi di una scuola di qualità che voglia avvicinare i propri studenti alle sfide delle società moderne e offrire un'istruzione adeguata, in linea con gli obiettivi proposti dai documenti su cui si basa il sistema scolastico.

Breve rassegna delle ricerche precedenti

Caratteristiche delle società odierne e le dimensioni della diversità

Gli studiosi di vari campi (sociologia, antropologia, storia, filosofia e geografia politica, psicologia sociale) si sono occupati dei problemi legati alla gestione delle società attuali. Kymlicka (1995, 7) fa notare che oggi la maggior parte dei paesi è caratterizzata da diversità culturale e che sono ben pochi i paesi di cui si può dire che tutti i cittadini condividono la stessa lingua o appartengono allo stesso gruppo etnonazionale. Questa diversità dà

origine a un insieme di questioni importanti e costituisce una fonte di potenziali divisioni. Le minoranze e le maggioranze si scontrano sempre più spesso su tematiche quali i diritti linguistici, l'autonomia regionale, la rappresentanza politica, i programmi educativi, le rivendicazioni territoriali, le politiche per l'immigrazione e la naturalizzazione e persino i simboli nazionali (come la scelta dell'inno nazionale o le festività pubbliche). Secondo lo studioso non esistono risposte facili o formule magiche per risolvere tutti i problemi, ma bisognerebbe affiancare ai tradizionali principi dei diritti umani, una teoria dei diritti delle minoranze.

Le migrazioni e la diversità sono due fenomeni che caratterizzano le società contemporanee. A proposito della diversità Žagar (2008, 307) spiega che passeggiando per le vie, soprattutto delle grandi città, in tutto il mondo, possiamo sentire un'incantevole pluralità di dialetti e lingue e che una delle caratteristiche comuni degli ambienti urbani è «l'affascinante diversità delle diversità». Negli ambienti rurali, secondo il suo parere, le pluralità e le diversità non sono così ovvie e numerose, ma le possiamo comunque trovare ovunque.¹ I cambiamenti delle società influenzano la vita dei singoli soggetti, così Kymlicka (2013, 11) sottolinea che il periodo del neoliberalismo ha portato molti cambiamenti nella politica economica e nelle relazioni economiche, che a loro volta hanno portato molte sfide e incertezze anche alle persone. Il neoliberalismo ha trasformato la struttura delle relazioni sociali, a partire dai rapporti familiari, tra i colleghi di lavoro, tra i vicini, nella società civile. Una delle caratteristiche delle società moderne è che sono etnicamente eterogenee, il mito «stato = nazione = popolo» (Hobsbawm 2002, 23) non regge più. Parekh (2000, 336) sostiene che quasi tutte le società oggi sono multiculturali e rimarranno tali anche in futuro. Queste società possono essere molto problematiche, d'altro canto, però, offrono molte possibilità creative.

La diversità etnica è una delle costanti sempre più presenti nelle società odierne e, come ricorda Žagar (2008, 309) in futuro, ai tradizionali migranti politici ed economici, si aggiungeranno migranti climatici e ambientali. Ci si può aspettare che in futuro i problemi legati alle migrazioni raggiungeranno dimensioni senza precedenti; per tale motivo è opportuno preparar-

¹ «Walking in the streets of (especially bigger) cities everywhere in the world we can hear a fascinating plurality of dialects and languages, and detect the diverse physical and cultural characteristics and features of individuals-in short, one of the common characteristics of urban environments is a fascinating diversity of diversities. In rural environments, pluralities and diversities might be less obvious and numerous; however, they can be found everywhere» (Žagar 2008, 307).

si per poter gestire in maniera consona «un fenomeno enorme e complesso, capace di cambiare il volto di una società» (Martino 2020).

A proposito della globalizzazione e dei cambiamenti dovuti ad essa Weinstein (2011) in un suo articolo (dal titolo che riassume molte caratteristiche e problemi delle società odierne: «La lucha de la identidad y la comunidad frente a la pérdida de sentido del estado nación en la globalización»)² dice che dobbiamo fare attenzione che la globalizzazione non diventi un'ideologia comune a tutti e che non dovrebbe influenzarci fino al punto da diventare tutti uguali. Il lato positivo della globalizzazione è che le persone, a suo parere, siano più consapevoli delle differenze e delle diversità delle identità. Purtroppo, però, dall'altra parte, la globalizzazione ha contribuito alla formazione di comunità sempre più chiuse e intolleranti e può quindi avere un impatto molto negativo sulle identità degli individui, poiché in un disperato desiderio di preservare la propria identità fa emergere i sentimenti di discriminazione e rivalità. Castells (2002) si chiede come si sviluppa l'identità nell'era della globalizzazione siccome gli stati-nazione stanno perdendo sempre più il ruolo di chi costruisce l'identità. Lo studioso sottolinea che abbiamo a che fare con due tipi di persone: quelle che si connettono (anche su Internet), come p. es. i giovani, gli educatori, gli studenti e quelle che invece non hanno o non sono interessate a questa possibilità. Indubbiamente, quindi, la globalizzazione non influisce su tutti gli abitanti del pianeta allo stesso modo. A proposito delle identità e della loro formazione Mandelc (2011, 189) osserva che viviamo in un mondo di identità e affinità sovrapposte, dove la nazione è soltanto una delle strutture concorrenti dell'identità e non necessariamente la più importante.

Gli studiosi (Južnič 1993; Mandelc 2011; Nastran Ule 2000; Castells 2002; Ferraris Oliveiro 2002; Debeljak 2004) hanno cercato di definire l'identità e concordano nel dire che l'identità sia un concetto complesso; riguarda la concezione che una persona ha di sé stessa davanti a sé stessa e all'interno della società. L'identità è mutabile, si trasforma in relazione allo spazio e al tempo ed è influenzata da fattori diversi che non condizionano tutte le persone nello stesso modo. L'identità è una delle dimensioni fondamentali, indispensabili della personalità, ma può essere anche molto problematica. Per descrivere le identità delle società contemporanee vengono usati molti termini, come p. es.: identità mista, patchwork, bricolage, multistrato o composita, eterogenea o plurale, transculturale, multi-etnica o ibrida, etc. (Sedmak e Zadel 2015, 156). Debeljak (2004, 100) parla della coesistenza di

² La lotta per l'identità e la comunità davanti alla perdita del senso dello Stato-nazione in tempi della globalizzazione (traduzione nostra).

identità concentriche che «nascono dalle immagini di sé, impiantate nell'esperienza della comunità e si espandono attraverso le correnti delle culture locali, nazionali e regionali». Castells (1999; 2010) spiega che al giorno d'oggi le identità religiose, nazionali, territoriali, etniche e di genere sembrano essere principi fondamentali che influenzano la formazione dell'immagine di sé degli individui e che lo sviluppo delle identità ha un'influenza decisiva sulle dinamiche delle società e sulla politica. Lukšič Hacin, Milharčič Hladnik e Sardoč (2011, 31) affermano che gli aspetti individuali e di gruppo dell'identità si interconnettono, si completano o si contrastano.

Per l'Istria slovena, dove operiamo e che ci interessa da vicino, è significativa pure un'altra dimensione della diversità, la frontiera. Donnan e Wilson (1998), attraverso le storie di diverse aree di confine, illustrano i diversi modi in cui i confini internazionali condizionano l'identità culturale nell'influenzare la vita quotidiana dei singoli membri e delle loro società. Gli abitanti delle cosiddette aree di confine spesso non hanno la consapevolezza di tutti i fattori che in qualche modo li rendono speciali negli occhi di qualcuno che non vive la quotidianità del confine e di tutte le peculiarità che esso comporta. Donnan e Wilson (1998, 25) sottolineano il fatto che gli studi del confine e della transfrontalierità danno un contributo molto importante alla comprensione di una nazione, dell'identità etnica e persino dell'identità di genere, dal momento in cui i confini formano le identità in un modo che non si trova da nessun'altra parte. Bufon (2011, 21) evidenzia che i confini politici sono un indicatore interessante dell'interazione tra i diversi processi sociali, economici e culturali e quello che è particolarmente interessante è che in realtà sono un elemento spaziale invisibile e immateriale che però per questa ragione non ha nello spazio un impatto meno tangibile e visibile. Rožac Darovec (2010, 218) ritiene che per le persone che vivono i confini questi rappresentino ostacoli, in quanto li separano da parenti, dalle fonti di sopravvivenza e dai soliti percorsi.

L'Istria slovena è una zona di contatto, transfrontaliera, multiculturale e plurilingue da secoli, presenta dunque delle particolarità che dobbiamo tenere in conto. Gli abitanti sono di diverse nazionalità, la maggior parte degli abitanti parla almeno tre lingue e/o dialetti. La loro identità personale e collettiva è diversa sotto molti punti di vista dalla maggioranza degli abitanti della parte interna della Slovenia.

Possiamo concludere dicendo che le società odierne, multietniche e multiculturati stanno vivendo una profonda crisi d'identità dove i conflitti, la violenza, lo smarrimento, l'apatia, la depressione fa della nostra epoca un'epoca in cui si fa sentire e predomina «la fatica di essere sé stessi», come dice Ehrenberg (1999) nel titolo di un suo libro, si tratta di una fatica che,

inevitabilmente, porta al conflitto interiore. Benasayag e Del Rey (2018, 7) affermano che siamo «eredi di un'epoca che ha creduto per lungo tempo nella possibilità di porre fine, un giorno, a ogni forma di conflitto, per questa stessa ragione oggi temiamo profondamente tutto ciò che minaccia le nostre vite e le nostre società».

Conflitto

Gli studi compiuti da Iršič (2004) e Galtung (1996; 2006) dimostrano che il conflitto ha spesso una connotazione negativa nelle persone quando dovrebbe invece essere visto e vissuto come un'occasione unica di crescita personale. Iršič (2004) spiega che il conflitto nasce in una situazione in cui due o più sistemi all'interno dello stesso sistema o territorio non funzionano in maniera ottimale per la (parziale) disarmonia dei sistemi. L'autore spiega che la parola *conflitto* in molte persone suscita sentimenti negativi, perché viene collegato a qualcosa di doloroso e dannoso. Nei conflitti spesso si ricorre all'accusa, alla violenza o all'interruzione della comunicazione e si pone fine a una relazione, la si distrugge. Secondo l'autore invece non dovremmo avere paura dei conflitti e non dovremmo evitarli a tutti i costi; dovremmo essere consapevoli che fanno parte della nostra vita e che possono essere risolti. Čačinovič Vogrinčič nella prefazione al libro di Marko Iršič *Umetnost obvladovanja konfliktov*³ (2004, 7-9) osserva che la gestione dei conflitti è un argomento nuovo e prezioso per la Slovenia, che il titolo dice tutto e che ogni parola conta: i conflitti si devono affrontare e gestire, ma la gestione della vita è sempre anche un'arte e lo stesso vale per la gestione dei conflitti. La gestione dei conflitti, secondo la psicologa, è l'arte della compassione, comprensione, comunicazione, negoziazione e co-creazione delle soluzioni. Per poterli gestire dobbiamo, però, prima di tutto capire quali siano le cause che portano ai conflitti. Nel manuale del Consensus Building Institute (2007) sono elencati quattro:

- interessi,
- valori,
- emozioni,
- identità (chi siamo noi e chi sono loro).

Nella *Guida pratica per la trasformazione dei conflitti* (Associazione Operatori di Pace 2011, 13) viene spiegato che i conflitti nascono perché le persone hanno ancorate idee sbagliate:

³ L'arte di gestire i conflitti (traduzione nostra).

- le identità di gruppo non cambiano,
- il conflitto è un gioco con il risultato finale zero, dove uno vince e l'altro perde,
- la violenza è il più delle volte il modo più comune, il più efficace e spesso l'unico modo per gestire i conflitti.

Gestione e soluzione del conflitto

Johan Galtung (1996), uno dei più grandi esperti nel campo della lotta per la pace e la non violenza nel mondo, sottolinea costantemente l'importanza della pratica: l'obiettivo non deve essere creazione di teorie, ma delle attività, attraverso le quali poter ridurre la violenza e rafforzare la pace. Galtung (2000) spiega che il conflitto può essere fonte di violenza o di crescita, perciò è decisivo il modo in cui lo si affronta. Siccome si tratta di un processo interattivo, la responsabilità dello sviluppo del conflitto è da entrambe le parti, per questa ragione tutti i soggetti coinvolti devono dimostrare il loro potere e la loro responsabilità, anche quando non gli sembra di averne, quando pensano di dover solo subire e di essere impotenti. Lo studioso sottolinea, inoltre, che ogni decisione può essere corretta, essendo l'errore sempre possibile. Nel conflitto bisogna sempre cercare obiettivi comuni che contribuiscono allo sviluppo di elementi di cooperazione e di competizione. Siccome nessuno possiede la verità, tutti la ricercano nel dialogo che è il nucleo e l'essenza della filosofia della nonviolenza e si collega all'ultima premessa che è il rifiuto della violenza.

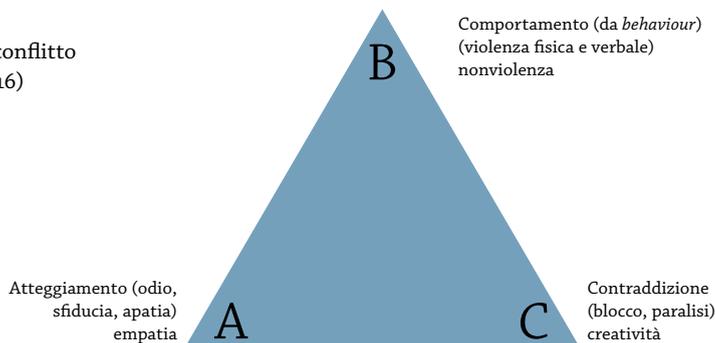
Per reagire adeguatamente nelle situazioni di conflitto, Galtung (2006) ha sviluppato il «Metodo Transcend» che, nell'analisi dei conflitti e nella ricerca di soluzioni, prevede tre fasi:

1. dialogo con tutte le parti coinvolte,
2. distinzione tra obiettivi legittimi e illegali,
3. rottura della distanza tra tutti gli obiettivi legittimi e le soluzioni che saranno accettabili per tutti e saranno permanenti.

Tutto questo può essere raggiunto solo attraverso il dialogo e l'ascolto attento, l'empatia, la non violenza, la ricerca della verità e la creatività. Questa teoria viene illustrata attraverso due triangoli (del conflitto e della trasformazione non violenta del conflitto), i cui vertici rappresentano rispettivamente l'atteggiamento (odio, sfiducia, apatia che possono essere superati se sviluppiamo l'empatia); il comportamento (violenza fisica e verbale che può cambiare il comportamento da violento a non violento);

Figura 1

Il triangolo del conflitto
(Galtung 2006, 16)



la contraddizione (blocco, il problema di fondo, obiettivi opposti delle due parti, che possono essere superati con la creatività).

Ogni conflitto porta in sé tutti gli elementi elencati che tuttavia non sono sempre facili da identificare. È possibile invece osservare le dinamiche nel tempo: prima, durante e dopo l'interazione conflittuale. I conflitti non risolti possono facilmente degenerare in violenza che è molto più difficile da fermare, perciò è sempre consigliabile cercare di risolvere i conflitti nella fase iniziale.

Secondo Galtung (2006) la violenza può essere:

1. *culturale*, dunque la violenza di una determinata cultura che giustifica, autorizza, glorifica o mantiene violenza e definisce il conflitto come collisione, dove il risultato finale presuppone un vincitore e un perdente;
2. *strutturale*, dove le istituzioni svolgono, promuovono, istituzionalizzano violenza in forma di repressione, sfruttamento, alienazione, estorsione, separazione, istituzione di una gerarchia, che è spesso alla radice della violenza diretta;
3. *fisica*, dunque violenza delle persone che sono attratte dalla violenza e che hanno tratti di personalità che li portano a comportamenti violenti (diffidenza, ostilità, pregiudizi, introversione).

Un dato significativo e preoccupante è che la causa della maggior parte delle vittime è la violenza strutturale.

Educazione delle società odierne

Siccome cambiano le esigenze delle società, dovrebbe cambiare anche l'educazione. Le scuole e gli operatori scolastici dovrebbero cercare percorsi

nuovi e adeguarsi alle nuove esigenze. Nel documento «Ripensare l'educazione» (Bokova 2019, 11) viene sottolineato che i cambiamenti del mondo di oggi sono complessi e contraddittori e che gli individui e le comunità dovrebbero essere educate alle sfide delle società attuali e ai cambiamenti per poter non solo affrontare queste sfide, ma per potersi sapere anche adattare. Bokova (2019, 6) sostiene che l'educazione sia la forza di cambiamento più potente per costruire un futuro migliore per tutti, «fondato sull'uguaglianza dei diritti e sulla giustizia sociale, sul rispetto della diversità culturale, sulla solidarietà internazionale e sulla responsabilità condivisa, tutti aspetti fondamentali della nostra comune umanità».

Nella progettazione delle lezioni tutti i docenti, non solo quelli delle lingue moderne, dovrebbero seguire i quattro pilastri dell'educazione:

1. imparare a conoscere,
2. fare,
3. a vivere insieme,
4. ad essere.

Anche alcuni punti chiave nella «Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente» (2018) potrebbero tornare utili ai docenti sia nella programmazione sia nella progettazione di una didattica innovativa:

- costruzione del sé (imparare a imparare, progettare),
- relazione con gli altri (comunicare, collaborare e partecipare),
- relazione con gli altri (agire in modo autonomo e responsabile),
- rapporto con la realtà naturale e sociale (risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione).

In base a quanto scritto finora riteniamo che uno dei temi da sviluppare e sperimentare in classe potrebbe essere «La gestione e la soluzione dei conflitti».

Materiale didattico

Prima di creare il materiale didattico sul tema «La gestione e soluzione del conflitto» per il quale ci siamo basati sugli studi di cui abbiamo scritto precedentemente, abbiamo analizzato il programma didattico di italiano L2 (italiano come seconda lingua nella zona etnicamente mista dell'Istria slovena) per i licei e le scuole secondarie di I grado di italiano L2 (2010-2011).

Inoltre, abbiamo analizzato i contenuti del manuale Nuovo contatto A2 (Piantoni, Bozzone Costa e Ghezzi 2014) e B1 (Piantoni, Bozzone Costa e Ghezzi 2015) e il materiale didattico (Štirn Janota e Štirn Koren 2012; Musek Lešnik e Lešnik Musek 2007; Čop 2009), pubblicato in Slovenia sul tema della gestione del conflitto che presentiamo brevemente in seguito.

Durante l'analisi del programma abbiamo voluto verificare se nell'ambito dei temi per lo sviluppo di abilità comunicative interculturali e l'educazione alla diversità ci sia anche l'educazione alla gestione dei conflitti. Dopo un'attenta analisi possiamo constatare che questo tema quasi non viene menzionato nel programma analizzato il che ci fa dedurre che non viene neppure affrontato in classe.

Nei due manuali per l'insegnamento dell'italiano analizzati il tema sulla gestione dei conflitti non viene menzionato.

Da una ricerca in rete è emerso che molte scuole (soprattutto elementari, che in Slovenia sono novennali) sono consapevoli del problema della gestione e della risoluzione dei conflitti e stanno cercando di introdurre l'argomento nella pratica scolastica nell'ambito delle materie opzionali, oppure durante le ore dedicate alla gestione della classe.⁴ A questo scopo usano materiali didattici creati dai loro insegnanti, di solito all'interno di progetti di cui hanno fatto parte.

Di seguito presentiamo alcune proposte didattiche dove, secondo noi, insegnanti di diversi gradi di istruzione potrebbero trovare degli spunti da proporre nelle loro classi e tante idee per potere creare il materiale didattico per la materia che insegnano.

***«Razredne ure malo drugače – moje življenje je moje ogledalo»
(Lezioni di gestione della classe in modo diverso –
la mia vita è il mio specchio)***

Un liceo di Maribor (III. gimnazija Maribor), nell'anno scolastico 2009/2010, è stato coinvolto nel progetto ILE (Innovative Learning Environment). Gli obiettivi del progetto sono stati: acquisire conoscenze, abilità e valori da sviluppare per diventare persone di successo, indipendenti e sicure di sé che saranno in grado di raggiungere gli obiettivi che si porranno. Secondo gli autori del progetto i giovani dovrebbero essere consapevoli del fatto che la vita gli ha dato il cervello e i muscoli per lavorare, le occasioni da

⁴ Nelle scuole slovene, un'ora a settimana è dedicata alla gestione della classe durante la quale di solito si discute sulle problematiche legate al profitto, al comportamento e ad altri problemi legati alla gestione della classe.

afferrare, i problemi per imparare a risolverli e le difficoltà da superare. La vita è dunque nelle loro mani e ne sono responsabili. Nel materiale del progetto possiamo trovarvi diverse strategie, metodi e tecniche per affrontare la gestione e la risoluzione dei conflitti in classe.

«Lahko v šoli tudi drugače? Reševanje konfliktov in oblikovanje vzgojnih projektov» (Fare scuola in modo diverso? Risoluzione dei conflitti e costruzione di progetti educativi)

Nel manuale è presentato un quadro teorico sulla gestione dei conflitti cui seguono gli esempi di buone pratiche. Il gruppo di lavoro del progetto è partito da un modello didattico di progettazione a cinque livelli:

1. sensibilizzazione all'argomento
2. ricerca di informazioni sull'argomento
3. scambio di informazioni/dialogo con i compagni
4. uso della propria creatività per riferire i contenuti
5. creazione dei rapporti con l'ambiente (impegno nel sociale)

Il modello presentato prevede che l'insegnante faccia formazione seguendo lo stesso percorso che in un secondo momento farà fare ai propri studenti (Štirn Janota e Štirn Koren 2012, 23). Il manuale può essere utile sia per la parte teorica sia per la parte pratica. Per quel che riguarda l'insegnamento della lingua è interessante anche perché gli obiettivi del modello didattico a cinque livelli di pianificazione corrispondono agli obiettivi di insegnamento/apprendimento delle lingue e dello sviluppo della competenza comunicativa interculturale.

«Mapa učnih dosežkov, priročnik za učitelje» (Portfolio di profitto, guida per insegnanti)

Il materiale è stato creato per motivare gli studenti nel loro percorso di studio. Gli autori sottolineano l'importanza delle intelligenze multiple di Howard Gardner (1983; 1995) perché sostengono che in passato gli studenti delle scuole professionali erano stati valutati secondo un'unica intelligenza e spesso etichettati come meno capaci nonostante i loro talenti e capacità che, se scoperte, avrebbero avuto un impatto positivo sull'autostima e sulla motivazione per lo studio. Nel portfolio di profitto e nella guida troviamo molte idee che potrebbero stimolare e incoraggiare gli insegnanti a seguire percorsi nuovi, diversi. Il portfolio e la guida per insegnanti potrebbero servire da esempio da cui partire per preparare un portfolio sulla gestione

e soluzione dei conflitti. Gli studenti potrebbero compilarlo in diversi momenti del loro percorso scolastico, per varie materie, non solo per le lingue (L1, L2, LS).

«Mediacija med vrstniki» (Mediazione tra coetanei)

Nell'anno scolastico 2016/2017, la scuola elementare Prežihov Voranc di Maribor (Osnovna šola Prežihov Voranc Maribor) ha organizzato una mediazione per la quale aveva formato mediatori tra coetanei, che è senza dubbio un'ottima iniziativa che dovrebbe e potrebbe facilmente essere seguita da altre scuole.

«Razredne ure za vse nas – priročnik za učitelje» (Gestione della classe per tutti – guida per insegnanti)

In questi materiali vengono presentate molte idee su come affrontare i conflitti e come migliorare i rapporti interpersonali a scuola e fuori dall'ambiente scolastico.

«Učinkovito vedenje» (Comportamento efficace)

La cartella didattica contiene materiale didattico e 53 schede di lavoro che aiutano gli insegnanti e gli educatori a preparare, pianificare e implementare il lavoro in classe per promuovere modelli di comportamento efficaci tra gli alunni negli ultimi tre anni della scuola elementare novennale (12-15 anni). Tra i temi proposti troviamo: stimolare la riflessione su modi costruttivi e sulle strategie per risolvere conflitti e problemi interpersonali.

Sperimentazione

Metodologia

In base allo scopo della ricerca abbiamo deciso di svolgere una ricerca qualitativa e usare la tecnica di osservazione partecipante, seguendo la classificazione di Corbetta (2014, 365). Con l'osservazione partecipante si intende un coinvolgimento diretto del ricercatore con l'oggetto studiato: il ricercatore scende sul campo, si immerge nel contesto sociale che vuole studiare, vive *come e con* le persone oggetto del suo studio, ne condivide la quotidianità, le interroga, ne scopre le pene e le speranze, le concezioni del mondo e le motivazioni dell'agire, al fine di sviluppare quella «visione dal di dentro» che è il presupposto della comprensione (Corbetta 2014, 365-366).

Per lo scopo abbiamo predisposto schede d'osservazione partecipante per docenti (tabella 1) e per studenti (tabella 2).

Tabella 1 Scheda d'osservazione partecipante per docenti

Scuola/Istituto:
Data:
Titolo dell'UD: <i>La gestione del conflitto</i>
Osservazioni:

Commenti:

Tabella 2 Scheda d'osservazione partecipante per studenti

Scuola/Istituto:
Data:
Titolo dell'UD: <i>La gestione del conflitto</i>
☺
☺
☹
Osservazioni:

Commenti:

Gli obiettivi e le domande di ricerca

Lo scopo della ricerca è stato quello di scoprire quale sia la percezione del conflitto nei giovani, l'obiettivo principale invece quello di sperimentare il materiale didattico creato per comprendere se sia adeguato per quel che riguarda il tema presentato, le attività proposte e il livello di lingua. Prima della ricerca abbiamo formulato quattro domande di ricerca:

1. Che connotazione ha il conflitto nei giovani?
2. Che percezione hanno i ragazzi del conflitto?
3. Come, secondo loro, si possono evitare?
4. Come, secondo loro, si possono invece risolvere?

Il campionamento

Hanno partecipato alla ricerca 30 studenti del 4° anno di una scuola superiore di 11 grado di Capodistria e due docenti.

Il percorso della sperimentazione

Strumenti: materiale didattico e schede d'osservazione partecipativa per docenti e per studenti.

Fasi e procedimento:

1. sperimentazione del materiale didattico e osservazione della pratica didattica: settembre 2019,
2. elaborazione dati: settembre 2019.

Presentazione del materiale didattico sperimentale

Riteniamo che nelle nostre scuole si dia troppo poca importanza all'educazione alla diversità, per questa ragione abbiamo deciso di preparare il materiale didattico che ha come obiettivo lo sviluppo della competenza comunicativa, ma nello stesso tempo pone attenzione allo sviluppo dell'educazione alla diversità e l'uso delle nuove tecnologie. In seguito, il materiale sperimentale, un'unità didattica sulla gestione e soluzione del conflitto, è stata sperimentato in classe.

Durante la prima fase dell'unità, la motivazione, agli studenti è stato chiesto di rispondere a due domande sul conflitto (Il conflitto? – Perché sì? – Perché no?) e mandare le risposte con un sms all'insegnante. In questo modo abbiamo dato modo agli studenti di cominciare a riflettere sul loro approccio verso il conflitto e la sua gestione e di confrontarsi con i compagni. Il fatto di aver usato il telefonino ha motivato ulteriormente gli studenti. L'insegnante invece, in questo modo, ha avuto a disposizione le risposte di tutti gli studenti e ha potuto presentare i risultati di tutti a tutti.

Nella seconda attività gli studenti sono stati invitati a scrivere sei parole che associano alla parola *conflitto* e confrontare le loro risposte con quelle dei compagni. Poi con l'aiuto dello strumento Wordle,⁵ in gruppi di 4-5 persone, hanno creato l'immagine con le parole. In questo modo hanno ripassato il lessico e condiviso il loro lavoro con l'intera classe. Hanno poi condiviso la loro «nuvola di parole» con i loro compagni nella classe virtuale. Gli studenti sono stati poi invitati a scrivere vicino alle parole di

⁵ Lo strumento è reperibile sul sito <http://www.edwordle.net/create.html> e permette di creare una «nuvola di parole» con la lista di parole a scelta dello studente.

quest'attività le emozioni che le parole gli suscitavano. Potevano scegliere tra: gioia, tristezza, rabbia, paura, disgusto, sorpresa, senso di colpa, vergogna, orgoglio, invidia. Dopo aver finito l'attività, hanno confrontato le risposte tra loro e hanno commentato le loro scelte.

Nella seconda fase, di approfondimento, l'insegnante ha introdotto il tema presentando prima una breve biografia di Johan Galtung e poi un video⁶ in cui Galtung parla del suo triangolo del conflitto e della trasformazione non violenta del conflitto. Agli studenti è stato chiesto di completare due triangoli vuoti (il triangolo del conflitto e il triangolo della trasformazione del conflitto) durante la visione, aiutandosi con le informazioni del video. Dopo aver fatto quest'attività sulla comprensione globale del testo, gli studenti hanno condiviso i dati prima in coppie, poi in piccoli gruppi e alla fine con intera classe. Ai ragazzi è stato poi proposto un testo che presenta brevemente la teoria di Galtung sulla gestione e soluzione dei conflitti e presentati in maniera più approfondita i due triangoli. Dopo la lettura del testo, gli studenti hanno completato le informazioni dei due triangoli con le informazioni richieste, hanno risposto alle domande e scritto un commento sull'argomento. Alla fine hanno confrontato le risposte tra loro.

Per l'ultima parte, la produzione libera, sono state preparate delle «fotocarte» (figura 2), corredate da un'immagine riguardante il conflitto e alcune domande pertinenti all'immagine e al suo tema, che sono state distribuite agli studenti (ogni coppia ha ricevuto una «fotocarta» e ha risposto alle domande). Poi in gruppi di 5-6 persone, si sono scambiati le opinioni e/o le osservazioni. Durante quest'attività hanno avuto modo di mettere in prassi tutto quello che avevano appreso sulla gestione e soluzione del conflitto.

Risultati e discussione

In seguito presentiamo i risultati emersi dalle risposte delle attività proposte agli studenti e dalle schede di osservazione delle docenti e degli studenti.

Alla domanda sulla percezione del conflitto l'85% degli studenti si è dichiarato sfavorevole, il 15% invece ha risposto favorevolmente. Proponiamo di seguito alcune risposte più significative. Alla domanda «Perché no?» gli studenti hanno risposto: «non voglio conflitti con le persone che mi vogliono bene; non mi piace la violenza; non mi piace il dramma; voglio risolvere i problemi con il dialogo; non mi piace litigare; è stupido arrabbiarsi».

⁶ Il video è reperibile sul sito <https://www.informatica-libera.net/taxonomy/term/31/video/video/player.swf?page=5>.

Figura 2

Un esempio di «fotocarta»

- 1 Chi sono, secondo te, le due persone?
- 2 Perché litigano, secondo te?
- 3 Come pensi possa finire il conflitto?
- 4 Che consiglio ti sentiresti di dargli?



Alla domanda «Perché sì?» la loro risposta è stata unanime: «Perché voglio risolvere problemi/situazione».

Quando sono stati invitati a scrivere sei parole che associano alla parola *conflitto*, delle 40 parole, 33 parole associate al conflitto risultano avere la connotazione negativa, solo 7 invece risultano avere la connotazione positiva. Quando sono stati invitati ad associare le parole alle emozioni, hanno risposto nel seguente modo: rabbia 65%; tristezza 50%; senso di colpa 40%; invidia 40%; paura 32%; vergogna 15%; sorpresa 15%; disgusto 10%; orgoglio e gioia 5%.

Dalle schede d'osservazione per docenti è emerso che gli studenti sono stati motivati e stimolati sia dal tema proposto sia dalle attività. Dalle schede d'osservazione per studenti invece è emerso che gli studenti hanno trovato il contenuto, le attività e gli strumenti interessanti e motivanti. Agli studenti è piaciuto il fatto di aver potuto usare il telefonino e lo strumento «wordle» che la maggioranza degli studenti non ha ancora usato durante le lezioni. Il contenuto dell'attività di approfondimento è stato nuovo per gli studenti. Hanno trovato utili le attività dove sono state offerte loro delle informazioni semplici, concrete. Hanno potuto imparare cose nuove che gli torneranno utili sia nella vita privata, sia al lavoro.

Anche le docenti hanno notato che gli studenti erano motivati e incuriositi dal tema, si sono messi volentieri a lavorare, a condividere le informazioni e a collaborare, sia in piccoli gruppi, sia con l'intera classe. La docente che insegna nella classe e conosce gli studenti ha notato che si sono aperti più facilmente, che sono stati più coinvolti. Secondo lei, questo è dovuto soprattutto grazie al contenuto, ma anche grazie agli strumenti e alle stra-

tegie proposte. Le reazioni, le risposte e i commenti alle immagini e alle domande delle «fotocarte» degli studenti sono state originali e interessanti. Le «fotocarte» e la condivisione delle informazioni, opinioni ed esperienze hanno permesso agli studenti di ampliare le conoscenze sul tema proposto, di riflettere sulle loro percezioni e reazioni di fronte al conflitto.

Dai dati è emerso che la stragrande maggioranza degli studenti percepisce il conflitto come qualcosa di negativo, da cui scappare e associa il conflitto alle emozioni negative. Inoltre, per loro la gestione e la soluzione del conflitto è stato un tema nuovo che hanno affrontato con piacere. Gli studenti hanno osservato che i conflitti fanno parte delle vite di tutti ed è dunque un tema utilissimo per poter gestire meglio le loro vite. Per questa ragione sono rimasti sorpresi dal fatto che questo tema (quasi) non venga affrontato nelle scuole. Le due docenti coinvolte nella ricerca hanno inoltre constatato un maggiore coinvolgimento dei ragazzi, una maggiore motivazione e trasporto.

Conclusioni

In conclusione possiamo dire che il tema presentato è risultato adatto, interessante e stimolante; le attività si sono rivelate adatte sia per quel che riguarda l'uso della lingua sia per quel che riguarda metodi, strategie, tecniche e strumenti proposti. Il materiale variegato ha permesso agli studenti di sviluppare quattro abilità comunicative (ascoltare, parlare, leggere, scrivere) e inseguire i quattro pilastri fondamentali dell'educazione. Per la maggioranza degli studenti coinvolti nella ricerca il conflitto non è visto come un'opportunità di crescita personale, ma come qualcosa da evitare. Il materiale didattico è risultato idoneo dal punto di vista della lingua; le attività, i metodi, le tecniche, le strategie appropriate, stimolanti e motivanti.

Possiamo dire che i risultati emersi dalla ricerca sono da una parte preoccupanti, siccome la stragrande maggioranza degli studenti collega i conflitti alle emozioni negative, dall'altra parte, però, incoraggianti. Il fatto che gli studenti colleghino il conflitto a qualcosa di negativo ci fa intuire che il tema della gestione e della soluzione del conflitto non sia un tema molto affrontato nelle scuole slovene. In questo senso è incoraggiante il dato che il materiale didattico e le attività proposte sono state accolte dagli studenti con entusiasmo e voglia di fare, che il tema gli sia sembrato interessante e utile per la vita. Dai dati emersi possiamo dedurre e concludere dicendo che il tema potrebbe essere affrontato sistematicamente non solo durante le lezioni di italiano o delle lingue, ma anche durante altre materie.

In futuro si potrebbe ampliare la ricerca nel campo dell'educazione alla diversità favorendo sempre di più una didattica che promuova la cultura al dialogo, alla soluzione del conflitto, all'educazione alla non violenza. I risultati della ricerca presentata potrebbero incoraggiare altri insegnanti ad affrontare e proporre temi legati all'educazione alla diversità in tutte le materie siccome nelle scuole di qualità si mira a un'educazione per la vita nelle società complesse, alla non violenza e alla pace.

Riferimenti bibliografici

- Associazione Operatori di Pace – Campania ONLUS. 2011. *Guida pratica per la trasformazione dei conflitti: istruzioni operative e buone pratiche; toolkit*. Napoli: Associazione Operatori di Pace – Campania ONLUS.
- Benasayag, M., e A. del Rey. 2018. *Elogio del conflitto*. Milano: Feltrinelli.
- Bokova, I. 2019. *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.
- Bufon, M. 2011. *Ne vrag, le sosed bo mejak!* Capodistria: Annales.
- Castells, M. 1999. *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Coyoacán: Siglo XXI Editores.
- . 2002. *The Internet Galaxy: Reflections on the Internet*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2010. «Globalización e identidad.» *Quaderns de la Mediterrània* 14:254-262.
- Consensus Building Institute. 2007. *Costruire una pace*. Milano: Mondadori.
- Corbetta, P. 2014. *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Čačinovič Vogrinčič, G. 2004. «Uvod.» In *Umetnost obvladovanja konfliktov*, a cura di M. Iršič, 3-10. Lubiana: Rakmo.
- Čop, J. 2009. «Mapa učnih dosežkov: priročnik za učitelje.» Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Lubiana.
- Debeljak, A. 2004. «Koncentrični krogi identitet.» In *Evropske pisave: kaj je evropskega v evropskih literaturah? Eseji iz triintridesetih evropskih držav*, a cura di U. Keller e I. Rakusa, 83-97. Maribor: Aristej.
- Donnan, H., e T. M. Wilson. 1998. *Border Identities: Nation and State at International Frontiers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrenberg, A. 1999. *La fatica di essere se stessi: depressione e società*. Torino: Einaudi.
- Ferraris Oliveira, A. 2002. *La ricerca dell'identità*. Firenze: Giunti.
- Galtung, J. 1996. *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Londra: Sage.
- . 2000. *Pace con mezzi pacifici*. Peschiera Borromeo: Esperia.

- . 2006. *La trasformazione dei conflitti con mezzi pacifici*. Torino: Centro Studi Sereno Regis.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- . 1995. *Razsežnosti uma: teorija o več inteligencah*. Lubiana: Tangram.
- Hobsbawm, E. J. 2002. *Nazioni e nazionalismi dal 1780*. Torino: Einaudi.
- Iršič, M. 2004. *Umetnost obvladovanja konfliktov*. Lubiana: Rakmo.
- Južnič, S. 1993. *Identiteta*. Lubiana: Fakulteta za družbene vede.
- Kymlicka, W. 1995. *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
- . 2013. *Kymlicka v Ljubljani: gostujoče predavanje Willa Kymlicke s komentarji*. Lubiana: Filozofska fakulteta.
- Lukšič-Hacin, M., M. Milharčič Hladnik e M. Sardoč. 2011. *Medkulturni odnosi kot aktivno državljanstvo*. Lubiana: ZRC SAZU.
- Mandelc, D. 2011. *Na mejah nacije, teorije in prakse nacionalizma*. Lubiana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Martino, G. 2020. «Immigrazione: problema o risorsa? Come gestire un fenomeno complesso.» *Europa Oggi*, 2 ottobre. [Http://www.europaoggi.it/content/view/1305/28/](http://www.europaoggi.it/content/view/1305/28/)
- Musek Lešnik, K., e P. Lešnik Musek. 2007. *Učinkovito vedenje: didaktična mapa za 3. triletje osnovne šole*. Lubiana: IPSOS.
- Nastran Ule, M. 2000. *Sodobne identitete*. Lubiana: Znanstveno in publicistično središče.
- Parekh, B. 2000. *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. Harvard, MA: Harvard University Press.
- Piantoni, M., R. Bozzone Costa e C. Ghezzi. 2014. *Nuovo contatto A2: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher.
- . 2015. *Nuovo contatto B1: corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher.
- «Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.» 2018. *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea* C 189/1-13.
- Rožac Darovec, V. 2010. «Narod, država in identitete v obmejnih prostorih.» *Acta histriae* 18 (1-2): 217-228.
- Sedmak, M., e M. Zadel. 2015. «(Mešane) kulturne identitete: konstrukcija in dekonstrukcija.» *Annales: Series Historia et Sociologia* 25 (1): 155-170.
- Štirn Janota, P., e D. Štirn Koren. 2012. «Lahko v šoli tudi drugače? Reševanje konfliktov in oblikovanje vzgojnih projektov.» Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje, Lubiana.
- Weinstein, S. 2011. «La lucha de la identidad y la comunidad frente a la pérdida de sentido del estado nación en la globalización.» *El Diario Judío*, 1 agosto. <https://eldiariojudio.com/2011/08/01/la-lucha-de-la>

-identidad-y-la-comunidad-frente-a-la-perdida-de-sentido-del-estado-nacion-en-la-globalizacion/.

Žagar, M. 2008. «Diversity Management and Integration: From Ideas to Concepts.» *European Yearbook of Minority Issues* 6:307-327.

Poučevanje italijanščine in upravljanje konfliktov

Današnje družbe so v nenehnem spreminjanju in zahvaljujoč se globalizaciji in tehnološkemu razvoju ponujajo številne, tudi ustvarjalne možnosti. Istočasno pa prinašajo številne težave, za katere ni enostavnih rešitev. V prispevku predstavljamo nekaj teoretičnih izhodišč o značilnostih današnjih družb in nekaterih dimenzijah upravljanja različnosti ter rezultate kvalitativne raziskave, ki smo jo izvedli pri pouku italijanskega jezika kot J2 na eni od srednjih šol v Kopru. Med spremljanjem pouka smo preizkusili v ta namen pripravljeno didaktično gradivo na temo »Obvladovanje in reševanje konfliktov«, saj smo želeli ugotoviti, kako dijaki dojemajo konflikt in preizkusiti, kako sprejemajo temo, ki je v slovenskem šolskem sistemu prevečkrat prezrta. Rezultati kažejo, da imajo za večino dijakov konflikti negativno konotacijo in da je obravnavana tema zanimiva in koristna za življenje, dejavnosti pa ustrezne in v skladu z zastavljenimi cilji, zato bi jo bilo po našem mnenju umestno vnesti v šolski kurikulum, saj gre za aktualno in za življenje koristno temo.

Ključne besede: italijanščina J2, vzgoja za različnost, slovenska Istra, konflikti

Teaching Italian and Managing Conflicts

Modern societies are constantly changing and due to globalisation processes and technological development they present numerous options, including creative ones. At the same time, they bring various problems with no easy solutions. The paper presents some theoretical insights into the traits of modern societies and some dimensions of managing diversity, as well as some results of a qualitative research conducted with students learning Italian as a second language at a secondary school in Koper. During the observation the experimental material, produced for the use in the research, intitled «Problem managing and solving», was used in order to find out how students comprehend conflicts and to verify how open they are to the discussion on a topic that is often disregarded in the Slovene educational system. Results show that most students ascribe a negative connotation to the word «conflict» and that they consider the topic as interesting and valuable in life. They also viewed didactic activities as appropriate and coherent with learning objectives. We thus argue that the topic should be introduced in the school curriculum as a modern and useful subject.

Key words: Italian L2, education for diversity, Slovene Istria, conflicts

Bilinguismo, educazione linguistica e interculturalità: il caso delle sezioni bilingui italo-albanesi a Scutari, Albania

Lindita Kazazi

Università di Scutari, Albania

lindita.kazazi@unishk.edu.al

Eliana Laçe

Università di Scutari, Albania

eliana.lacej@unishk.edu.al

I contesti sociali, di cui siamo partecipi tutti noi, si possono individuare come società segnate sempre di più dal multiculturalismo e dal multilinguismo. La diversità e la pluralità linguistica, il legame tra la lingua materna e le altre lingue, le implicazioni tra questa dimensione dello sviluppo e le altre si segnano come temi poco declinati dal punto di vista pedagogico ed educativo. Infatti, l'educazione plurilingue e interculturale risponde al diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di strategie e di atteggiamenti, diversità delle esperienze di apprendimento, costruzione di identità culturali individuali e collettive. Si tratta di rendere più efficace l'insegnamento e allo stesso tempo di far sì che contribuisca in modo maggiore al successo nell'educazione linguistica vista come integrazione tra lingua materna e lingua/e straniera/e. Il fenomeno dell'esistenza di contesti linguistici in cui la competenza comunicativa nella lingua straniera (concretamente, l'italiano) è aggiunta perfettamente alla competenza comunicativa nella lingua madre (qui, l'albanese) costituisce un caso particolare di bilinguismo. Tale fenomeno, riscontrato non solo in contesti guidati, ma anche e soprattutto in contesti misti, suscita a studiare i motivi storici, geografici e sociali, a valorizzare il plurilinguismo e a stimolare la riflessione linguistica a partire dal confronto tra L1, L2 e altre lingue straniere per arrivare il meglio possibile ad un'educazione linguistica e interculturale verso un mondo sempre più globalizzato.

Parole chiave: bilinguismo, didattica, competenza interculturale

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.51-61>

Introduzione

In ogni lingua esiste un lessico stabile negli usi, spesso antichissimo, ed un altro fluttuante, corrispondente ai bisogni di un determinato periodo storico. Nel caso della lingua albanese, le parole della prima categoria ap-

partengono in gran parte all'antico fondo indoeuropeo o ai prestiti latini, slavi, turchi, greci e italiani. La precisazione fornita agli studiosi da questi elementi, la possibilità offerta per stabilirne una cronologia relativa e la loro parte attiva nella lingua albanese contemporanea, fanno dell'influenza latina un mezzo di orientamento con punti di riscontri indispensabili per la storia della lingua albanese. Gli elementi latini che ammontano a 600 (Mihaescu 1979, 26) appaiono in molti ambiti, il che è testimonianza dell'intensità della romanizzazione. L'influenza dell'italiano, a conseguenza di contatti spessissimi e intensi tra il mondo albanese e quello italiano, è pervenuta come in un continuum dell'influsso latino sulla *madre* dell'albanese. Gli studiosi affermano l'esistenza di duplici prestiti, ossia di parole imprestate dal latino e in seguito dall'italiano (Gjinari e Shkurtaj 2003, 326).

La lingua italiana a Scutari è vista come un vero e proprio territorio linguistico perché la sua presenza è talmente forte da giustificare tale denominazione. Scutari è una di quelle città che forse più di altre in Albania ha risentito la forte presenza dell'Italia e dell'italianità e questo non solo a causa della vicinanza geografica ma anche per ragioni storiche, politiche e sociali e culturali che hanno caratterizzato fitti rapporti di interscambi nei secoli.

Per capire la forte presenza della lingua italiana a Scutari bisognerebbe indagare nelle radici remote della storia che ha legato per secoli i due popoli. Cominciando dai rapporti commerciali già dai tempi dei romani, con gli scambi navali avvenuti nel porto del Lago di Scutari che un tempo ospitava il più grande mercato dei Balcani, per continuare poi nel medioevo con i rapporti politici e commerciali con Venezia, le cui tracce si riconoscono nella lingua albanese in generale e scutarina in particolare.¹

Importantissimi sono anche i legami religiosi. Da ricordare a questo proposito la presenza dei Francescani che risale alla prima metà del XVI secolo. Tramite gli ordini religiosi si fondavano opere in cui si utilizzava la lingua della nazione di provenienza del clero quindi durante quel periodo conventi, seminari, scuole, asili, collegi, ospedali, orfanotrofi, ospizi, praticavano l'italiano come lingua veicolare, accanto ovviamente all'albanese e ad altre lingue. Non è un caso quindi che la prima scuola albanese di tipo religioso sia stato un seminario francescano fondato nel 1861 a Scutari, anche se ci sono citazioni di scuole albanesi dei Francescani dal 1638 in Pdhanë (Dema 1940, 606).

¹ Sugli influssi del veneziano nella lingua albanese Vidos (1962), Landi (1989) e Vicario (1999).

Nei secoli, nonostante i vari domini su Scutari, i rapporti con l'Italia non sono stati interrotti ufficialmente fino all'avvento del regime comunista il quale chiude i confini e proibisce ogni tipo di contatto con la penisola. Tuttavia, anche durante questo periodo la presenza italiana rimane attiva tramite le trasmissioni televisive e radiofoniche che venivano viste o ascoltate clandestinamente, rischiando anche il carcere. Lo stesso studio della lingua italiana avveniva in modo clandestino. Da fonti orali veniamo a sapere che i corsi di lingua italiana venivano svolti anche nei parchi della città, nei quali facendo le passeggiate si praticava l'italiano migliorando in questo modo l'abilità del parlato. La caduta del regime comunista, nel 1990, segnò anche la ripresa dei contatti persi per arrivare ad oggi quando l'Italia rappresenta per l'Albania il primo partner commerciale e gli Albanesi in Italia oggi costituiscono una comunità straniera ben integrata.

La storia di intensi scambi economici, storici e culturali e sociali è quindi alla base delle ragioni per cui, per secoli, gli scutarini, come d'altronde tutti gli albanesi, si sono avvicinati allo studio della lingua italiana.

È da sottolineare in aggiunta l'importanza dei mass media nella diffusione della lingua italiana. Se durante il periodo pre-comunista l'italiano era una lingua veicolare che veniva studiata a livello scolastico e appresa attraverso contatti con parlanti nativi, durante il periodo comunista, una delle grandi fonti della diffusione della lingua italiana in Albania, oseremmo dire la maggiore, è stata la televisione. La televisione è stato il grande mezzo che ha veicolato la lingua italiana in Albania, e in particolar modo a Scutari, la quale vantava la vicinanza con il Montenegro e quindi aveva maggiore possibilità di captare le onde radiotelevisive italiane. Gli albanesi che hanno appreso l'italiano tramite la TV possiedono delle conoscenze dell'italiano più o meno standard, sicuramente influenzate a livello fonetico dalla loro L1.

Negli anni 1990-2005 la televisione italiana ha avuto in Albania una posizione quasi di monopolio. In questo quindicennio, la televisione italiana, grazie ai suoi numerosi canali e all'estrema varietà di trasmissioni, e continuando a essere ancora la televisione preferita, ha colmato e sta ancora colmando il vuoto di quella albanese.

L'acquisizione della lingua italiana tramite la televisione, a partire dal 1990, quindi è stata frutto essenzialmente di fatti puramente tecnici, commerciali e linguistici: tecnici perché le onde radiotelevisive non incontravano barriere; commerciali perché la televisione italiana piaceva per la varietà dei suoi programmi; linguistici perché la lingua italiana era intrinsecamente più intuibile e intelligibile di tante altre lingue straniere. Tutto questo

ha favorito la diffusione dell'italofonia, insperabile con altri mezzi e in un periodo così breve.

Oggi giorno ci troviamo di fronte ad una situazione alquanto cambiata. La diffusione della lingua italiana tramite la TV dal 2005 è in calo. L'italiano ormai non è una lingua la cui padronanza si dà per scontata. Di anno in anno essa deve competere con l'inglese, il francese o anche lo spagnolo o portoghese, lingue che stanno occupando il terreno dell'italiano, soprattutto a livello televisivo. Ultimamente sono molto seguiti ed amati anche i telefilm in lingua turca. Considerando che gli albanesi guardano molto la TV imparando le lingue tramite essa, si può intuire che le lingue nominate sopra stiano pian piano occupando parte del terreno linguistico dell'italiano. Se prima gli studenti si presentavano a scuola con un considerevole bagaglio linguistico e culturale italiano, ora possiedono una formazione linguistica e culturale inglese o spagnola. In particolar modo quest'ultimo sta disturbando molto l'italiano con il suo continuo intercalare. Gli studenti guardano le telenovelas in spagnolo e a causa delle somiglianze tra le due lingue tendono a confonderle. In definitiva risulta quindi che la conoscenza della lingua italiana di base non è più scontata come una volta, dunque c'è bisogno di interventi mirati da parte dei responsabili delle politiche scolastiche. Attualmente nelle scuole pubbliche e private di Scutari, come nel resto nelle scuole dell'intera Albania, la lingua italiana è presente nelle scuole dell'obbligo, nelle scuole superiori e all'università. Essa viene studiata come prima o seconda lingua straniera.

Nelle scuole dell'obbligo, pubbliche ed in alcune private, lo studio della lingua italiana inizia dalle medie inferiori (V/VI classe) come seconda lingua straniera. Fanno eccezione le scuole del progetto Illiria e della Sezione Bilingue, dove l'insegnamento dell'italiano, considerato come prima lingua straniera, inizia dalla III e VI classe e si svolge rispettivamente per 3 e 5 ore a settimana. Fanno eccezione anche alcune scuole private religiose, come la scuola «Cor Jesu» in cui l'insegnamento inizia già dalla I classe elementare. Il processo formativo continua fino alla IX classe.

Nelle scuole secondarie superiori, dalla X classe alla XII, l'insegnamento della lingua italiana continua secondo i seguenti percorsi di studio:

1. Gli studenti che hanno iniziato lo studio della lingua dalla III classe, quindi come prima lingua straniera, dovrebbero continuare a studiarla come tale, con 3 ore settimanali in X e XI classe e 4 ore settimanali in XII classe. Il livello linguistico in uscita di questi studenti dovrebbe essere B2+.

2. Gli studenti che hanno iniziato lo studio della lingua dalla VI classe, quindi come seconda lingua straniera, hanno la possibilità di continuare a studiarla in X come tale. All'inizio dell'anno scolastico, essi dovrebbero selezionare l'italiano come materia da svolgere tra le altre discipline della categoria a scelta obbligatoria. Il processo didattico si svolge con 2 ore settimanali ed il livello linguistico in uscita dovrebbe essere un B2.
3. Gli studenti che non hanno imparato la lingua italiana nella scuola media inferiore hanno la possibilità di iniziare in X. Anche per questi studenti l'italiano viene considerato come seconda lingua straniera. Il processo didattico si svolge con 2 ore settimanali ed il livello linguistico in uscita dalla classe XII è B1.

A livello universitario, l'italiano è presente presso l'Università di Scutari «Luigj Gurakuqi» già dagli anni '90, dopo la caduta del comunismo, nei corsi di italiano come lingua straniera insegnata, nei corsi di laurea nelle varie facoltà e dal 1998 nel corso di laurea in lingua italiana che è istituito presso la Sezione di Italianistica del Dipartimento di Romanistica, della Facoltà di Lingue Straniere.

Fino al 2005 il percorso di studio è stato quadriennale, da quell'anno in poi è stato adottato anche in Albania il modello 3 + 2 (1) anni del «Processo di Bologna» che suddivide il corso di studi in due segmenti, con laurea di I livello, seguita da quella del Master con lo sbocco professionale «Insegnante di lingua italiana». Sono attualmente in corso di preparazione altri corsi del Master con specializzazione in Traduzione, Interpretariato, Turismo e Patrimonio culturale, percorsi che aprono, in tal modo, vari sbocchi professionali.

Inoltre, sempre all'Università, la lingua italiana è offerta anche come lingua straniera. Nell'anno accademico 2019/2020 la lingua italiana viene studiata come LS da circa 250 studenti. L'italiano si trova a competere nello stadio attuale oltre che con l'inglese anche con il tedesco, una lingua molto richiesta negli ultimi 3-5 anni.

L'Università di Scutari si è avvalsa di un'intensa collaborazione con l'Università di Firenze per circa 10 anni. A riguardo, evidenziamo scambi di docenti e ricerche nell'applicazione delle tecnologie informatiche e dei linguaggi multimediali alla didattica. La Sezione d'Italianistica dell'Università di Scutari è sostenuta dal Governo italiano con l'assegnazione di un professore di ruolo italiano con funzione di Lettore, oltre che con rilevanti contributi per il pagamento di lettori locali e per il loro aggiornamento di-

dattico, per progetti didattici speciali e per la fornitura di libri e materiali didattici. Gli investimenti del governo italiano sono estesi anche agli altri livelli scolastici ma di ciò parleremo più avanti.

Il clero continua a sostenere l'insegnamento della lingua italiana nelle scuole private religiose in cui opera ed a Scutari se ne contano molte. Alcune di queste sono: «Sacro Cuore» – Scuola dell'obbligo/Scuola materna – Suore Missionarie del Sacro Costato; «Cor Jesu» – Scuola dell'obbligo/Scuola materna – Suore Apostole del Sacro Cuore di Gesù; QAFS «Maria Ausiliatrice» – Liceo/Scuola dell'obbligo/Scuola materna; «At Pjeter Meshkalla» – Liceo – Compagnia di Gesù ecc.

Alle iniziative di queste istituzioni si aggiungono anche quelle dei vari centri di formazione professionali o anche di alcuni centri linguistici privati che organizzano corsi di lingua e, inoltre, le scuole religiose non cattoliche che propongono corsi di lingua italiana.

Per sostenere e rinforzare lo studio della lingua italiana in Albania il Governo italiano, in collaborazione con quello albanese, ha avviato una serie di programmi per l'insegnamento della lingua italiana. Presentiamo qui una breve lista di programmi e sedi di studio della lingua italiana a Scutari.

Il programma Illiria

Si tratta di una convenzione politica siglata da un accordo bilaterale tra il Governo italiano e quello albanese che regola l'insegnamento dell'italiano come prima lingua straniera nelle scuole dell'obbligo e quelle superiori, avendo come obiettivo l'avvicinamento alla lingua e cultura italiana e fornendo un contatto formativo di notevole importanza per la crescita culturale la cui spendibilità è rilevante se si considerano gli attuali rapporti bilaterali tra Italia e Albania e, soprattutto, le prospettive di sviluppo degli interscambi culturali e commerciali tra i due Paesi.

Questo importantissimo programma è stato avviato nel 2002 nelle terze classi delle scuole dell'obbligo e nelle prime classi delle scuole secondarie superiori, con lo scopo di aumentare il numero di studenti ai quali consentire successivamente la scelta dell'italiano come prima lingua straniera in tutte le scuole in cui si prevede lo studio di una o più lingue straniere. Nelle ore di insegnamento c'è la compresenza di un insegnante albanese e uno italiano. La lingua di comunicazione in classe è l'italiano, anche se a volte i ragazzi possono presentare alcune difficoltà di comprensione. È da sottolineare l'uso esclusivo dell'italiano anche da parte degli insegnanti albanesi che non avviene in altre sedi del programma nelle altre città albanesi. Questo fatto è testimoniato dagli insegnanti stessi che riconoscono in

queste sezioni un'oasi bilingue, nelle quali l'italiano può essere considerato più una L2 che una LS.

A Scutari, il programma è esteso nella scuola di base «Ndre Mjeda» e fino all'anno scolastico 2010/2011 anche alla scuola secondaria «Oso Kuka». Il governo italiano sostiene queste scuole con materiale didattico e contribuisce alla formazione dei docenti.

La sezione bilingue italo-albanese

Costituendo un piccolo territorio italiano nelle scuole albanesi, il via alle sezioni bilingui italo-albanesi è stato dato il 26 aprile 2002 attraverso la firma del Memorandum d'Intesa tra i due governi. Nell'ottica bilingue e biculturale, l'obiettivo delle sezioni bilingui è l'insegnamento della lingua e cultura italiana a parità con la lingua madre albanese e l'utilizzo veicolare dell'italiano per altre discipline umanistiche e scientifiche. Nel 2011 è stato firmato un nuovo Memorandum d'Intesa che prevede lo studio della lingua italiana già nelle medie inferiori (VI-IX classe) per continuare poi nelle scuole medie superiori o Gjimnaz (X-XII classe).² Al liceo è previsto lo studio della lingua e letteratura italiana e della matematica per 5 ore, nonché delle altre discipline in lingua italiana (Fisica, Biologia, Storia universale e Storia dell'arte) per più del 50% delle ore settimanali, secondo lo schema, presentato nella tabella 1.

Il percorso formativo delle Sezioni Bilingui italo-albanesi è dunque umanistico-scientifico e la finalità è una formazione d'eccellenza che garantisca agli studenti un insieme di conoscenze e competenze spendibili tanto in Italia quanto in Albania, sia per il proseguimento degli studi superiori sia sul mercato del lavoro, oltre alla capacità di essere i *facilitatori* nelle relazioni tra i due Paesi. Il processo didattico in queste sezioni si attua in compresenza di insegnanti italiani ed albanesi in un clima di collaborazione e scambio di metodologie e di esperienze lavorative. Materie quali letteratura, storia, fisica e matematica si svolgono con la compresenza di entrambi gli insegnanti. La materia di storia dell'arte si svolge solo con insegnante italiano, il che favorisce gli studenti che desiderano studiare architettura in Italia, fornendo loro informazioni specifiche dell'ambito, nonché un'eccellente formazione linguistica del linguaggio del settore.

² *L'insegnamento dell'italiano nel sistema scolastico pubblico albanese* pubblicato dall'Ufficio della Cooperazione Scolastica sul sito dell'Ambasciata Italiana a Tirana, si veda il sito dell'Ambasciata Italiana a Tirana (https://ambtirana.esteri.it/ambasciata_tirana/it/i_rapporti_bilaterali/cooperazione%20culturale/ufficio-scuole_o.html).

Tabella 1 Piano di studi e ore di insegnamento nella sezione bilingue

Discipline		Classe		
		X	XI	XII
Discipline in italiano	Lingua e letteratura italiana	5	5	5
	Storia universale	2	2	2
	Matematica	5	5	5
	Fisica	3	3	3
	Biologia	2	2	2
	Storia dell'arte	1	1	1
	Totale ore in italiano	18	18	18
Discipline in albanese	Lingua e letteratura albanese	3	3	4
	Storia albanese	0	0	2
	Lingua inglese	3	3	4
	Economia	0	0	2
	TIC	2	1	0
	Chimica	2	2	0
	Filosofia	0	0	1
	Sociologia		1	
	Geografia	0	1	2
	Educazione fisica	2	1	0
Totale ore in albanese	12	12	15	

Il grado di conoscenza della lingua italiana in uscita dalla classe XII è pari al C1. Il diploma di maturità conseguito in queste sezioni è riconosciuto anche in Italia e di conseguenza anche negli altri stati dell'UE. Gli studenti diplomati presso queste sezioni possono iscriversi alle Università italiane, agli stessi corsi ai quali il diploma dà accesso nelle Università albanesi, con esonero dalla prova di lingua italiana e al di fuori del limite dei posti normalmente previsti per gli studenti stranieri. I migliori alunni, iscritti presso le Università italiane, ricevono borse di studio del Ministero Affari Esteri Italiano. A Scutari la Sezione Bilingue ha sede presso le scuole medie «Ndre Mjeda», «Ismail Qemali» e presso il Liceo linguistico «Shejnase Juka» ed il Liceo «28 Nentori».

Corsi di lingua italiana

Rilevante importanza nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana ha la Società Dante Alighieri presente a Scutari. Presso la Sezione di Italianistica dell'Università si possono frequentare corsi di lingua italiana per

ottenere la certificazione PLIDA³ (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) la quale attesta la competenza in lingua italiana come lingua straniera. PLIDA sta ultimamente organizzando dei corsi di lingua anche per bambini e adolescenti con l'intenzione di incentivare la passione verso la lingua e la cultura italiana.

L'Istituto italiano di Cultura è presente a Scutari con corsi di lingua italiana a cura dei docenti locali ed articolati su tre livelli. I corsi, normali o intensivi, sono organizzati a seconda del livello di conoscenza posseduto. Ogni anno gli iscritti ai corsi hanno l'opportunità di sostenere l'esame del CELI (Certificato di Lingua Italiana a livello 2, 3, 4, 5) organizzato dall'Università per Stranieri di Perugia.

Come si può facilmente intuire l'offerta didattica per lo studio della lingua italiana a Scutari è ampia e varia. Essa è presente nelle istituzioni educative statali e religiose, pubbliche e private e si estende lungo tutto il percorso della formazione scolastica, cominciando dalle classi elementari fino a livello accademico universitario. L'obiettivo centrale non è solo quello del mantenimento della predominanza linguistica italiana ma anche della formazione di base linguistico-culturale per coloro che entreranno a far parte del mercato di lavoro. L'italiano infatti è prevalentemente lingua del lavoro ma anche di relazioni sociali e culturali.

Nonostante la considerevole presenza italiana a Scutari da quella diplomatica e religiosa alle numerose imprese finanziarie, sociali, commerciali ed industriali la triste verità dimostra un calo del numero degli interessati all'apprendimento della lingua italiana.

Conclusioni

Di anno in anno, le politiche educative del governo albanese stanno privilegiando l'insegnamento di altre lingue, soprattutto dell'inglese che per alcuni anni è stata una lingua obbligatoria ai fini dell'ottenimento di titoli universitari ed accademici, a discapito di altre lingue straniere tra cui anche l'italiano. È quindi il momento di puntare verso nuove strategie che favoriscano la motivazione alla scelta dello studio dell'italiano come lingua

³ Questo è un diploma ufficiale rilasciato dalla Società Dante Alighieri in base a una convenzione con il Ministero degli Affari Esteri (n. 1903 del 4/11/1993) d'intesa con l'Università «La Sapienza» di Roma (convenzione del 29/6/2004). Il PLIDA è riconosciuto anche dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (decreto 18/10/2002). Inoltre il Ministero dell'Università e della Ricerca riconosce al certificato di competenza linguistica PLIDA la validità di titolo che agevola l'immatricolazione universitaria agli studenti stranieri (convenzione 9/10/2006).

straniera. Strategie che prevedano percorsi formativi linguistici finalizzati alla formazione di operatori destinati ad un concreto mercato di lavoro e/o agli interscambi economici, sociali e culturali.

L'infrenabile evoluzione tecno-scientifica, inoltre, crea la necessità di revisione e continuo aggiornamento dell'insegnamento con nuove tecniche e metodi che più si avvicinano alle esigenze ed al profilo dello studente di oggi. La nuova frontiera dell'insegnamento delle lingue è l'e-learning e l'implementazione di tale programma si sta già considerando anche per l'italiano.

Una speciale passione culturale anima gli italianisti albanesi e li spinge verso nuove idee e strategie al fine di non perdere terreno, comunque non si può avviare niente se non ci si avvale anche di un forte sostegno politico scolastico ed economico dei due governi. Ci auguriamo che l'amicizia particolare tra Italia ed Albania, come da tradizione, continui a fare dell'italiano la principale lingua straniera che appassiona gli albanesi.

Riferimenti bibliografici

- Dema, B. 1940. «Shtypi franceskan ne Shqypni.» *Hylli i drites* 16 (12): 605-628.
- Gjinari, J., e J. Shkurtaç. 2003. *Dialektologjia*. Tirana: SHBLU.
- Landi, A. 1989. «I lessici inversi come strumento di identificazione di elementi allogloti: italianismi nella lingua albanese contemporanea.» In *L'italiano allo specchio: aspetti dell'italianismo recente*, a cura di L. Coveri, 93-105. Torino: Rosenberg e Sellier.
- Mihaescu, H. 1979. «I prestiti latini nell'albanese». *Zjarri*, n. 1-2: 49-67.
- Vicario, F. 1999. «Note sulla diffusione del lessico veneziano nella penisola balcanica.» In *Processi di convergenza e differenziazione nelle lingue dell'Europa medievale e moderna: atti della conferenza internazionale*, Udine, 9-11 dicembre, 227-241. Udine: Forum.
- Vidos, B. E. 1962. «I problemi dell'espansione della lingua nautica veneziana con particolare riguardo all'Oriente Balcanico.» *Bollettino dell'Atlante linguistico mediterraneo*, n. 4: 13-20.

Dvojezičnost, jezikovna vzgoja in medkulturnost: primer italijansko-albanskih dvojezičnih oddelkov v Skadru, Albanija

Predstavitev zgodnjih povezav med jadranskima obalama ni preprosta, saj so te povezave kompleksne in raznolike. Povezovanje med Italijo in Skadrom zaznamujejo edinstvene večplastne dimenzije. V prispevku prikazujemo zgodnje povezave, ki segajo v latinsko obdobje, odnose z Beneško republiko, zgodnje obdobje prejšnjega stoletja, ki ga je zaznamovalo odprtje šol verskega značaja, leta grenke diktatorske izolacije in obdobje po njej v 90-ih letih. Pri tem predstavljamo predvsem razširjenost italijanskega jezika v Al-

baniji v različnih obdobjih in zastopanost italijanščine na različnih ravneh izobraževalnega sistema. V Skadru je poučevanje italijanskega jezika potekalo stalno in neprekinjeno, včasih prikrito (v času diktature), sicer pa odprto. Pomembno sredstvo za širjenje italijanskega jezika je bila nedvomno tudi televizija z italijanskimi kanali, edino okno, skozi katero so Albanci v času politične izolacije gledali svet. V Skadru je učenje italijanščine intenzivno predvsem v dvojezičnih oddelkih devetletne osnovne šole in srednje šole, ki so prave dvojezične oaze, kjer se albanski in italijanski jezik stalno prepletata. V zadnjih letih se italijanski jezik sooča z nesporno nadvlado angleškega jezika, ki je trenutno prvi tuji jezik v izobraževanju.

Ključne besede: dvojezičnost, didaktika, medkulturna zmožnost

Bilingualism, Language Education and Interculturality: The Case of the Italian-Albanian Bilingual Sections in Shkodra, Albania

Presenting the early links between the two Adriatic coasts is not easy, given the complexity and variety of these relationships. In the case of Shkodra's connections with Italy, the multifaceted dimensions are themselves unique. In the paper we tried to testify to the early links, in the Latin period, to relations with the Republic of Venice, the first years of '900 with the opening of schools of religious character, the years of bitter dictatorial isolation and the post-years period in the 1990s. Throughout this journey, we mainly focused on spreading the Italian language in Albania and extending its learning across different education cycles. Undoubtedly the teaching of the Italian language in Shkodra has been continuous and uninterrupted, sometimes in hidden form (during the dictatorship) and in open form in other periods. The means of spreading the Italian language has also been undoubtedly television with Italian channels, the only window through which Albanians viewed the world. Italian in Shkodra is heavily studied in the Bilingual Sections of the Nine-Year and Secondary Cycles. These contexts of learning the Italian language can be considered as bilingual oases, where the Albanian and Italian languages always go hand in hand. In recent years the Italian language has been struggling with the undisputed supremacy of the English language which has now become the first foreign language studied.

Key words: bilingualism, didactics, cross-cultural competence

Le classi transfrontaliere come strumento d'acquisizione efficace della lingua e cultura italiana nella scuola elementare della zona transfrontaiera

Martina Serazin Mohorčič

Scuola elementare di Capodistria, Slovenia
martina.serazin@gmail.com

L'articolo è stato scritto con l'intento di presentare una nuova proposta didattica all'interno della concezione contemporanea del multilinguismo, dei contatti linguistici e delle lingue, oltre all'educazione interculturale, rivolgendo particolare attenzione al territorio dove si svolge il contatto linguistico sloveno-italiano. L'obiettivo principale dell'educazione interculturale è sviluppare la capacità di coesistenza con persone che appartengono a culture diverse e parlano lingue diverse. Un'educazione linguistica di qualità deve basarsi sul rispetto di ogni individuo e del suo unico repertorio linguistico. Ciò non comprende esclusivamente l'insegnamento tradizionale delle lingue straniere, bensì anche l'insegnamento delle lingue regionali, delle lingue delle minoranze e le lingue dei migranti. L'idea delle classi transfrontaliere parte dalla supposizione che gli incontri e la collaborazione rappresentino il modo più efficace di fare conoscenze e instaurare rapporti, di giustificare l'utilizzo della lingua del vicino e di aumentare la motivazione per lo studio della lingua del vicino. La conoscenza del proprio territorio migliora la nostra consapevolezza e la qualità di vita. Tramite una ricerca qualitativa e quantitativa viene in seguito presentato un esempio di buona pratica che include le classi transfrontaliere come modo efficace di conduzione didattica dell'educazione interculturale e come strumento per la rivitalizzazione dell'insegnamento della lingua italiana nel territorio bilingue dell'Istria slovena.

Parole chiave: interculturalità, multiculturalità, classi transfrontaliere, educazione interculturale nel territorio transfrontaliero, didattica interculturale, lingua del vicino

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.63-77>

Introduzione

L'educazione che comprende la dimensione interculturale è un processo complesso. Esso infatti deve derivare dalle necessità del gruppo di apprendimento e deve svilupparsi tramite la modernizzazione dei contenuti di-

dattici e tramite l'analisi dei processi di apprendimento e dei risultati dell'apprendimento. Questo processo risulta ulteriormente complesso se si svolge nella zona transfrontaliera. L'apprendimento di tutte le lingue, sia la lingua materna che le lingue straniere e lingue seconde/lingue del vicino, ha anche dimensioni interculturali. Ciò significa, che oltre allo sviluppo delle competenze linguistiche, è molto importante anche la consapevolezza interculturale e lo sviluppo della competenza interculturale. La capacità di condurre una coesistenza attiva e una cooperazione lavorativa di successo risulta sempre più indispensabile nell'ambiente interculturale attuale (sia nell'ambiente più vasto, che quello più prossimo). Oltre la conoscenza della lingua e della cultura, le competenze interculturali includono anche l'instaurazione e la conservazione del rapporto con la propria cultura e con quella straniera. Le competenze interculturali sono strettamente connesse con la capacità di sviluppare un nuovo sistema di interpretazione di concezioni culturali, simboli e abitudini diversi e con la capacità di utilizzo delle conoscenze, dei punti di vista e dei modi di interpretazione nei contatti interculturali (Byram 1997). L'idea delle classi transfrontaliere parte dalla supposizione che gli incontri e la collaborazione rappresentino il modo più efficace per fare conoscenze e instaurare relazioni interpersonali, per sviluppare le competenze interculturali nel processo di apprendimento, per giustificare l'utilizzo della lingua del vicino e per aumentare la motivazione per lo studio della lingua del vicino. Tramite il presente articolo si cerca di presentare un esempio di buona prassi che comprende le classi transfrontaliere, come una delle possibili soluzioni concrete per la conduzione didattica dell'educazione interculturale e le possibili strategie per la rivitalizzazione e per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento della lingua italiana nella zona bilingue dell'Istria slovena.

Con l'intenzione di verificare se la motivazione per l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda sia in continua diminuzione e con l'intento di analizzare l'efficacia del metodo d'insegnamento proposto dalle classi transfrontaliere, abbiamo svolto la seguente analisi usando sia l'approccio quantitativo sia quello qualitativo.

Nella parte qualitativa abbiamo svolto un'analisi sull'importanza dello sviluppo della competenza interculturale nel processo d'apprendimento e sulla posizione dell'italiano come lingua seconda nel territorio bilingue dell'Istria slovena. Nella parte quantitativa abbiamo svolto due ricerche. La prima per verificare il rapporto degli alunni della nona classe della Scuola elementare di Capodistria nei confronti della lingua italiana. La seconda per analizzare l'efficacia del metodo d'insegnamento proposto dalle classi

transfrontaliere e per verificare l'impatto sullo sviluppo delle competenze interculturali nel processo di apprendimento. Sulla base dei risultati ottenuti dall'analisi e delle constatazioni, abbiamo presentato le conclusioni sul metodo di lavoro nelle classi transfrontaliere come uno dei modelli innovativi d'apprendimento per stimolare l'educazione interculturale ed alzare la motivazione ad imparare la lingua del vicino e uno strumento per la rivitalizzazione dell'apprendimento e insegnamento dell'italiano nell'area bilingue dell'Istria slovena.

L'educazione interculturale e l'importanza dello sviluppo della competenza interculturale nel processo d'apprendimento

L'aumento dell'eterogeneità linguistica e culturale della popolazione studentesca rappresenta una sfida professionale continua per gli insegnanti. Come afferma Risager (2016) la lingua e la cultura possono essere separati, tuttavia la lingua non può essere culturalmente neutrale. Un lavoro efficace nei gruppi culturalmente eterogeni richiede l'utilizzo di strategie e contenuti di apprendimento che sono culturalmente sensibili e offrono possibilità di crescita personale e buoni risultati scolastici di tutti gli studenti. L'educazione interculturale permette e facilita gli avvenimenti sociali, poiché stimola il flusso di diverse conoscenze, tradizioni, esperienze, valori e comunicazione, e allo stesso tempo favorisce l'accettazione delle diversità. Un aspetto essenziale è l'educazione con enfasi allo sviluppo della tolleranza e dell'accettazione delle diversità, oltre allo sviluppo della capacità per una comunicazione efficace nella realtà interculturale e lo sviluppo del multilinguismo.

La scuola può sviluppare una realtà che sostiene le interazioni interculturali positive, tuttavia i docenti e il personale scolastico devono conseguire una formazione per lavorare con gruppi culturalmente eterogeni e devono essere favorevoli a questo modo d'insegnamento (Zorman e Zudič Antonič 2014). La competenza interculturale può far parte del processo di apprendimento tramite gli obiettivi e il contesto di apprendimento. Essi vengono creati con temi interculturali e con scambi culturali. Può far parte anche del processo di apprendimento, nel quale viene sviluppata la consapevolezza interculturale e la competenza di comunicazione interculturale. Le attività come per esempio gli scambi interculturali, l'organizzazione di eventi culturali e progetti scolastici, che comprendono diverse materie scolastiche, permettono lo sviluppo della competenza comunicativa interculturale che risulta divertente e utile per gli studenti (Zorman e Zudič Antonič 2014).

La multiculturalità e l'interculturalità

Il compito fondamentale dell'educazione interculturale è sviluppare la capacità di coesistenza con persone di culture e lingue diverse, precisamente quelle che sono presenti nel nostro territorio e quelle degli immigrati che si sono trasferiti in un luogo di recente.

Balboni (2006) sostiene che nella società interculturale avviene la «contaminazione», ovvero il contatto tra due o più lingue e culture. Perciò risulta importante fare una distinzione tra l'interculturalità e la multiculturalità. Se la multiculturalità significa l'esistenza contemporanea di diverse culture in una determinata zona geografica o contesto sociale, senza particolari interazioni tra rappresentanti di diverse culture, l'interculturalità invece non si riferisce esclusivamente all'esistenza di culture, bensì richiede concreti e costanti forme di interazioni. L'interculturalità si basa sul rapporto dialogico e non è orientata all'assimilazione (Camillieri 2002; Faili 2003; citati da Zorman e Zudič Antonič 2014). La comunicazione ha quindi un ruolo principale. Essa dipende da una tendenza a conoscere e accettare diversità che è continua, reciproca o multilaterale. La multiculturalità invece non comprende quest'aspetto (Zorman e Zudič Antonič 2014).

L'educazione interculturale si basa sullo sviluppo di rapporti e sullo stabilimento d'interazioni tra rappresentanti di culture differenti (Camillieri 2002; Faili 2003; citati da Zorman e Zudič Antonič 2014). Oltre al contatto, la comunicazione, la tolleranza e il rispetto, è molto importante il desiderio di instaurare un dialogo interculturale.

Le persone che vivono e lavorano nei territori nazionalmente misti, quotidianamente incontrano e si confrontano con culture diverse. In passato nelle aree di confine sloveno-italiano si svolgevano soprattutto contatti tra culture autoctone romane e slave. Dopo la Seconda guerra mondiale si sono aggiunte le culture degli immigrati provenienti da paesi dell'ex Jugoslavia.

Negli ultimi due decenni altre culture si sono introdotte in quest'area, con l'arrivo dei migranti dai paesi della Penisola Balcanica, dall'ex Unione Sovietica, dalla Cina e da altre parti dell'Asia e Africa.

La posizione dell'italiano come lingua seconda nel territorio bilingue dell'Istria slovena

Le lingue dei vicini, come lingue dei confini contemporanei e aperti, oggi svolgono ruoli essenziali nel senso dell'integrazione sociale e interetnica. Queste lingue possono appartenere a gruppi di diversi parlanti, tra i quali si possono includere la comunità linguistica maggioritaria del paese confinante, la comunità nazionale minoritaria del paese confinante

e in fine anche tutti gli altri parlanti di queste lingue. In Slovenia l'italiano è una materia obbligatoria nelle scuole dei territori nazionalmente misti dell'Istria slovena. La motivazione degli studenti per imparare questa lingua è diminuita molto rispetto al passato. Diversi autori si sono occupati di questa problematica. Novak Lukanovič (1998) ha affrontato il tema della necessità di studiare entrambe le lingue in questo particolare territorio. Sedmak (2009) si è occupata dell'utilizzo della lingua italiana per comunicare in pubblico e in privato. Mikolič (2004) ha affrontato il tema della competenza comunicativa nella lingua slovena e italiana, Kompara (2016) ha affrontato il tema del bilinguismo dell'Istria slovena come ambiente di apprendimento innovativo per migliorare la competenza della lingua italiana degli alunni nelle scuole elementari.

In base alle esperienze professionali acquisite in venti anni d'insegnamento¹ della lingua italiana come lingua seconda nella scuola elementare dell'Istria slovena, possiamo evidenziare il fatto che la motivazione per apprendere la lingua italiana tra gli alunni delle scuole elementari è diminuita notevolmente. Una delle possibili cause può essere che la maggior parte della popolazione giovanile non segue più i programmi televisivi italiani. Oggi Kompara (2016) identifica come parlanti bilingui le persone di età tra i trentacinque e quaranta anni, che durante la loro infanzia hanno seguito prevalentemente programmi televisivi italiani. Nella sua ricerca l'autrice Kompara evidenzia che il 78% degli intervistati ha affermato, che i programmi televisivi italiani hanno avuto un ruolo importante nell'apprendimento della lingua italiana. Negli anni '80 tramite l'apprendimento della lingua italiana, le persone hanno conosciuto la cultura e lo stile di vita italiano. Da questo si può dedurre che l'apprendimento dell'italiano è stato basato su un uso della lingua concreto e continuo. In base alla ricerca i risultati più bassi sono stati conseguiti da intervistati di età che non supera i venticinque anni. In questa categoria ci sono giovani che sono nati dopo la dichiarazione d'indipendenza della Slovenia e che hanno assistito a un'espansione dei media televisivi anglosassoni e ad un costante declino del medium televisivo italiano (Kompara 2013; 2014), perciò questo gruppo non può più essere considerato bilingue. Risultati simili sono stati ottenuti anche da altri autori (Novak Lukanovič 2011; Mikolič 2004).

L'analisi dei risultati dell'esame di maturità generale d'italiano conferma questo fenomeno. Nell'anno scolastico 2008/2009 1.512 studenti del-

¹ L'autrice dell'articolo da vent'anni svolge la professione di docente di lingua italiana nella scuola elementare.

le scuole superiori apprendevano l'italiano come lingua straniera o lingua seconda. Nell'anno scolastico 2016/2017 invece 2.624 studenti (<https://www.stat.si/>). Ciò significa che il numero degli studenti è aumentato di circa 40%. Secondo i dati statistici disponibili sul sito RIC (<https://www.ric.si/>) che riguardano i risultati dell'esame di maturità generale d'italiano al livello superiore, la percentuale degli studenti che hanno raggiunto il numero totale di punti (cioè 8) è diminuito drasticamente se si considera il periodo dal 1995 al 2018 (da 22,61% nel 1995 al 5,26% nel 2018). Il livello di soglia per ottenere la sufficienza è stato abbassato dal 60% nel 1999 al 50% nel 2018. Il numero dei candidati che hanno scelto di sostenere l'esame d'italiano è diminuito da centocinque nel 1995 a diciannove nel 2018).

I risultati, che sono stati presentati, potrebbero essere collegati con i diversi livelli di pre conoscenza della lingua che gli studenti hanno all'inizio delle scuole superiori. Non tutti gli studenti, infatti, raggiungono il livello di pre conoscenza previsto (A2-B1) che permette il miglioramento della competenza della lingua. Spesso la competenza della lingua è così bassa che il docente è forzato a svolgere una ripetizione delle conoscenze di base, anziché approfondirne la competenza. In molti casi ci sono studenti con una pre conoscenza della lingua adeguata che non hanno la possibilità di approfondire la propria padronanza della lingua e dall'altra parte studenti con una pre conoscenza della lingua bassa che con difficoltà ottengono gli standard minimi.

Un altro fatto, che ha influito sulla riduzione del livello di competenza della lingua italiana nel territorio bilingue dell'Istria slovena, è l'uso sempre più frequente dell'inglese come lingua generale di comunicazione globale (Svanjak 2013). Questo fatto è confermato anche dai risultati della ricerca svolta tra gli alunni della nona classe della Scuola elementare Capodistria che presenteremo in seguito.

La ricerca

Nella parte quantitativa abbiamo svolto due ricerche. La prima per verificare il rapporto degli alunni della nona classe della Scuola elementare di Capodistria nei confronti della lingua italiana. Alla ricerca hanno partecipato ottantanove alunni della nona classe.

La seconda si proponeva di analizzare l'efficacia del metodo d'insegnamento proposto dalle classi transfrontaliere e di verificare l'impatto sullo sviluppo delle competenze interculturali nel processo di apprendimento. Alla ricerca hanno partecipato 24 alunni della nona classe che hanno fatto parte del progetto EDUKA 2 – Le classi transfrontaliere.

Ricerca sull'attitudine degli alunni della Scuola elementare Capodistria nei confronti della lingua italiana

Obiettivi

Con l'intenzione di verificare se la motivazione per l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda sia in continua diminuzione e con l'intento di capire se la predominazione dell'inglese abbia una parte importante in questo fenomeno, abbiamo inizialmente svolto una ricerca, con la quale abbiamo verificato il rapporto che gli alunni della nona classe della Scuola elementare di Capodistria hanno con la lingua italiana in comparazione con la lingua inglese. Il nostro obiettivo era verificare se le affermazioni riguardo all'utilizzo sempre più frequente dell'inglese come lingua generale di comunicazione globale, fatte all'inizio dell'articolo, siano attuali, e se si può affermare che questa sia una delle cause importanti della bassa competenza della lingua italiana nell'area bilingue dell'Istria slovena.

Il campione, lo strumento, i risultati

La ricerca è stata svolta fra gli alunni della nona classe della Scuola elementare di Capodistria. I risultati del questionario, nel quale hanno partecipato ottantanove alunni, hanno mostrato che gli studenti preferiscono l'inglese all'italiano. Il 43% degli alunni ha risposto che l'italiano gli piace, mentre il 78% degli alunni ha risposto che preferiscono l'inglese.

Il 69% degli alunni non ha concordato con l'affermazione «Se l'italiano non fosse obbligatorio nella scuola elementare, mi piacerebbe studiarlo lo stesso». Soltanto il 7% degli alunni non ha concordato con l'affermazione «Se l'inglese non fosse obbligatorio nella scuola elementare, mi piacerebbe studiarlo lo stesso».

L'80% degli alunni ha affermato di aver contatti con l'inglese anche fuori dalla scuola, soprattutto tramite i social media, navigando in Internet, tramite la televisione e altri media. Dall'altra parte, addirittura il 60% degli alunni ha affermato di aver contatti con l'italiano esclusivamente a scuola.

Il 76% degli intervistati ha affermato che preferiscono studiare l'inglese, mentre il 13% preferisce l'italiano. Il 7% degli intervistati invece non studierebbe nessuna delle due lingue.

I risultati del questionario mostrano che tra gli alunni la lingua inglese è più popolare di quella italiana. Questo vale sia nell'ambito scolastico sia nella comunicazione quotidiana in generale. Un dato ancora più convincente a confermare questa tesi è quello, secondo il quale il 69% degli studenti non studierebbe l'italiano se avessero la possibilità di scelta.

Discussione

I risultati della ricerca mostrano, che la motivazione degli alunni per l'apprendimento e l'uso della lingua italiana è in diminuzione, perciò crediamo sia fondamentale trovare e sviluppare strumenti innovativi per rendere più efficace l'apprendimento della lingua e cultura italiana nell'area bilingue dell'Istria slovena. Uno dei metodi possibili può essere rappresentato dalle classi transfrontaliere che presenteremo in seguito.

Le classi transfrontaliere – uno strumento efficace d'acquisizione della lingua e cultura italiana nella scuola elementare della zona transfrontaliera

L'idea per la ricerca è nata dalla cooperazione attiva nel progetto EDUKA 2 – Per una governance transfrontaliera dell'istruzione svoltosi nell'ambito del Programma di cooperazione Intereg V Italia-Slovenia 2014-2020 ed è stato finanziato dal Fondo europeo per lo sviluppo regionale. Uno dei partner principali del progetto fu l'istituto di ricerca sloveno in Italia, che dal 1974 si occupa di ricerca a livello professionale – Istituto sloveno di ricerche – SLORI. L'obiettivo principale del progetto consisteva nel rafforzare la cooperazione transfrontaliera nell'ambito dell'istruzione e così contribuire ai cambiamenti della situazione attuale, allo sviluppo di strumenti per unificare la gestione dell'istruzione e allo sviluppo di modelli didattici e formativi uniformi. Tra le attività del progetto è stata prevista anche l'elaborazione di un documento strategico congiunto che riguarda modelli didattici condivisi dotati di linee guida, metodi e contenuti comuni sulla conservazione di beni culturali, linguistici, ambientali e naturali.

Obiettivi

L'idea per le classi transfrontaliere è nata da una convinzione che lo scambio e lo sviluppo delle relazioni interpersonali oltre alla conoscenza diretta degli ambienti sociali e naturali siano l'unico modo possibile per conseguire l'obiettivo basato sulla domanda come sviluppare tra bambini e adolescenti una visione del territorio transfrontaliero come un'unità geografica unita e come aumentare la loro motivazione per l'apprendimento e l'utilizzo della lingua del vicino. L'obiettivo principale del gruppo lavorativo delle classi transfrontaliere è stato rafforzare la cooperazione transfrontaliera nell'ambito dell'istruzione con lo sviluppo di strumenti didattici e modelli formativi condivisi e formare un percorso didattico per conoscere il territorio transfrontaliero come un'unità geografica unita.

Il campione

Le classi transfrontaliere comprendono gruppi misti di studenti delle scuole con lingua d'insegnamento slovena e italiana in Italia e Slovenia. Queste scuole sono operative sia nelle comunità di maggioranza sia di minoranza (slovene in Italia e italiane in Slovenia) e in sistemi scolastici differenti. Nell'ambito delle classi transfrontaliere gli studenti hanno la possibilità di conoscersi, fare amicizia, utilizzare la lingua del vicino e conoscere la zona confinante. Le attività del progetto nell'ambito delle classi transfrontaliere si sono svolte nel periodo dal 1/9/2017 al 28/2/2019.

Le scuole che hanno partecipato alle attività del progetto classi transfrontaliere in Slovenia, sono state la Scuola elementare Capodistria (scuola con lingua d'insegnamento slovena) e la Scuola elementare Pier Paolo Vergerio il Vecchio (scuola con lingua d'insegnamento italiana), mentre in Italia l'Istituto comprensivo di S. Giacomo Trieste (scuola con lingua d'insegnamento slovena) e l'Istituto comprensivo Giovanni Lucio Muggia (scuola con lingua d'insegnamento italiana). Al progetto hanno partecipato gli alunni dell'ottava e nona classe delle scuole elementari in Slovenia e la seconda e terza classe delle scuole secondarie di primo grado in Italia.

Lo svolgimento, i risultati e discussione

Le attività pedagogiche hanno stimolato gli studenti all'utilizzo della lingua del vicino e hanno rinforzato i contatti transfrontalieri tra alunni sia a livello di gruppi sia individualmente. Le attività didattiche hanno avuto un significato specifico nell'ambito della promozione della lingua del vicino e dei contatti interculturali. Il lavoro di gruppo e il multilinguismo, la cooperazione tra alunni da entrambi i lati del confine prescindono dai valori come la coesistenza, la tolleranza, la comprensione delle differenze culturali e l'inclusione – inserimento, collaborazione condivisa e innovatività. La ricerca e la sperimentazione nell'ambito pedagogico e didattico hanno stimolato i docenti a cercare metodi e percorsi lavorativi moderni, a instaurare nuove strategie formative e a sviluppare le proprie competenze professionali. Nell'ambito delle classi transfrontaliere e del team di progetto si è svolto un lavoro di ricerca che ha compreso visite di centri urbani, aree naturali, importanti siti storici e culturali, fondazioni, istituzioni, attività di produzione e attività artigianali. In base ai materiali didattici preparati da docenti e alunni durante le attività del progetto e dopo la conclusione del lavoro di ricerca, sono stati creati un'unità didattica bilingue, un gioco didattico bilingue disponibile in rete, e un percorso formativo per do-

centi anch'esso disponibile in rete. Tutti i materiali sono disponibili sulla piattaforma internet del progetto.

Nell'ambito delle classi transfrontaliere si sono concretizzati tutti e tre gli aspetti dell'educazione interculturale (Zorman e Zudič Antonič 2006):

- L'aspetto cognitivo, tramite il quale gli alunni apprendono la storia della propria cultura e della cultura straniera, conoscono la propria cultura e quella straniera e riconoscono le differenze e le similitudini tra le due e conoscono la lingua dell'altra cultura almeno in modo passivo.
- L'aspetto affettivo, tramite il quale gli alunni sviluppano la distanza culturale, l'empatia, e una visione critica degli stereotipi e conclusioni o interpretazioni affrettate, riguardanti la cultura del vicino.
- L'aspetto psicosociale, tramite il quale gli alunni stringendo contatti al di fuori della propria comunità nazionale, pianificando e utilizzando la propria creatività, sviluppano le competenze per contribuire alla società e la competenza comunicativa in entrambi le culture oltre a una ricerca condivisa di nuovi modelli.

Tramite le classi transfrontaliere si realizzano tutti i concetti più importanti della didattica interculturale, perché creano contatti reali tra appartenenti di entrambe le culture che si basano sul lavoro di ricerca e sull'interazione. Il lavoro è focalizzato allo sviluppo della capacità di convivenza e non all'apprendimento della lingua. Allo stesso tempo questo non è solo un processo di assimilazione linguistica e culturale, bensì è un processo di apprendimento condiviso, nel quale la lingua è considerata per la sua funzione comunicativa e trattata come sistema simbolico di conoscenza del mondo e di elaborazione di esperienze. Le classi transfrontaliere perciò rappresentano uno strumento innovativo per lo sviluppo della competenza interculturale nel processo d'apprendimento.

Ricerca sull'efficacia del lavoro svolto nelle classi transfrontaliere tra gli alunni della Scuola elementare Capodistria

Per verificare l'impatto sullo sviluppo delle competenze interculturali nel processo di apprendimento e per analizzare l'efficacia del metodo d'insegnamento proposto dalle classi transfrontaliere, abbiamo svolto una ricerca quantitativa. Nell'ambito della ricerca abbiamo seguito ventiquattro alunni della classe nella Scuola elementare Capodistria che hanno partecipato al progetto EDUKA 2 – Classi transfrontaliere.

Obiettivi

Dopo la conclusione del progetto abbiamo proposto un questionario con il quale abbiamo verificato l'efficacia del lavoro svolto nelle classi transfrontaliere, concentrandoci sul possibile impatto sullo sviluppo delle competenze interculturali e l'influsso sulla motivazione per l'apprendimento della lingua del vicino.

Il campione

Venti alunni (sul totale di ventiquattro alunni), dieci ragazze e dieci ragazzi della nona classe hanno risposto al questionario. Per il 75% degli intervistati la lingua materna era lo sloveno, nessuno di loro parlava l'italiano come lingua materna. Il 90% degli alunni utilizzava prevalentemente lo sloveno a scuola, il 10% utilizzava altre lingue. Nessuno di loro comunicava in italiano a scuola, tranne che durante le lezioni d'italiano. Il 70% degli alunni parlava lo sloveno con la famiglia e con gli amici, il 30% comunicava in un'altra lingua. Nessuno parlava in italiano con i famigliari e con gli amici. L'85% degli intervistati studiava l'italiano dalla prima classe della scuola elementare, il 15% ha incominciato ad apprendere l'italiano più tardi. Due intervistati hanno iniziato a imparare l'italiano per la prima volta l'anno scolastico precedente all'anno dell'inizio del progetto. Nel gruppo ci sono stati quattro alunni con esigenze speciali.

Risultati e discussione

Il 100% degli alunni ha affermato che il contenuto d'insegnamento che si sofferma sulle particolarità della zona transfrontaliera, sulle similitudini e le differenze di questa zona, è più interessante in confronto ad altri contenuti appresi durante le lezioni d'italiano. L'80% degli alunni ha affermato che con il metodo d'insegnamento che si sofferma sulle particolarità della zona transfrontaliera, hanno appreso meglio la lingua italiana rispetto al passato. Al 90% degli alunni è piaciuto socializzare con i propri coetanei parlanti della lingua italiana. L'85% degli alunni è del parere che dopo la conclusione del progetto, la loro comprensione della lingua italiana è migliorata. Il 90% degli alunni è stato del parere che dopo la conclusione del progetto, la loro competenza comunicativa nella lingua italiana sia migliorata. In base ai risultati ottenuti possiamo dedurre che il modello di lavoro nelle classi transfrontaliere (con enfasi sul tema della transfrontalierità) è stato interessante e istruttivo per gli studenti e che questo modello di apprendimento incida positivamente sullo sviluppo delle competenze interculturali e linguistiche.

I risultati del questionario mostrano che il lavoro nelle classi transfrontaliere potrebbe rappresentare uno dei modelli possibili per la rivitalizzazione dell'apprendimento e dell'insegnamento della lingua italiana nell'area bilingue nazionalmente mista dell'Istria slovena. Allo stesso tempo rappresenta uno strumento efficace per migliorare la motivazione per l'apprendimento della lingua del vicino. Tramite le classi transfrontaliere gli alunni hanno la possibilità di conoscersi, instaurare nuove amicizie, utilizzare la lingua del vicino e conoscere l'area transfrontaliera del vicino. L'acquisizione della lingua avviene in situazioni reali che sono sensate, pratiche e utilizzabili, mentre il contatto con un parlante madrelingua migliora l'efficacia dell'apprendimento della lingua.

Conclusioni

Partendo dal presupposto che l'acquisizione della lingua avviene in modo più efficace se si svolge inconsciamente, senza preoccupazioni e in un ambiente stimolante, le classi transfrontaliere sono ideate come un esempio di educazione interculturale e plurilinguistica e allo stesso tempo come un approccio pedagogico che sviluppa l'accettazione delle culture e delle lingue diverse, e facilita la loro integrazione oltre a stimolare lo sviluppo del multilinguismo culturale transfrontaliero.

Lo studio della lingua tramite il contatto con i coetanei è uno dei modi più efficaci per migliorare la motivazione per imparare l'italiano come lingua seconda e per capire l'importanza dell'utilizzo della lingua del vicino. Tramite le classi transfrontaliere si verificano tutti e tre gli aspetti dell'educazione interculturale: l'aspetto cognitivo, l'aspetto affettivo e l'aspetto psicosociale. Inoltre, le classi transfrontaliere rispettano tutti i concetti più importanti della didattica interculturale, infatti prevedono contatti reali tra gli appartenenti di entrambe le culture che si basano sulle attività di ricerca e sulle interazioni. Il lavoro nelle classi transfrontaliere è orientato allo sviluppo della competenza di coesistenza, e non si dedica esclusivamente all'insegnamento e all'apprendimento della lingua, perciò non rappresenta solamente il processo della convivenza linguistica e culturale, bensì anche il processo d'apprendimento reciproco. L'apprendimento della lingua si basa sulle situazioni concrete che sono sensate, pratiche e utilizzabili. La ricerca svolta nella Scuola elementare Capodistria ha messo in evidenza che il metodo di lavoro nelle classi transfrontaliere potrebbe essere uno dei modelli innovativi d'apprendimento che ha come obiettivo stimolare l'educazione interculturale. Oltre a questo potrebbe essere anche un modello efficace per alzare la motivazione ad imparare la lingua del vicino e uno strumen-

to per la rivitalizzazione dell'apprendimento e insegnamento dell'italiano nell'area bilingue dell'Istria slovena.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. 2006. *Intercultural Communicative Competence: A Model*. Perugia: Guerra.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri, A. G. 2002. *How Strange! The Use of Anecdotes in the Development of Intercultural Competence*. Graz: Concil of Europe Publishing.
- Failli, S. 2003. «L'intercultura nella scuola.» Dispensa per il seminario docenti, Belluno.
- Kompara, M. 2013. «Automatic Recognition of Abbreviations and Abbreviations' Expansions in Electronic Texts: Development and Improvement.» In *Young Linguists' Insights: Talking Interdisciplinary Approaches to the Fore*, a cura di M. Polczynska, 87-92. Poznań: Wydział Anglistyki Uniwersytetu.
- . 2014. «Je slovenska Istra še dvojezična?» *Jezikoslovni zapiski* 20 (2): 89-106.
- . 2016. «Dvojezično območje slovenske Istre kot inovativno učno okolje za izboljšanje ravni znanja italijanskega jezika pri osnovnošolcih.» *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 14 (2): 21-34.
- Mikolič, V. 2004. *Jezik v zrcalu kultur: jezikovna sporazumevalna zmožnost in (med)etnična ozaveščenost v slovenski Istri*. Capodistria: Annales.
- Novak Lukanovič, S. 1998. «Stališča do večinskega in manjšinskega jezika v vzgoji in izobraževanju na narodnostno mešanem območju v Sloveniji.» In *Jezik za danes in jutri*, a cura di Inka Štrukelj, 91-96. Lubiana: Društvo za uporabno jezikoslovje Slovenije.
- . 2011. «Language Diversity in Border Regions: Some Research Data on the Perception among the Pupils of Two Secondary Schools.» *Annales: Series Historia et Sociologia* 21 (1): 79-92.
- Risager, K. 2016. «Language and Intercultural Communication Pedagogy: A Transnational Turn?» In *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy: Theory, Research and Practice*, a cura di M. Dasli e A. R. Díaz, 40-57. Londra: Routledge.
- Sedmak, M. 2009. «Izzivi medkulturnosti.» In *Podobe obmejnosti*, a cura di M. Sedmak, 13-35. Capodistria: Annales.
- Svanjak, J. 2013. «Televizija kot masovni medij pri usvajanju jezika.» Tesi di laurea, Università del Litorale.
- Zorman, A., e N. Zudič Antonič. 2006. «Prvi koraki pri razvijanju medkulturnega zavedanja: seznanjanje z jezikom okolja na narodnostno mešanih območjih v Republiki Sloveniji.» *Sodobna pedagogika* 57:232-245.

———. 2014. «Pojmovanje medkulturne vzgoje med učitelji in njihova medkulturna občutljivost.» In *Vzgajati k različnosti: interdisciplinarna primerjalna raziskava med Italijo in Slovenijo*, a cura di N. Bogatec e N. Zudič Antonič, 101-118. Capodistria: Annales.

Čezmejni razredi kot sredstvo učinkovitega usvajanja italijanskega jezika in kulture obmejnega prostora v osnovni šoli

Izhajajoč iz predpostavke, da je usvajanje jezika učinkoviteje, če poteka podzavestno, morda neobremenjeno, v spodbudnem okolju, so čezmejni razredi zamišljeni kot primer medkulturne in večjezične vzgoje in obenem kot pedagoški pristop, ki vzgaja za sprejemanje raznolikosti kultur in jezikov, omogoča integracijo le-teh ter spodbuja razvoj čezmejne kulturne večjezičnosti. Učenje jezika v stiku z vrstniki predstavlja enega izmed boljših načinov za večanje motivacije za učenje italijanščine kot drugega jezika in osmišljanje uporabe sosedskega jezika. V okviru čezmejnih razredov se udeležujejo vsi trije vidiki medkulturne vzgoje: kognitivni, afektivni in psihosocialni. Čezmejni razredi upoštevajo tudi vsa poglobitna načela medkulturne didaktike, saj se v njihovem okviru izvajajo dejanski stiki med pripadniki obeh kultur, ki temeljijo na raziskovalnem učenju in interakciji. Delo v čezmejnih razredih je usmerjeno v razvijanje sposobnosti sobivanja in ni osredotočeno zgolj na poučevanje oz. učenje jezika, torej ne gre le za proces jezikovne in kulturne asimilacije, temveč tudi za proces medsebojnega učenja. Usvajanje jezika je osnovano na dejanskih situacijah, ki so smiselne, praktične in uporabne ter temeljijo na stiku z rojenim govorcem, ki omogoča učinkovito usvajanje jezika. Raziskava, ki smo jo izvedli na Osnovni šoli Koper, je pokazala, da je delo v čezmejnih razredih lahko eden od inovativnih načinov poučevanja z namenom spodbujanja medkulturne vzgoje ter eden izmed učinkovitejših načinov za višanje motivacije za učenje sosedskega jezika ter revitalizacijo učenja in poučevanja italijanskega jezika na dvojezičnem narodnostno mešanem območju slovenske Istre.

Ključne besede: medkulturnost, večkulturnost, čezmejni razredi, medkulturna vzgoja na obmejnem območju, medkulturna didaktika, sosedski jezik

Cross-border Classes as a Means of a More Efficient Acquisition of the Italian Language and Border Area Culture in Primary School

Based on the assumption that language acquisition is more effective if it takes place subconsciously and spontaneously in a stimulating environment, cross-border classes are conceived as an example of intercultural and plurilingual education and as a pedagogical approach towards the development of appreciating cultural and linguistic diversity and integration as well as towards the development of cross-border cultural multilingualism. Peer-to-peer teaching represents one of the most effective methods

to increase someone's motivation to learn Italian as a second language and to give meaning to the use of a neighbouring language. Within the cross-border classes cognitive, affective and psychosocial aspects are realized. These classes take into account all the main principles of intercultural didactics since the members of two cultures establish real relationships which are based on research learning and interaction. The approach is focused not only on language acquisition, but also on the ability to live side by side with people of different backgrounds. It is at the same time a process of linguistic and cultural assimilation and mutual learning. Language acquisition takes place in real, concrete, meaningful and useful situations and it is based on a contact with native speakers. Based on the results, conducted in the Elementary school Koper, it can be established that working with cross-border classes represents an innovative way of teaching that aims at promoting intercultural education, improving the motivation for learning a neighbouring language and revitalizing the learning and teaching of the Italian language in the ethnically mixed bilingual area of the Slovenian Istria.

Key words: interculturalism, multiculturalism, cross-border classes, intercultural education in a border area, intercultural didactics, neighbouring language

Lo sviluppo di una realtà interculturale e plurilingue con il *translanguaging* italo-sloveno

Karin Ota

Scuola secondaria di primo grado con lingua d'insegnamento slovena a Dolina, Italia
karin.ota@vspangerc.cloud

Le pratiche linguistiche moderne in realtà plurilingui e interculturali, come il contesto educativo italo-sloveno, possono contribuire in modo significativo a creare un ambiente di apprendimento inclusivo per tutti gli individui bilingui. Gli ambienti pedagogici sono dei contesti influenti che devono consentire l'espressione di tutti gli aspetti dell'identità di un individuo. È inoltre importante che delle adeguate pratiche linguistiche promuovano un'esperienza positiva della diversità personale e altrui e che questa particolarità venga considerata una fonte di arricchimento interpersonale. L'articolo analizza il ruolo degli attori pedagogici nel riconoscere e promuovere il plurilinguismo e l'interculturalità in un mondo super-diverso e sottolinea l'importanza di scegliere delle pratiche di insegnamento linguistico proficue e adeguate ai contesti educativi bilingui. Ci concentriamo soprattutto sulle potenzialità del *translanguaging*, un approccio didattico moderno già implementato in ambienti plurilingui stranieri, applicato al contesto scolastico dell'educazione bilingue italo-slovena.

Parole chiave: plurilinguismo, intercultura, translanguaging, bilinguismo, glottodidattica

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5-79-92>

Introduzione

L'uomo è per natura un essere sociale e in base a tale sua caratteristica tende ad aggregarsi con altri individui e a costituirsi in una società. Con l'instaurazione di interconnessioni personali si dà origine a variegate comunità umane, che vengono in primo luogo definite tali in base ad un sistema di comunicazione comune, nel quale la lingua collettiva è il fattore principale di unione e appartenenza dei suoi vari membri. Se nell'epoca passata ad ogni Stato-nazione corrispondeva e veniva legittimata una comunità linguistica specifica e ben definita, nell'epoca moderna e contemporanea, con i grandi movimenti di emigrazione, immigrazione e con il fenomeno della globalizzazione, questa correlazione tra una determinata lingua e Stato

non è di fatto ed eticamente più possibile. In ogni paese sono presenti individui, gruppi di persone o intere comunità che nella quotidianità alternano oppure sarebbero in grado di alternare la propria competenza comunicativa in più prime lingue. In tal caso si parla quindi di bilinguismo o plurilinguismo, fenomeni linguistici che caratterizzano storicamente gli Stati moderni nati nel XIX e nel XX secolo, i quali si fondano al giorno d'oggi sulla Dichiarazione Universale dei diritti umani, sottoscritta dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1948. Accogliendo i principi di tale documento internazionale vennero sancite le libertà fondamentali di ogni essere umano, che deve avere la possibilità di costruire e coltivare liberamente ogni sfaccettatura della propria identità culturale, linguistica, religiosa o di qualsiasi altra condizione sin dalla nascita («Dichiarazione universale dei diritti umani» 1948). Dal punto di vista della lingua è stata a tal proposito sottoscritta nel 1996 la Dichiarazione universale dei diritti linguistici, che, tra i suoi vari articoli, indica che ogni persona appartenente a una determinata comunità o gruppo linguistico ha il diritto che le venga insegnata la propria lingua e cultura. Per le persone che fissano la propria residenza sul territorio di una comunità linguistica differente dalla loro, il documento menzionato esplicita che esse hanno il diritto e il dovere di avere un atteggiamento integrativo verso questa comunità, condividendo con essa delle sufficienti referenze, ma mantenendo allo stesso tempo le proprie caratteristiche culturali d'origine («Dichiarazione universale sui diritti linguistici» 2016). La diversità linguistica e culturale è uno dei tratti caratterizzanti dell'Unione europea e viene indicata in tutti i documenti sull'educazione come un valore da difendere e come una fonte di ricchezza (Coppola e Moretti 2018, 399).

Un punto di incontro di lingue e culture diverse è senza dubbio in prima istanza la scuola, che costituisce uno dei luoghi privilegiati per vivere la diversità linguistica e culturale come risorsa. Per la società europea attuale, la scuola e i contesti educativi del nuovo millennio devono svilupparsi e promuovere un ambiente inclusivo e interculturale, dove ogni individuo possa arricchire la propria identità con nuove conoscenze, esperienze e credenze legate anche a più culture e contesti sociali diversi. Nel caso di una persona bilingue o plurilingue la scelta o la necessità di usare una determinata lingua in una determinata circostanza non dovrebbe quindi essere condizionata da un contesto sottrattivo che favorisce un rapporto di dominazione e disequilibrio tra due culture e lingue diverse. Per rendere la diversità linguistica e culturale una reale risorsa e non una minaccia, occorrono adeguate pratiche di gestione delle differenze unite a programmi

di educazione linguistica, nella sua accezione più ampia, e di formazione dell'interculturalità (Coppola e Moretti 2018). Il concetto di lingua e di cultura non deve essere pensato secondo una visione chiusa e monolitica di esse, ma piuttosto bisogna promuovere il contatto e il contagio linguistico e culturale con processi di scambio.

Le pratiche linguistiche, gli approcci e le metodologie didattiche utilizzate in contesti educativi e scolastici dovrebbero quindi essere volti a conservare, ampliare e interrelazionare i diversi bagagli culturali, linguistici e sociali di ogni singolo individuo e di diversi individui tra di loro, che siano essi monolingui o bilingui, monoculturali o multiculturali. Compito della scuola è quindi di coltivare, sviluppare e riconoscere il valore intrinseco dell'interculturalità e abbandonare la strada del multiculturalismo inteso come mosaico di culture separate l'una dall'altra e come concetto che promuove un approccio basato sulla mera tolleranza dell'altro (Coppola e Moretti 2018). In tali contesti l'insegnante può intervenire e modificare soprattutto le variabili ambientali, agendo sul contesto educativo, selezionando, modificando e utilizzando l'input nel modo pedagogicamente più adeguato, restando però ben consapevoli dell'interrelazione tra i vari fattori e le variabili che influenzano l'apprendimento (Diadori 2016, 31-32).

L'apprendimento linguistico nella super-diversità

Tra i fattori cruciali nell'apprendimento di una lingua possiamo citare le variabili linguistiche, ambientali e individuali che un soggetto possiede o a cui è esposto (Diadori 2016). Al giorno d'oggi, però, con le trasformazioni sociali innescate da cambiamenti della migrazione globale, molti individui sono immersi in un'ambiente di alta complessità sociale e tali realtà multiculturali determinano la necessità di porre maggiore attenzione ai temi dell'educazione linguistica e riorientare alcuni approcci linguistici fondamentali al fine di affrontare e comprendere meglio formazioni sociali complesse e non più necessariamente vincolate agli Stati-nazione come succedeva soprattutto nel XIX secolo. Vertovec (2017) propone il concetto di «super-diversità» che introduce per descrivere e analizzare il contesto di rapido cambiamento demografico londinese all'inizio del XXI secolo e gli effetti delle migrazioni che hanno portato ad un'alta complessità sociale. Nel mondo sempre più persone di varie culture e gruppi linguistici vengono in regolare contatto una con l'altra, soprattutto nelle città metropolitane. La super-diversità è il risultato della mobilità delle persone ovvero della mobilità delle risorse. Più che una descrizione della diversificazione della diversità come risultato delle recenti migrazioni, la super-diversità ha il

potenziale di offrire una prospettiva interdisciplinare sul cambiamento e sulla complessità sociale instauratasi (Deumert 2014). Tale concetto fa capire la diversità non soltanto in termini di raggruppamento etnico, razziale o nazionale, ma ha anche lo scopo di sradicare la vecchia visione binaria che opponeva la prevalente cultura maggioritaria alla cultura minoritaria degli immigrati. La super-diversità come teoria della prassi vuole criticare le forze di discriminazione e far emergere delle specifiche configurazioni di diversi sfondi nazionali, razziali o etnici, di genere, età, lingua, status socio-economico, stato legale e canale migratorio ovvero le congiunzioni o interazioni tra queste diverse variabili degli individui. Ha quindi lo scopo di riconoscere la complessità della diversità della società. Ma piuttosto che offrire una descrizione delle differenze, la super-diversità rappresenta un orientamento ideologico alla diversità e ai processi di diversificazione. La prospettiva di tale teoria fa emergere un punto di partenza per descrivere il cambiamento della popolazione e per identificare l'interazione di differenti dimensioni della diversità (Ram et al. 2012). La super-diversità richiede però un approccio interdisciplinare, ovvero transdisciplinare, allo scopo di generare dei nuovi saperi in ambienti super-diversi. I vari ambiti disciplinari forniscono un quadro di come la ricerca che si focalizza sulla super-diversità sia in grado di fare luce sui processi sociali, nei quali la lingua è il fattore sul quale viene posta la maggiore attenzione. Unendo la super-diversità alla lingua la ricerca di fondo si basa sulla problematica di come le persone comunicano nelle società caratterizzate da un'intensa diversità e complessità sociale al fine di sviluppare delle nuove forme di comunicazione in quanto le trasformazioni sociali vanno a braccetto con le trasformazioni socio-linguistiche. In tale prospettiva si parla dunque della super-diversità socio-linguistica che nasce dal contatto tra nazionalità, etnie, lingue, modelli di cultura e pratiche diverse, interazioni che sono ormai una norma nei paesi sviluppati (De Fina, Ikizoglu e Wegner 2017).

La super-diversità si esprime in vari contesti sociali, ma negli Stati moderni essa è particolarmente visibile negli ambienti scolastici di ogni ordine e grado. Negli ultimi anni gli insegnanti devono fronteggiare sempre più spesso delle classi di discenti che hanno già avuto esperienza di studio o di acquisizione anche di altre lingue straniere e si ritrovano quindi ad operare in classi multilingui (Mezzadri 2015, 124). In classi del genere si sviluppano molto spesso dei modelli d'azione che portano all'introduzione di un'altra lingua come lingua della comunicazione, mentre la lingua studiata assume un ruolo secondario ed è usata in modo artificioso solo attraverso le attività create per il contesto didattico. Mezzadri (2015, 127) infatti propo-

ne una riflessione sul fatto che «molto spesso l'insegnamento linguistico è schiacciato sull'acquisizione di abilità comunicative interpersonali di base e fatica a espandersi verso un uso che investa ambiti culturali anche diversi». La lingua studiata deve essere in primo luogo usata come strumento di comunicazione in classe, anche se è necessario tenere in mente che imporre un uso esclusivo della lingua seconda può influire negativamente sull'apprendimento di individui che hanno difficoltà a capire e a esprimersi nella lingua studiata, il che porterebbe all'insorgere di filtri affettivi, oggetto di studio di Krashen (1981). Anche dal punto di vista dei contenuti studiati, in caso gli studenti non posseggano degli strumenti linguistici sufficienti per affrontarli, si rischia in tale situazione di non riuscire ad approfondire tali tematiche; in questo caso è necessario esplicitare determinati concetti nella lingua più vicina agli studenti. Lo stesso vale per riassumere o spiegare delle nozioni grammaticali che, spiegate solo in L2, non verrebbero capite appieno da tutti gli studenti. Per comunicare significati rapidamente ed efficacemente l'insegnante può avvalersi anche della traduzione, stando attento a non abusarne per non incorrere in comprensioni globali sbagliate che non prenderebbero in considerazione il contesto, la funzione di una determinata parola o l'interpretazione di essa in base ad altri parametri (Mezzadri 2015, 128).

Questi sviluppi hanno influenzato i modi in cui le persone comunicano in tutti i contesti della loro vita e quindi portano al rimodellamento di concetti e metodologie. Un esempio glottodidattico può essere rappresentato dalla pratica linguistica dell'eteroglossia e del *translanguaging* (Blackledge e Creese 2017, 1-14). La prima presuppone di identificare come i soggetti facciano un uso simultaneo di diversi tipi di discorso o linguaggio che rispecchiano specifici modi di essere e di vedere il mondo (Blackledge e Creese 2014), il secondo invece è un approccio all'insegnamento che tiene conto della complessità linguistica in cui viviamo e assume che la generazione di significato, soprattutto delle persone bi- o plurilingui, avvenga utilizzando tutti i repertori linguistici a loro disposizione (Otheguy, Garcia e Reid 2015, 281).

Il *translanguaging* come pratica glottodidattica di promozione dell'interculturalità e del plurilinguismo

La diversità in tutte le sue declinazioni, che costituisce ormai una caratteristica strutturale delle istituzioni educative, può diventare un terreno fertile per la sperimentazione di modalità didattiche cooperative che promuovano il plurilinguismo e il confronto interculturale. In tali contesti si

deve rispondere alle difficoltà metodologico-didattiche (che si riscontrano nelle scuole come conseguenza di contesti didattici marcatamente eterogenei dal punto di vista linguistico-culturale) accogliendo le potenzialità di alcune tecniche dell'approccio dialogico, che favoriscono atteggiamenti positivi nei confronti delle differenti lingue e culture. Una delle pratiche linguistiche che si sta sviluppando e sta seguendo un sentiero ancora relativamente inesplorato all'interno dell'educazione bilingue e interculturale è il *translanguaging*, che viene proposto da Garcia nel 2009 come approccio all'insegnamento in generale e nella glottodidattica e viene fatto proprio da diversi studiosi di pedagogia bi- e plurilingue (tra cui Creese e Blackledge 2010; 2011; Canagarajah 2011; Cenoz e Gorter 2015; Paulsrud et al. 2017). Tale pratica parte dal presupposto che i soggetti bilingui nel comunicare non utilizzano due sistemi linguistici distinti e autonomi, come è stato tradizionalmente assunto, ma hanno invece un unico repertorio linguistico che utilizzano trasversalmente in termini sia culturali che linguistici (Lewis, Jones e Baker 2012). Promovendo l'approccio glottodidattico del *translanguaging* bisogna quindi innanzitutto distinguere tra due termini, il plurilinguismo e il multilinguismo. Soltanto il primo è collegato a un concetto di competenza linguistica ampio che non tiene le diverse lingue e culture separate in diversi compartimenti mentali, ma al contrario ingloba un insieme di conoscenze, abilità e strategie interrelate che il parlante plurilingue rievoca in situazioni diverse per garantire una comunicazione efficace con un determinato interlocutore. Il multilinguismo si riferisce invece alla coesistenza di più lingue, considerate però in modo distinto, separate l'una dall'altra cognitivamente e pragmaticamente (Coppola 2016). Il *translanguaging* si basa quindi sul concetto di plurilinguismo e viene definito come «una modalità linguistica plurilingue socialmente determinata con la quale generiamo le nostre identità» (Capua 2015) e con esso ci riferiamo a nuove pratiche linguistiche che rendono nota la complessità degli scambi linguistici tra persone con storie e retroscena di vita diversi. Assumendo come valida tale pratica è indispensabile prediligere e promuovere una visione non-essenzialista della cultura (Holliday 2014) e della lingua, approccio che presuppone di dover capire la complessità di chiunque faccia parte di un gruppo culturale o linguistico con cui non abbiamo una pregressa familiarità, ma con cui vogliamo instaurare una comunicazione eticamente corretta ed efficace. Secondo questa visione le culture sono dei flussi che possono mescolarsi e interconnettersi tra di loro, essendo caratterizzate da confini sfocati e non restando costrette entro le barriere delle frontiere nazionali. Con il *translanguaging* si rende possibile e più comple-

ta la comprensione di significati translinguistici che non assumerebbero la stessa valenza se generati prediligendo negli individui bilingui un'unica identità linguistica e culturale fissa e vincolata dagli Stati nazionali (Garcia e Wei 2014, 21). Perché ciò avvenga sarebbe necessario accettare un approccio olistico nei contesti educativi e didattici, dove però, al giorno d'oggi, la lingua accademica è ancora concepita esclusivamente come monolingue anche nei paesi dichiarati costituzionalmente come bilingui (Capua 2015; Cenoz e Gorter 2017, 901). Anche nelle scuole bilingui o con lingua d'insegnamento diversa dalla lingua della nazione, le lezioni vengono impartite o in una o nell'altra lingua, tenendo le due lingue separate e non approvando un insegnamento linguisticamente misto, con il quale si userebbe in modo consapevole il mescolamento o l'alternanza delle due lingue nella stessa lezione o momento educativo. I contesti didattici che prevedono il *translanguaging* invece promuovono non solo l'accettazione, ma anche lo sviluppo di una realtà plurilingue. Secondo questa pratica, però, le diverse lingue non vengono tenute separate, come avviene di solito nei contesti bilingui, dove si impone di usare una determinata lingua in base a determinati criteri di scelta (per esempio l'argomento di studio, una materia, un insegnante, una specifica lezione di lingua ecc.), ma viene al contrario promosso uno sviluppo completo e simultaneo dell'intero repertorio linguistico della persona bilingue, senza porre dei confini tra le due lingue. L'uso pedagogico del termine si riferisce quindi all'uso pianificato e sistematico di due lingue all'interno di un'unica lezione, per esempio specificando e variando le lingue nei momenti di produzione o ricezione linguistica (per esempio l'ascolto e la lettura avvengono in una lingua, la produzione orale e scritta in un'altra lingua). Questo tipo di pratica riflette l'idea che i bambini bilingui fanno un uso pragmatico di entrambe le lingue per massimizzare la comprensione e implementare la loro abilità comunicativa e, tenendo conto di tale assunto, il *translanguaging* si basa proprio sulle pratiche linguistiche e conversazionali implicite ed esplicite che usano i bilingui. I contesti didattici in cui viene usato il *translanguaging* promuovono l'applicazione di tali pratiche nell'insegnamento e nell'educazione al fine di eliminare le barriere linguistiche e culturali che possono portare all'isolamento, all'esclusione e all'ostacolo dell'apprendimento di un individuo che non ha piena padronanza di una determinata lingua di insegnamento o che proviene da un contesto culturale diverso (Garcia e Wei 2014, 97).

Come precedentemente menzionato, il bilinguismo o plurilinguismo è un fenomeno che si sviluppa in ambienti storicamente multiculturali o come conseguenza di processi migratori, ma esso nasce anche nelle zone

eticamente miste e dal rapporto di vicinato o di confine tra due nazioni di lingua ufficiale diversa. Tale bilinguismo o plurilinguismo è di solito rappresentato dalle minoranze linguistiche e nazionali, che, per questioni storiche, politiche o sociali, sviluppano e promuovono l'uso della propria lingua d'origine al di fuori dei confini dello Stato dove tale lingua assume la funzione di lingua ufficiale della nazione. Per una minoranza linguistica o nazionale è di fondamentale importanza il diritto di imparare la madrelingua e il diritto di fruirne per l'educazione, perché solo così si può conservare la lingua stessa e trasmettere il patrimonio culturale alle generazioni future (Pertot 2018).

Il translanguaging nei contesti educativi italo-sloveni

Un esempio di comunità bilingue di questo genere nasce dai territori del confine italo-sloveno ed è rappresentato dalla minoranza nazionale slovena nella regione Friuli Venezia Giulia in Italia e dalla minoranza nazionale italiana nella zona costiera del Litorale in Slovenia. In qualsiasi Stato dove vivono delle minoranze la lingua minoritaria può essere introdotta nel sistema scolastico in forme diverse: come materia supplementare, facoltativa, obbligatoria, come lingua straniera, oppure come lingua d'insegnamento veicolare o per un numero limitato di lezioni (Pertot 2018). Nel caso specifico delle citate due minoranze slovene e italiane, la lingua minoritaria è la lingua d'insegnamento della scuola e la lingua maggioritaria viene invece studiata come materia obbligatoria in modo simile alla lingua straniera (determinate ore alla settimana). L'introduzione nel sistema scolastico della lingua minoritaria nella forma di lingua d'insegnamento può essere vista come scelta storica per garantire una maggiore valorizzazione della lingua e della cultura del gruppo di minoranza. Nel passato vari conflitti e polemiche burrascose di carattere storico-politico hanno ostacolato una convivenza di confine feconda e pacifica tra le due comunità, questo perché le due minoranze nazionali citate, anche se ufficialmente venivano riconosciute e tutelate da apposite leggi nazionali, si videro spesso costrette a dover legittimare in vari modi la propria presenza sul territorio. L'uso di un'unica lingua d'insegnamento nelle scuole delle minoranze è quindi storicamente legato anche alla costante sensazione di un'incombente minaccia e pericolo di omologazione e dominazione da parte della lingua e della cultura maggioritaria. Se queste scuole erano in passato concepite come luoghi dedicati prevalentemente all'educazione degli alunni appartenenti alla determinata minoranza, al giorno d'oggi le lingue di minoranza in cui avviene la scolarizzazione possono rappresentare per gli alunni la prima

lingua, la seconda lingua o anche una lingua del tutto straniera (Mikolič, Pertot e Zudič Antonič 2006).

In base ai cambiamenti menzionati, gli insegnanti di tali scuole si ritrovano spesso a operare in classi linguisticamente non omogenee, dove lo sloveno e l'italiano si alternano il ruolo di prima lingua, seconda lingua o lingua straniera. In circostanze del genere, per garantire una didattica efficace e la comprensione dei contenuti da parte di tutti gli individui, gli insegnanti si ritrovano a dover adattare i propri metodi e le proprie pratiche di insegnamento. A tal proposito succede per esempio che utilizzino dei materiali didattici specifici o si avvalgono della traduzione e della spiegazione semplificata dei contenuti per farsi capire meglio e per rinforzare l'apprendimento da parte di tutti gli alunni. Anche se queste modalità d'insegnamento non trovano posto e non sono ufficialmente approvate nelle linee guida del curriculum scolastico in quanto, come d'altronde anche presso altre minoranze, si crede erroneamente (Cenoz e Gorter 2017) che possano concorrere all'erosione della lingua minoritaria, gli insegnanti che hanno come alunni dei bambini bilingui tendono comunque (anche inconsapevolmente) a utilizzare in classe delle tecniche e metodi didattici personalizzati e individualizzati a seconda del tipo e grado di varietà linguistica o culturale della classe in cui insegnano. Una pratica che viene non dichiaratamente usata nelle scuole menzionate è anche il *translanguaging*, che permette, nel caso specifico delle scuole in questione, di costruire il significato o una migliore comprensione dei contenuti studiati sia nella lingua slovena che nella lingua italiana. Tale pratica presuppone l'esistenza di un unico repertorio linguistico nei soggetti bilingui, che essi utilizzano trasversalmente in modo inconsapevole. Cummins (1979) ha elaborato la teoria dell'interdipendenza linguistica nella quale espone la sua visione che le pratiche linguistiche o metalinguistiche di una lingua possano essere trasferite ad un'altra lingua (Vogel e Garcia 2017). Il bilinguismo è quindi caratterizzato dalla dinamicità e il repertorio linguistico viene interiorizzato tramite delle interazioni sociali nelle quali il soggetto seleziona translinguisticamente gli elementi linguistici di qualsiasi lingua per produrre un pieno significato. Anche se gli insegnanti non si sentono legittimati ad ammodernare gli approcci didattici in questa direzione per il timore di prediligere una lingua a discapito dell'altra, è inevitabile che tali pratiche linguistiche vengano adoperate per garantire un ambiente inclusivo e il più alto grado di comprensione e conseguente apprendimento per tutti gli alunni. La scuola deve infatti basarsi su due principi basilari: l'integrazione culturale e l'inclusione (Coppola e Moretti 2018, 399). Il primo principio è la condizione perché

gli alunni possano partecipare in modo paritario e collaborativo al comune processo di costruzione delle conoscenze e delle competenze e ciò non può avvenire se l'alunno non ha la possibilità di fare uso del suo intero repertorio linguistico e delle abilità già acquisite, anche se in un'altra lingua. Il secondo principio rimanda a un'accezione ampia di inclusione, e quindi anche di diversità, che tiene conto del diritto a un percorso personalizzato, che differisce in base alle diverse caratteristiche culturali e linguistiche dell'individuo. Per rendere operativo l'obiettivo di una formazione alla diversità occorrono degli spazi di apprendimento cooperativi e plurilingui, all'interno dei quali possa realizzarsi un dialogo costruttivo tra diversi (per lingua, cultura, bisogni, abilità) che costituisce uno dei principali obiettivi della competenza interculturale (Byram 2019), intesa come capacità di comunicare (e quindi non solo di esprimersi) in modo efficace e appropriato con altre persone di altre culture (Coppola 2016). Il *translanguaging* è quindi una pratica che favorisce l'idea della linguacultura, concetto che assume che una lingua non include soltanto gli elementi come la grammatica e il lessico, ma anche le conoscenze, le informazioni culturali e le abitudini personali. Ogni qualvolta un individuo esplora un contesto al di fuori della sua lingua madre, per esempio esprimendosi in una seconda lingua o avendo con essa un contatto autentico, esso si ritrova a creare una nuova complessità culturale e a dar vita ad un'identità multiforme, con la quale accetta una continua rinegoziazione e ricostruzione del proprio essere (Holliday 2014).

Conclusioni

Gli approcci linguistici volti a valorizzare l'interculturalità, tra i quali abbiamo presentato il *translanguaging*, risultano quindi essere la chiave che consente all'individuo plurilingue una piena espressione della propria identità. Con la pratica del *translanguaging* nelle scuole slovene in Italia e nelle scuole italiane in Slovenia si potrebbe dunque aspirare alla legittimazione della creazione di un ambiente interculturale e plurilinguistico privo di stereotipi e pregiudizi etnici, che sono purtroppo ancora presenti tra i membri della comunità nazionale slovena in Italia e quella italiana in Slovenia. Si potrebbe così dimostrare come gli elementi delle due culture sono intrecciati in modo molto forte ed esercitare un influsso positivo sulla formazione dell'identità culturale dell'individuo (Mikolič, Pertot e Zudič Antonič 2006, 41), senza che esso si senta obbligato a dover scegliere o prediligere una sfaccettatura della propria identità legata solo ad una cultura e lingua. L'approccio del *translanguaging* nel contesto italo-sloveno potrebbe

accrescere le competenze e conoscenze linguistiche di tutti i soggetti coinvolti, creare una reale comunicazione e rendere visibili le relazioni tra di esse, portando alla promozione di un dialogo positivo e di una interazione sociale tra questi due mondi e culture diverse. Riducendo le distanze tra di esse e ricollocando le dinamiche nell'interazione si permetterebbe di creare un autentico e reciproco dialogo interculturale e plurilinguistico, dove entrambe le lingue e culture sarebbero dei co-attori nella modellazione dell'identità multiforme dei soggetti bilingui italo-sloveni.

Riferimenti bibliografici

- Blackledge, A., e A. Creese. 2014. «Heteroglossia as a Practice in Pedagogy». In *Heteroglossia as a Practice and Pedagogy*, a cura di A. Blackledge e A. Creese, 1-20. Londra: Springer.
- . 2017. *Language and Superdiversity: An Interdisciplinary Perspective*. New York: Routledge.
- Byram, M. 2019. «Intercultural Language Teaching in an Era of Internationalization.» In *Intercultural Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education Contexts*, a cura di P. Romanowsky e E. Bandura, 99-120. Hershey, PA: IGI Global.
- Canagarajah, S. 2011. «Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy.» *Applied Linguistics Review* 2:1-28.
- Capua, C. 2015. «O. García, L. Wei, Translanguaging: Language, Bilingualism and Education». *Bollettino Itals*, n. 60. <https://www.itals.it/recensione/o-garc%C3%ADa-l-wei-translanguaging-language-bilingualism-and-education>
- Cenoz, J., e D. Gorter, a cura di. 2015. *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2017. «Minority Languages and Sustainable Translanguaging: Threat or Opportunity?» *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38 (10): 901-912.
- Coppola, D. 2016. «Parlo cinese, sono toscano, studio inglese: il diritto al plurilinguismo nelle scuole multietniche.» *Scienza e pace* 7 (3): 1-16.
- Coppola, D., e R. Moretti. 2018. «Valorizzare la diversità linguistica e culturale: uno studio di caso.» *Studi e ricerche* 13:397-412.
- Creese, A., e A. Blackledge. 2010. «Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?» *The Modern Language Journal* 94 (1): 103-115.
- . 2011. «Separate and Flexible Bilingualism in Complementary Schools: Multiple Language Practices in Interrelationship.» *Journal of Pragmatics* 43 (5): 1196-1208.

- Cummins, J. 1979. «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children.» *Review of Educational Research* 49 (2): 222-251.
- De Fina, A., D. Ikişoğlu e J. Wegner. 2017. *Diversity and Super-Diversity Socio-cultural Linguistic Perspectives*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Deumert, A. 2014. «Digital Superdiversity: A Commentary.» *Discourse, Context and Media* 4 (5): 116-120.
- Diadori, P. 2016. «Le Variabili nell'Apprendimento della L2.» In *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, 2-34. Milano: Mondadori.
- «Dichiarazione universale dei diritti umani.» 1948. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf.
- «Dichiarazione universale sui diritti linguistici.» 2016. https://arlef.it/app/uploads/documenti/Dichiarazione_Universale_sui_Diritti_Linguistici_1996_-IT-.pdf.
- García, O. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O., e L. Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave MacMillan.
- Holliday, A. 2014. «Cultural Travel and Cultural Prejudice.» In *Identities: Representation and Practices*, a cura di M. B. Aquino e S. Frota, 25-44. Lisbona: University of Coimbra.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lewis, G., B. Jones e C. Baker. 2012. «Translanguaging: Origins and Development from School to Street and Beyond.» *Educational Research and Evaluation* 18 (7): 641-654.
- Mezzadri, M. 2015. «La gestione della classe.» In *I nuovi ferri del mestiere*, a cura di M. Mezzadri, 117-148. Torino: Loescher.
- Mikolič, V., S. Pertot e N. Zudič Antonič. 2006. *Med kulturami in jeziki/Tra lingue e culture*. Capodistria: Annales.
- Otheguy, R., O. Garcia e W. Reid. 2015. «Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics.» *Applied Linguistics Review* 6 (3): 281-307.
- Paulsrud, B. A., J. Rosén, B. Straszer e Å. Wedin. 2017. *New Perspectives in Translanguaging and Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Pertot, S. 2018. «Le scuole statali con lingua d'insegnamento slovena e i corsi di lingua slovena per adulti». *Jezik-Lingua*. <http://www.jezik-lingua.eu/it/14043/Chi-puo-frequentare-le-scuole-statali-con-lingua-d-insegnamento-slovena-nelle-province-di-Trieste-e-di-Gorizia-e-la-scuola-statale-con-insegnamento-bilingue-sloveno-italiano-di-San-Pietro-al-Natisone>.

- Ram, M., K. Trehan, J. Rouse, T. Jones, e K. Woldesenbet. 2012. «Ethnic Minority Business Support in the West Midlands: Challenges and Developments.» *Environment and Planning C: Government and Policy* 30:504-519.
- Vertovec, S. 2017. «Mooring, Migration Milieus and Complex Explanations.» *Ethnic and Racial Studies* 40 (9): 1574-1615.
- Vogel, S., e O. García. 2017. «Translanguaging.» In *Oxford Research Encyclopedia of Education*, a cura di G. Noblit, 44-45. Oxford: Oxford University Press.

Italijansko-slovenski translanguaging kot sredstvo razvoja medkulturnosti in večjezičnosti

Avtorica se v članku osredotoča na dvojezično učenje jezikov in možnost uvajanja sodobnih jezikovnih praks, kot je t.i. *translanguaging*, v italijansko-slovenski obmejni izobraževalni kontekst v Italiji in Sloveniji. Jezikovna in kulturna raznolikost je v teh in drugih dvojezičnih okoljih ena od značilnosti današnje družbe in pomembno je, da jo obravnavamo kot vir bogastva in kot vrednoto, ki jo moramo ohranjati tudi v bodoče. Izobraževalni konteksti so privilegirani kraji, kjer se lahko to raznolikost doživlja pozitivno in kjer se mora posamezniku omogočati, da izraža vse vidike svoje jezikovne in kulturne identitete. S primernimi in individualiziranimi praksami mu je treba zagotoviti, da je del inkluzivnega okolja in da pozitivno goji svojo večkulturno identiteto. V večjezičnih kontekstih, kot je manjšinsko italijansko-slovensko okolje v Italiji in Sloveniji, na katerega smo se osredotočili v tem prispevku, se pogosto uporabljajo subtraktivne metode poučevanja ali prakse, ki od dvojezičnih učencev zahtevajo, da izmenjujejo izražanje jezikovnih in kulturnih prvin glede na določeno učno situacijo, predvsem glede na učni jezik. Sodobne jezikovne prakse, kot je *translanguaging*, omogočajo, da presežemo subtraktivno interpretacijo večjezičnega učenja, da si prizadevamo za legitimizacijo medkulturnosti in večjezičnosti ter za preseganje kakršnegakoli stereotipa ali predsodka, ki je povezano s tema dvema pojmom. V članku smo nazadnje poudarili možnost učinkovite uporabe jezikovne prakse *translanguaging*-a v dvojezičnem italijansko-slovenskem kontekstu za ustvarjanje in zagotavljanje pozitivnega medkulturnega učnega okolja.

Ključne besede: večjezičnost, medkulturnost, translanguaging, dvojezičnost, glotodidaktika

The Development of an Intercultural and Multilingual Reality with the Italian-Slovene Translanguaging

In this article the author focuses on the bilingual language learning and on the possibility of introducing modern linguistic practices, such as the

translanguaging, in the Italian-Slovenian educational context in border areas in Italy and Slovenia. Like in these two bilingual environments, linguistic and cultural diversity is one of the characteristic features of today's society and it must be seen as an enrichment and as a value to be defended. Educational contexts are among the privileged places to experience this diversity as a resource and where, by allowing learners to express every facet of their linguistic and cultural identity, they are guaranteed to be part of an inclusive environment that allows for the development of their interculturality to be positively promoted. In multilingual contexts, such as the Italian-Slovenian in Italy and Slovenia, that we focused on in the paper, subtractive teaching methods are often used as well as the kind of teaching practices that forces bilingual learners to alternate the expression of the linguistic and cultural contents according to the teaching context, particularly to the language of instruction, having to choose one or the other. Modern linguistic practices, such as translanguaging, allow us to overcome this subtractive way of interpreting the multilingual learning, to aspire to the legitimation of interculturality and multilingualism of the individuals, depriving these two concepts of any stereotype and ethnic prejudice. In the article we pointed out the possibilities of a successful application of the linguistic practice of translanguaging in the bilingual Italian-Slovenian context and the possibility to use it to create a positive intercultural learning environment.

Key words: multilingualism, interculture, translanguaging, bilingualism, language teaching

Valutazione della comprensione dell'ascolto e del testo scritto nella scuola elementare

Lucia Allegra

Scuola Elementare Dante Alighieri, Isola, Slovenia
allegralucia14@gmail.com

Sergio Crasnich

Istituto dell'Educazione della Repubblica di Slovenia
sergio.crasnich@zrss.si

Nives Zudič Antonič

Università del Litorale, Slovenia
nives.zudic.antonice@fhs.upr.si

Il contributo presenta una ricerca quantitativa avente come obiettivo il controllo degli effetti di potenziamento, esercitabili sulla comprensione della lettura e dell'ascolto da un intervento didattico. La scelta del tema è motivata dall'importanza di tali abilità ricettive nei processi di insegnamento e apprendimento. Alla ricerca ha partecipato un gruppo di alunni frequentanti una scuola elementare con lingua d'insegnamento italiana sul territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena. Il lavoro supporta l'opportunità di adottare precocemente percorsi di intervento di carattere metacognitivo ricorrendo all'uso di prove oggettive e standardizzate, utili a fornire informazioni precise sui processi di comprensione degli alunni e sulle difficoltà cui essi possono andare incontro.

Parole chiave: educazione linguistica, abilità ricettive, comprensione, prove standardizzate, analisi

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.93-109>

Introduzione

Comprendere ciò che si ascolta o ciò che si legge è un aspetto centrale della vita quotidiana e, per converso, difficoltà o lacune nella comprensione hanno effetti negativi sulla nostra capacità di affrontare adeguatamente le più diverse situazioni della vita scolastica, lavorativa e personale. Nell'ambito dell'istruzione la comprensione rappresenta un fattore cruciale, in quanto studiare significa prima di tutto comprendere un'informazione per poi poterla ricordare; di conseguenza, la disponibilità di adeguate abilità di comprensione è una delle principali condizioni del successo scolastico.

I processi che intervengono durante la comprensione sono numerosi e variamente interagenti tra loro. Ogni individuo è condizionato dal pro-

prio bagaglio linguistico ed esperienziale, nonché dal proprio stato affettivo. Alcune componenti di tali processi possono essere oggetto di interventi didattici basati sul riferimento al costrutto di metacognizione, miranti a promuovere l'attivazione di strategie di pianificazione e controllo consapevole.

Il presente contributo si concentra sulla comprensione dell'ascolto e del testo scritto in alunni di terza, quarta e quinta elementare, frequentanti una scuola con lingua d'insegnamento italiana sul territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena.¹ Attraverso il ricorso a un intervento didattico strutturato e la somministrazione di prove standardizzate, ci si è posti l'obiettivo di potenziare le strategie utilizzate dagli alunni nel processo di comprensione.

Nel territorio bilingue dell'Istria slovena, dove la ricerca è stata svolta, l'italiano è lingua ufficiale accanto allo sloveno ed è lingua d'ambiente tutelata dalle leggi dello stato. Sul territorio si sono aggiunte alla cultura slovena anche diverse culture (croata, serba, bosniaca, albanese, macedone) legate a movimenti di migrazione interna (Zudič Antonič 2007, 26) e, più di recente, internazionale (Crasnich 2019, 265).

In conseguenza di ciò, negli ultimi anni le scuole con lingua d'insegnamento italiana stanno registrando sia un aumento del numero di alunni, sia una crescente presenza al loro interno di alunni non italofoeni (Crasnich 2019, 264). Benché non tutti gli alunni condividano l'italiano come lingua materna, l'adozione di metodi implicanti la stimolazione di abilità metacognitive legate alla L1 si giustifica in virtù della elevata esposizione degli alunni alla lingua italiana, nonché della loro precoce immersione nell'ambiente linguistico italofono per il tramite della scuola dell'infanzia (Crasnich 2019, 264).

All'ingresso nella scuola primaria, quindi, si può assumere che gli alunni abbiano già sviluppato competenze linguistiche, comunicative e pragmatiche abbastanza elevate che, in termini neuropsicologici, costituiscono i moduli neuro-funzionali maggiormente sviluppati. Se l'acquisizione delle competenze pragmatiche e linguistiche risulta già in qualche modo avviata (Daloiso 2009, 36), la piena maturazione della competenza metalinguistica necessita invece di maggiore supporto.

¹ Nella Repubblica di Slovenia, la scolarizzazione elementare inizia mediamente a sei anni di età. La scuola elementare è articolata in tre cicli triennali, per una durata complessiva di nove anni. L'età dei partecipanti alla ricerca era compresa tra gli otto e i dieci anni.

La comprensione del testo, dall'ascolto alle abilità cognitive

Numerosi studi hanno evidenziato l'importanza della comprensione dell'ascolto per la comprensione del testo scritto; nelle fasi iniziali dell'apprendimento, il livello di comprensione è maggiormente spiegato dall'efficienza nella lettura ad alta voce, che costituisce per il lettore una forma di ascolto di sé. La correlazione tra decodifica e comprensione diminuisce al crescere dell'età, in quanto l'abilità di lettura si automatizza (Carretti et al. 2013, 8).

Per far acquisire ai discenti una adeguata padronanza dei meccanismi legati alla comprensione è necessario promuovere lo sviluppo dei processi cognitivi implicati sia nell'ascolto sia nella lettura. Il modello cognitivista di elaborazione delle informazioni ha sottolineato l'importanza, per il processo di comprensione, di integrare efficacemente tra loro due tipi di processi, definiti metaforicamente *bottom up* (dal basso verso l'alto) e *top down* (dall'alto verso il basso): in sostanza, il soggetto parte dagli stimoli letti o ascoltati, integrando i processi di decodifica delle informazioni provenienti dai testi con processi di interpretazione attiva di queste ultime, legati all'impiego di strutture di conoscenza già depositate nella memoria sotto forma di rappresentazioni dette *schemi*. Un approccio didattico basato sulla promozione e sul ricorso al tipo di operazioni di integrazione appena descritte è costituito dalla «grammatica dell'anticipazione» (*expectancy grammar*), termine coniato da Oller (Balboni 2007, 19) e che Balboni (2012, 171) considera una componente fondamentale del processo di comprensione. La grammatica dell'anticipazione è un processo mirato e finalizzato, che non si attiva in modo generalizzato; essa, infatti, è orientata dagli scopi dell'individuo che si appresta ad ascoltare un discorso, o a leggere un testo. In base allo scopo per il quale si vuole comprendere un testo (piacere, informazione, studio) si utilizzano strategie diverse, che permettono ai meccanismi coinvolti nell'*expectancy grammar* il compito di formulare ipotesi utilizzando un numero inferiore di variabili. Un obiettivo specifico dell'educazione linguistica è quindi di insegnare quale tipo di strategia sia più efficace, e come una strategia funzioni (Balboni 1994, 37).

Il lettore o l'ascoltatore possono avvicinarsi alla lettura o all'ascolto di un testo con obiettivi precisi, che possono variare a seconda del contesto: di conseguenza, diverse saranno anche le modalità di comprensione – globale, analitica, selettiva, approfondita (Daloiso 2011, 58). Ciò assume particolare e decisiva importanza in ambito scolastico, dove la lettura è prevalentemente finalizzata allo studio: studiare, infatti, significa innanzitutto comprendere quello che si apprende per poterlo ricordare (Carretti et al.

2013) sviluppando consapevolmente adeguate strategie di controllo. Comportando l'attivazione di strategie, la lettura va intesa come un processo cognitivo e metacognitivo, che coinvolge funzioni psichiche quali l'attenzione, la classificazione, la categorizzazione, la memoria (Ferraboschi e Meini 1993).

Come osservato da Albanese, Doudin e Martin (2003, 49) il termine metacognizione, inteso come conoscenza dei propri processi cognitivi e dei loro risultati, nonché di ciò che a essi è collegato, ha origine negli anni Settanta del secolo scorso. Tra gli autori italiani, Cornoldi e Caponi (1991, 10-11) definiscono la metacognizione come l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo, acquisito attraverso le esperienze compiute durante lo svolgimento dei processi cognitivi e le attività di riorganizzazione cui essi danno luogo. Cornoldi e Caponi (1991) distinguono tra *conoscenza metacognitiva* (insieme delle conoscenze possedute dall'individuo sul funzionamento della mente) e *processi metacognitivi di controllo* (insieme di attività che presiedono ai processi cognitivi durante la loro esecuzione). Una simile distinzione, che chiama in causa la consapevolezza e il controllo esecutivo, è proposta anche da Boscolo (2006): secondo tale autore, quest'ultimo permette la scelta della strategia più appropriata per eseguire una particolare fase di un compito.

L'indagine metacognitiva si è focalizzata maggiormente sugli ambiti della lettura e della memoria. Molte ricerche hanno dimostrato che la metacognizione occupa un ruolo fondamentale nella cognizione del testo e nel ricordo di ciò che è stato letto. Inoltre, numerosi autori concordano nel ritenere che le strategie metacognitive siano insegnabili: in base a questo presupposto, il principale obiettivo dell'insegnamento diviene quello di far acquisire abilità specifiche, utilizzate dai buoni lettori ma non padroneggiate da tutti gli allievi (Albanese, Doudin e Martin 2003, 187). Si ritiene, infatti, che un lettore consapevole dei propri processi cognitivi possa giungere a una comprensione adeguata grazie alla conoscenza di strategie efficaci, delle caratteristiche dei testi e dei propri punti di forza e di debolezza (Albanese, Doudin e Martin 2003, 178).

Il quadro teorico metacognitivo ha proposto a psicologi e a insegnanti un'alternativa ai modelli tradizionali di intervento didattico. Questo approccio, che attribuisce al lettore un ruolo centrale e attivo (Zanetti e Miazza 2004) implica che il processo educativo non debba riguardare solamente le abilità di base o già acquisite, o i prodotti dell'apprendimento, ma anche il modo in cui si realizzano la comprensione e l'utilizzo delle abilità stesse. Questo progredire al di là della cognizione mira soprattutto ad accresce-

re nell'alunno la consapevolezza di ciò che sta facendo, del perché lo fa, di quando è utile farlo e in quali condizioni, per poi sviluppare la capacità di gestire i propri processi cognitivi guidandoli con valutazioni e indicazioni operative (Ianes 1996, 13).

La ricerca

Premesse della ricerca e scelta del trattamento

Il presente lavoro propone una ricerca quantitativa riguardante la comprensione dell'ascolto e del testo scritto nella scuola dell'obbligo. La scelta del tema è motivata dall'importanza di tali abilità ricettive nei processi di insegnamento e apprendimento. La maggior parte delle attività praticate a scuola, infatti, implica il ricorso al linguaggio orale; di conseguenza, buone competenze di comprensione dell'ascolto costituiscono una precondizione importante per un efficace funzionamento dei processi di integrazione e immagazzinamento delle informazioni. L'esigenza di verificare la comprensione del testo scritto, invece, è apparsa fondamentale poiché essa costituisce un aspetto essenziale dei processi di insegnamento e apprendimento. La comprensione del testo interessa tutte le discipline in cui si richiede l'uso di testi scritti, è in relazione con le abilità di studio ed è importantissima per il successo scolastico.

Le attività di potenziamento della comprensione dell'ascolto utilizzate nel presente lavoro riprendono le indicazioni proposte in *CO-TT: comprensione orale* (Carretti et al. 2013), che propone un percorso di miglioramento delle abilità associate alla comprensione del testo. Il rafforzamento si articola in 21 sessioni, dedicate alle conoscenze e al controllo metacognitivo, alla capacità della memoria di lavoro, all'integrazione delle informazioni (Carretti et al. 2013, 29).

Al termine del percorso è previsto lo svolgimento di prove di verifica della comprensione dell'ascolto di testi scritti, differenziate per ciascuna classe della scuola elementare, e di un testo audiovisivo, comune a tutte le classi. Ambedue i tipi di prove sono stati da noi utilizzati senza alcuna modifica, e somministrati seguendo le indicazioni date dagli autori.

Le prove di comprensione del testo scritto, somministrate nella presente ricerca, sono state scelte attingendo ai materiali elaborati dal gruppo di ricerca MT (Cornoldi, Colpo e Carretti, 2017) attivo presso il Dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova. Le prove comprendono testi per la valutazione delle abilità di lettura (correttezza e rapidità) e comprensione del testo. La valutazione da noi effettuata si è limitata alla comprensione del testo scritto; inoltre, poiché l'obiettivo era di indivi-

duare la capacità di cogliere il contenuto delle informazioni presenti nel brano, agli alunni è stato consentito sia di leggere silenziosamente il testo al ritmo da loro scelto, sia di poterlo ricontrollare in qualsiasi momento della somministrazione. Per la presente ricerca sono state scelte le prove dell'indagine approfondita destinate alle classi di scuola primaria oggetto dell'intervento.

La standardizzazione del trattamento e delle prove utilizzate nel presente lavoro è stata effettuata su alunni di madrelingua italiana, frequentanti scuole della Repubblica italiana. Gli alunni che frequentano le scuole con lingua d'insegnamento italiano sulla costa slovena vivono in una realtà linguistica interculturale non paragonabile a quella italiana. Di conseguenza, le fasce di prestazione proposte dagli autori non sono state utilizzate a fini di confronto, ma solo come spunto utile alla formulazione di parte delle ipotesi di ricerca.

Obiettivi della ricerca

La ricerca si è posta i seguenti obiettivi:

1. favorire nei destinatari lo sviluppo di alcune strategie di comprensione dell'ascolto;
2. valutare le abilità ricettive in alunni di scuola primaria;
3. indagare il livello di competenze di comprensione della lettura;
4. promuovere, negli insegnanti di classe e di italiano della scuola elementare, l'utilizzo di prove standardizzate di lettura che, usate in diverse fasi dell'anno scolastico, potrebbero fornire informazioni sulle abilità di comprensione della lettura degli alunni, consentendo di adattare l'attività didattica alle effettive abilità e necessità di potenziamento degli alunni.

Ipotesi di ricerca

Per la ricerca sono state formulate le seguenti ipotesi:

1. le competenze dei partecipanti in tutte e tre le abilità testate potrebbero essere sufficientemente consolidate, ma i risultati nelle prove inferiori a quelli di alunni italiani e italofoeni data la specificità del contesto scolastico oggetto della ricerca;
2. al crescere dell'età le abilità di comprensione dovrebbero migliorare, e quindi i risultati delle prove dovrebbero mostrare una tendenza all'aumento graduale dei punteggi dalla terza alla quinta;

3. le competenze di ascolto e lettura potrebbero essere diverse tra un genere e l'altro, e in particolare il punteggio ottenuto dalle femmine potrebbe essere superiore a quello dei maschi.

Partecipanti

La ricerca ha coinvolto trentanove alunni di una scuola con lingua d'insegnamento italiana sul territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena (tredici per ciascuna delle classi terza, quarta, quinta).

Metodologia della ricerca

La ricerca ha previsto sei incontri in ognuna delle tre classi, articolati in 3 fasi: (a) potenziamento delle abilità di ascolto – tre incontri della durata di 45 minuti in ogni classe, nel corso dei quali sono state svolte le attività di potenziamento del manuale *CO-TT: comprensione orale* (Carretti et al. 2013); (b) somministrazione delle prove di comprensione dell'ascolto proposte dalla batteria CO-TT, nel corso di due incontri della durata di 45 minuti per ciascuna classe; (c) somministrazione delle prove di comprensione del testo scritto proposte nel manuale *Prove MT: kit scuola primaria* (Cornoldi, Colpo e Carretti 2017).

Risultati

Di seguito sono presentati i risultati della ricerca. Va osservato che, a causa di assenze imprevedibili, il numero di alunni partecipanti alle diverse fasi della ricerca ha talora subito lievi variazioni.

La tabella 1 presenta i punteggi ottenuti nelle prove espressi in percentuale. Dai risultati ottenuti possiamo vedere che i punteggi minori sono stati registrati in terza e quarta nella prova audio-video (comune a tutti i gruppi), mentre la prestazione della quinta è sostanzialmente la medesima in tutte e tre le prove, e inferiore a quella delle altre due classi nelle prove scritte e di ascolto. I confronti tra le medie documentano il miglioramento dell'abilità di ascolto, attestato dall'incremento di prestazione al crescere

Tabella 1 Punteggi conseguiti nelle prove, espressi in percentuale

Classe	Abilità		
	Ascolto	Audio-video	Testo scritto
Terza	56	39	80
Quarta	62	41	58
Quinta	43	43	43

Tabella 2 Statistica descrittiva risultati, classe terza

	Ascolto		Audio-video		Testo scritto	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
CO-TT	9,45	2,01	6,92	2,33	10,30	1,73
Classe III	6,58	2,35	5,90	2,73	9,62	2,18

Tabella 3 Statistica descrittiva risultati, classe quarta

	Ascolto		Audio-video		Testo scritto	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
CO-TT	7,18	2,24	8,05	2,62	9,20	2,80
Classe IV	7,46	2,07	6,00	1,93	8,17	2,17

Tabella 4 Statistica descrittiva risultati, classe quinta

	Ascolto		Audio-video		Testo scritto	
	Media	DS	Media	DS	Media	DS
CO-TT	7,84	2,52	9,43	2,34	9,90	2,50
Classe V	5,17	1,90	6,38	2,29	6,00	2,68

dell'età. Si tratta dell'unica prova in cui la quinta ha raggiunto il risultato migliore fra le tre classi.

Nelle tabelle 2, 3 e 4 saranno presentati i risultati per ciascuna classe. Saranno riportati anche i risultati dei campioni normativi utilizzati per la standardizzazione delle prove, riportati nei manuali del trattamento CO-TT (Carretti et al. 2013) e delle prove MT (Cornoldi, Colpo e Carretti 2017).

A commento dei dati possiamo osservare che in terza erano presenti tre alunni stranieri al primo anno di scolarizzazione in lingua italiana: data l'esiguità numerica del gruppo classe, la loro ancor scarsa padronanza linguistica potrebbe aver inciso sul risultato complessivo osservato nella prova di ascolto. Per converso, la terza ha invece ottenuto i risultati migliori nella prova di comprensione del testo scritto, con l'80% di risposte corrette rispetto alla quarta (58%) e alla quinta (43%). Oltre alla diversità di caratteristiche delle prove per la terza, risultate più semplici anche per il campione di standardizzazione, una possibile spiegazione del risultato chiama in causa il ruolo della sperimentatrice, che era anche insegnante della classe e le cui aspettative potrebbero aver agito nelle modalità descritte dalla nota ricerca sul cosiddetto «effetto Pigmalione» (Rosenthal e Jacobson 1991) in base alle quali l'aspettativa di un individuo riguardo al comportamento di un altro può diventarne una predizione semplicemente per il fatto di essere

stata formulata. Va anche segnalato che, nella prova di comprensione del testo scritto, due alunni stranieri di terza hanno ottenuto punteggi altissimi (12 e 11 punti rispettivamente) il che dimostra le loro abilità nonostante le possibili barriere linguistiche. Si può formulare l'ipotesi che durante l'anno scolastico gli alunni abbiano appreso velocemente la lingua usando diverse strategie implicanti l'uso della propria madre lingua, oppure che la loro motivazione sia elevata in quanto l'italiano è un mezzo comunicativo indispensabile per rapportarsi con gli altri nell'ambiente circostante. Nelle prove d'ascolto e audio-video, invece, la loro prestazione potrebbe essere stata inferiore, poiché queste due abilità richiedono una buona padronanza della lingua per cogliere con immediatezza il significato assunto da una parola all'interno del contesto in cui compare.

Gli alunni della quarta hanno ottenuto risultati migliori nella prova d'ascolto, con il 62% di risposte esatte. Seguono la prova di comprensione del testo scritto (58%) e la prova audio-video (41%). Gli alunni della classe potrebbero avere svolto meglio la prova d'ascolto in confronto alle altre due abilità a causa di una maggiore responsività al trattamento sperimentale proposto, o per aver vissuto il testo audiovisivo e quello scritto come scarsamente motivanti.

Come si può notare dalle tabelle, la percentuale delle risposte esatte per la quinta è del 43% in tutte le prove. Non sono emerse differenze fra le tre abilità, il risultato è inferiore alle aspettative e parzialmente diverso dalle nostre ipotesi, in base alle quali l'abilità di comprensione dovrebbe crescere con l'età. La bassa prestazione della quinta potrebbe essere ricondotta anche alla circostanza che nella classe ospitava alunni con difficoltà di apprendimento scolastico certificate, e altri due alunni in fase di richiesta di certificazione. Le difficoltà oggetto delle certificazioni riguardavano in particolare la competenza comunicativa e le abilità cognitive, di importanza cruciale per la padronanza delle abilità metacognitive di cui il trattamento sperimentale si proponeva la stimolazione. Il risultato ottenuto potrebbe comunque essere dipeso anche dall'esiguità numerica del gruppo di partecipanti, nonché dal carattere non longitudinale della rilevazione.

La tabella 5 presenta i risultati ottenuti dai gruppi sperimentali, suddivisi per classe e genere.

Osservando la media dei punteggi ottenuti dagli alunni, possiamo vedere che nella maggior parte delle prove i maschi hanno riportato punteggi medi più elevati delle femmine. Un motivo per cui i maschi si sono dimostrati più abili nello svolgimento delle prove potrebbe essere ricondotto al fatto che gli alunni sembrano riuscire a gestire l'ansia meglio delle alunne.

Tabella 5 Punteggi delle prove per singole classi e genere

	Ascolto		Audio-video		Testo scritto	
	M	F	M	F	M	F
Terza	6,50	6,60	8,00	5,38	10,00	9,50
Quarta	7,50	7,33	5,00	6,86	9,40	7,29
Quinta	5,44	4,33	6,33	6,50	6,67	4,50

Essi dimostrano di avere padronanza di sé in situazioni scolastiche impegnative, fronteggiano con coraggio le prove e rispondono meglio allo stress che nasce dal confronto o dalla presenza di vincoli di tempo per la risoluzione di un test. Le alunne, invece, tendono a divenire ansiose più facilmente, e affrontano con minore lucidità circostanze difficili o complesse. Un ulteriore fattore che potrebbe spiegare il risultato ottenuto è il fatto che i maschi tendono a mettere in relazione la vita quotidiana con ciò che studiano in classe, e mostrano maggiore interesse verso approcci riconducibili a competenze utilizzabili nella pratica (Zanniello 2013). Oltre a ciò, i temi delle prove potrebbero essere risultati più consoni ai bambini che alle bambine.

Esempi di analisi dei distrattori

Oltre all'analisi generale fin qui discussa, si è stabilito di eseguire un'analisi delle risposte formulate dai partecipanti a ciascuno degli item di cui si componevano le prove a scelta multipla somministrate. L'analisi ha inteso verificare la presenza di item complessi, ambigui o in grado di far emergere lacune legate alla particolare situazione di competenza linguistica dei partecipanti; queste ultime si sono manifestate, in alcuni casi, nella prevalente scelta di distrattori (risposte errate) in luogo delle alternative corrette (Falocci et al. 2010).

Nei limiti del tutto esplorativi del lavoro qui presentato, si ritiene di poter ricondurre le lacune evidenziate dalle risposte errate dei partecipanti a tre situazioni di criticità, su cui intervenire nella programmazione didattica:

1. criticità legate a difficoltà di comprensione del lessico;
2. criticità legate a difficoltà di comprensione del significato dei connettivi;
3. criticità legate a difficoltà di costruzione della coerenza testuale.

Saranno ora presentati e discussi alcuni item in cui, per ciascuna classe,

l'azione dei distrattori è stata più evidente. In ciascun esempio, la risposta corretta è evidenziata con un asterisco, e accanto a ciascuna alternativa di risposta è indicato tra parentesi il numero di alunni da cui è stata scelta.

Esempi di criticità legate a difficoltà di comprensione del lessico

Esempio 1: classe IV, ascolto, item 3 – lessico (microlingua)

Il «tefra» è:

- A il magma eruttato dal vulcano (5)
- B il materiale eruttato in cielo (3)*
- C il fumo che esce dal vulcano (1)
- D la lava quando si solidifica (4)

Il risultato potrebbe essere dovuto all'influenza esercitata da conoscenze di sfondo, che permettono di collegare il testo con le proprie esperienze di vita dandovi coerenza. Il termine tecnico *tefra*, di impiego non frequente, non è stato associato alle ceneri, ma ad altri prodotti vulcanici identificati con termini maggiormente noti e più agevolmente disponibili.

Esempio 2: classe V, ascolto, item 1 – lessico (derivazione con suffissi)

La parola «gladio» significa:

- A gladiatore che combatte con una spada corta (5)
- B una spada corta usata nel combattimento a distanza (2)
- C una spada corta usata nel combattimento ravvicinato (2)*
- D una spada lunga utilizzata nel corpo a corpo (3)

Gli alunni potrebbero non avere risposto correttamente in quanto hanno associato la parola da definire (gladio) con la parola «gladiatore», che appartiene alla stessa famiglia di parole, ma ha un diverso significato. Emergerebbe allora una difficoltà degli alunni nell'utilizzo di regole di derivazione lessicale implicanti l'uso di alcuni suffissi.

Esempio 3: classe V, ascolto, item 9 – lessico (significato avverbi)

Quale fu la conseguenza della tradizione cristiana sulle lotte dei gladiatori?

- A furono comunque sempre tollerate (3)
- B furono proibite ai fedeli (4)
- C furono eliminate immediatamente per tutti (4)
- D furono progressivamente eliminate (1)*

All'item ha risposto correttamente un solo alunno, mentre gli altri potrebbero aver incontrato delle difficoltà nella comprensione del significato dell'avverbio *progressivamente*, scegliendo di conseguenza gli altri descrittori. Si nota una mancata competenza linguistica nel distinguere il significato dei due avverbi (*progressivamente/immediatamente*), in ragione della quale la sinonimia tra i due verbi *eliminare* e *proibire* potrebbe avere indotto alla scelta del distrattore B, compatibile con l'atteggiamento negativo dei cristiani verso i combattimenti.

Esempi di criticità legate a difficoltà di comprensione del significato dei connettivi

Esempio 4: classe IV, ascolto, item 9 – comprensione connettivi, connettivo concessivo

Il vulcano Kilauea delle isole Hawai è un vulcano:

- A sicuro perché ormai inattivo (6)
- B sicuro anche se ancora attivo (0)*
- C interessante per i turisti, ma pericoloso (3)
- D molto frequentato, ma difficile da raggiungere (3)

Le risposte date dagli alunni potrebbero documentare una difficoltà nel comprendere l'uso della congiunzione concessiva (*anche se*) rispetto alla congiunzione causale (*perché*): nessuno degli alunni, infatti, ha scelto l'alternativa di risposta corretta (B). Non comprendendo il significato del connettivo concessivo, gli alunni potrebbero allora aver interpretato l'informazione in riferimento a un nesso di tipo causale.

Esempio 5: classe V, ascolto, item n. 11 – comprensione connettivi, connettivo avversativo-concessivo

Le condizioni di vita dei gladiatori erano:

- A molto buone (0)*
- B quelle dei comuni schiavi (5)
- C simili a quelle dei soldati (3)
- D simili a quelle dei prigionieri (4)

Le risposte date dagli alunni potrebbero documentare una difficoltà nel comprendere il significato della congiunzione avversativa-concessiva *tuttavia*. La frase ascoltata si presenta nel seguente modo: «La carriera di un

gladiatore era pericolosa e spesso di breve durata. Tuttavia i campioni godevano di privilegi che uno schiavo normale non poteva nemmeno immaginare» (Carretti et al. 2013). Non comprendendo il valore della congiunzione «tuttavia», gli alunni potrebbero aver associato le condizioni di vita dei gladiatori a quelle di schiavi, soldati e prigionieri, categorie proposte nelle risposte diverse da quella corretta.

Esempi di criticità legate a difficoltà di costruzione della coerenza testuale

Esempio 6: classe IV, testo scritto, item 10

Il panda mangia molto bambù perché:

- A ha molta fame (0)
- B non c'è altro da mangiare (2)
- C il bambù è un alimento poco nutriente (5)*
- D deve accumulare grasso per l'inverno (5)

Metà degli alunni ha scelto la risposta D, che rinvia a una conoscenza generale (per sopravvivere all'inverno bisogna accumulare riserve, quindi mangiare molto cibo) non specificamente legata alle informazioni contenute nel testo, che riguardano il regime alimentare vegetariano del panda.

Esempio 7: classe IV, testo scritto, item 11

Il panda vive soprattutto in Cina perché:

- A lì è vicino allo zoo di Pechino (0)
- B lì trova il suo cibo preferito (4)*
- C in Cina ci sono molti alberi dove si può arrampicare (3)
- D è il simbolo scelto dal WWF (4)

La domanda intende verificare la capacità degli alunni di utilizzare conoscenze precedenti o contestuali per trarre inferenze semantiche nel testo. Il risultato sembrerebbe indicare una lettura poco attenta del testo da parte degli alunni, e il conseguente prevalere di strategie di comprensione basate sul recupero di informazioni a esso estranee e irrilevanti.

Esempio 8: classe V, ascolto, item 10

Il successo di pubblico delle lotte fra gladiatori nell'antica Roma mostra che i Romani amavano:

- A la ricchezza (6)
- B la forza fisica (5)*
- C gli agi (1)
- D la cultura (0)

Dalle risposte scelte emerge che gli alunni hanno collegato il termine «Romani» alla loro condizione di ricchezza e agiatezza, menzionate nel testo, ma irrilevanti ai fini della risposta. Ciò ci induce a ipotizzare che gli alunni non abbiano letto attentamente il quesito o prestato attenzione durante l'ascolto, e abbiano utilizzato le proprie conoscenze pregresse per rendere coerente il significato del testo.

Discussione e conclusione

L'obiettivo del presente contributo era di valutare le abilità di comprensione dell'ascolto e del testo scritto, nonché la capacità degli alunni di cogliere il contenuto di informazioni presenti in un testo, o da esso inferibili. L'esigenza di valutare queste abilità è motivata dal fatto che le abilità ricettive sono un aspetto fondamentale nel processo di apprendimento, e costituiscono una condizione necessaria per il successo nell'apprendimento in tutte le discipline scolastiche.

I dati raccolti mostrano che i punteggi ottenuti nelle tre classi, in tutte le abilità, sono più bassi rispetto a quelli del campione di standardizzazione delle prove somministrate. Tale risultato era prevedibile e costituiva una delle ipotesi della nostra ricerca: gli alunni che frequentano le scuole con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia, infatti, vivono in un contesto diverso da quello italiano, nel quale sono state determinate le fasce di prestazione standardizzate.

Le prove che hanno valutato la comprensione dell'ascolto hanno ottenuto risultati inferiori rispetto alla prova di comprensione del testo scritto, il che ci induce a sottolineare l'importanza del potenziamento di questa abilità già nei primi anni della scolarizzazione. La priorità delle abilità ricettive su quelle produttive, e la priorità delle abilità di ricezione orale su quella scritta, sono del resto condivise anche dalla riflessione glottodidattica e stanno alla base dell'individuazione degli obiettivi dell'educazione linguistica.

I dati ottenuti non permettono di convalidare l'ipotesi riguardante il miglioramento della comprensione in tutte le prove al crescere dell'età. Nella prova di comprensione dell'ascolto i risultati migliori sono stati ottenuti in quarta, nella prova audio-video in quinta e nella prova di comprensione del testo scritto in terza. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che nella quinta

erano inclusi cinque alunni con bisogni educativi speciali (BES), di cui tre certificati e due in fase di certificazione; i punteggi di questi alunni, data anche l'esiguità numerica delle classi, potrebbero aver influito sul risultato medio generale.

Gli alunni di terza hanno registrato risultati lodevoli, soprattutto nella prova di comprensione del testo scritto: ciò potrebbe essere dovuto al fatto che l'insegnante era direttamente coinvolta nella ricerca in quanto sperimentatrice. In questo senso, il risultato conferma ulteriormente l'importanza che i docenti adottino un atteggiamento incoraggiante e positivo verso i progressi di tutti i propri alunni, sulla scorta del seminale e già citato lavoro di Rosenthal e Jacobson (1991).

Nella ricerca abbiamo analizzato anche l'eventuale presenza di differenze legate al genere, rilevando una migliore prestazione dei maschi rispetto alle femmine. Il risultato ottenuto è meritevole di ulteriore approfondimento, poiché non coincide con quanto attestato dalla ricerca sulla comprensione della lettura. Un'ipotesi per spiegare il risultato ottenuto è che i testi proposti siano risultati impegnativi e motivanti per i maschi, che avrebbero mobilitato le proprie risorse attentive e cognitive, riuscendo anche ad affrontare con minore preoccupazione una prova caratterizzata da un tempo di esecuzione limitato.

L'analisi delle risposte ai singoli item ha permesso di formulare ipotesi sugli aspetti linguistici e metacognitivi da promuovere e valorizzare, da parte dei docenti, nei processi di insegnamento e apprendimento. Dai risultati emerge che gli alunni hanno maggiori difficoltà nella comprensione e manipolazione di taluni aspetti del lessico, di qualche avverbio e di alcuni connettivi, in particolare di tipo concessivo. Un altro aspetto emerso nell'esame a posteriori delle risposte alle prove è la mancanza di efficaci strategie di ristabilimento della coerenza testuale locale: in queste situazioni, gli alunni tendono a trascurare informazioni presenti nei testi, e rilevanti per la comprensione, e ricorrono a integrazioni basate su conoscenze enciclopediche, o su elementi testuali non rilevanti.

Dal punto di vista metodologico, la presente ricerca presenta alcuni limiti non trascurabili. Nel piano della ricerca non è stata prevista la somministrazione di un *pre-test* riguardante le prestazioni degli alunni nelle abilità oggetto di rilevazione; inoltre, l'esiguità numerica della popolazione da cui sono stati individuati i partecipanti non ha consentito la costituzione di gruppi di controllo. Per tali ragioni, i risultati e le osservazioni formulate riguardano un ristretto insieme di dati, non possono costituire in alcun modo la base per generalizzazioni dotate di validità statistica e vanno intese solo come presupposto esplorativo per la formulazione di ul-

teriori ipotesi di lavoro. Ciò detto, vorremmo comunque ribadire che l'analisi e l'interpretazione dei dati riguardanti le competenze negli ambiti della comprensione dell'ascolto e del testo scritto ci pare utile, in un contesto caratterizzato da marcato plurilinguismo e da differenti livelli di competenza nella lingua italiana, per indicare ai docenti – con il supporto di evidenze empiriche – alcune direzioni di intervento.

I risultati del lavoro supportano la proposta, rivolta ai docenti in servizio, di adottare pratiche di insegnamento e strumenti di analisi simili a quelli qui presentati, per i benefici che essi possono portare sia al miglioramento dell'offerta didattica sia al potenziamento delle competenze linguistiche degli alunni.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., P.oudin e D. Martin. 2003. *Metacognizione ed educazione: processi, apprendimenti, strumenti*. Milano: Franco Angeli.
- Balboni, P. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- . 2007. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Novara: De Agostini Scuola.
- . 2012. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: De Agostini Scuola.
- Boscolo, P. 2006. *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Carretti, B., C. Cornoldi, N. Caldarola e C. Tencati. 2013. *CO-TT: comprensione orale; test e trattamento*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., e C. Caponi. 1991. *Memoria e metacognizione: attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Cornoldi, C., G. Colpo e B. Carretti. 2017. *Prove MT: kit scuola primaria; dalla valutazione degli apprendimenti di lettura e comprensione al potenziamento*. Firenze: Giunti.
- Crasnich, S. 2019. «Acquisizione linguistica precoce e ruolo dell'adulto: la formazione in servizio come occasione di crescita professionale.» In *Vzgoja in izobraževanje predšolskih otrok prvega starostnega obdobja*, a cura di S. Čotar Konrad, B. Borota, S. Rutar, K. Drlijić e G. Jelovčan, 263-276. Capodistria: Založba Univerze na Primorskem.
- Daloiso, M. 2009. *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- . 2011. *Introduzione alla didattica delle lingue moderne: una prospettiva interdisciplinare*. Roma: Aracne.
- Falocci, N., M. Gnaldi, M. Matteucci e S. Mignani. 2010. «La validazione statistica dei test standardizzati di profitto: principali aspetti di metodo e due casi di studio sulla valutazione degli apprendimenti nella scuola

- primaria.» Working Paper 09/2010, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione. http://amsacta.unibo.it/2875/1/wp09_Falocci.pdf.
- Ferraboschi, L., e N. Meini. 1993. *Strategie semplici di lettura: esercizi guida per la comprensione del testo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. 1996. *Metacognizione e insegnamento: spunti teorici e applicativi*. Trento: Erickson.
- Mikolič, V., S. Pertot e N. Zudič Antonič. 2006. *Med kulturami in jeziki/Tra lingue e culture*. Capodistria: Annales.
- Rosenthal, R., e L. Jacobson. 1991. *Pigmalione in classe: aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*. Milano: Franco Angeli.
- Zanetti, M. A., e D. Miazza. 2004. *La comprensione del testo: modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.
- Zanniello, G. 2013. «Didattica e differenze di genere in alunni di 8-12 anni.» *ECPS Journal*, n. 7, 85-114.
- Zudič Antonič, N. 2007. «L'educazione letteraria in prospettiva interculturale.» Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari.

Preverjanje slušnega in bralnega razumevanja v osnovni šoli

Opisani prispevek predstavlja kvantitativno raziskavo, ki temelji na preverjanju slušnega in bralnega razumevanja pri učencih, ki obiskujejo osnovno šolo z italijanskim učnim jezikom v Slovenski Istri. Tema izhaja iz pomena slušne in bralne zmožnosti v procesu poučevanja in učenja. Empirični del prispevka vključuje analizo rezultatov testov, ki smo jih uporabili v posameznem razredu in njihovo interpretacijo. V zaključnem delu je predstavljena analiza posameznih odgovorov, ki so jih učenci podali pri reševanju testa.

Ključne besede: poučevanje jezika, receptivne dejavnosti, razumevanje, standardizirani testi, analiza

Assessment of Listening and Reading Comprehension in the Elementary School

The paper presents a quantitative research on listening and reading comprehension of primary school pupils attending a school with Italian as language of instruction on the Slovene Coast. This topic was chosen due to the importance of listening and reading comprehension skills in the process of teaching and learning. The empirical part of the paper includes the analysis of tests administered in each class and the interpretation of results. The paper concludes with the analysis and the discussion of selected answers given by pupils.

Key words: language education, receptive abilities, comprehension, standardized tests, analysis

Il ruolo del film italiano nell'apprendimento della lingua italiana L2 nel contesto albanese

Aterda Lika

Università di Scutari, Albania

aterda.lika@unishk.edu.al

Le nuove tecnologie didattiche offrono dei vantaggi inestimabili all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere. Tra queste può essere citato anche il ruolo del film. Insegnanti e apprendenti concordano nel fatto che l'apprendimento linguistico viene facilitato da un impiego di filmati in lingua straniera. Il cinema, come simulazione di contesti reali di comunicazione, permette di osservare le diverse variabili anche pragmatiche della comunicazione. Nel presente lavoro si intende mostrare il ruolo importante che ha avuto e continua ad avere il cinema italiano nell'apprendimento e nell'insegnamento della lingua italiana in Albania. Cercheremo di mostrare l'importanza che ha rappresentato il film italiano per l'apprendimento e l'acquisizione della lingua italiana durante gli anni di chiusura dell'Albania, soffermandoci sul ruolo del cinema e dell'opportunità che offre alla conoscenza del mondo, la specificità del suo linguaggio, ma anche alla sua grande potenzialità interculturale. Ci riferiremo alla situazione attuale dell'insegnamento dell'italiano e dello spazio che occupa il film nei vari contesti dell'insegnamento dell'italiano in Albania soffermandoci anche su interventi di sensibilizzazione di insegnanti e apprendenti dell'uso e dei vantaggi di questo strumento multimediale nell'insegnamento delle lingue.

Parole chiave: apprendimento, lingua straniera, film, cinema

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.111-118>

Introduzione

Di fronte alle innumerevoli tecnologie glottodidattiche di cui oggi siamo testimoni, si consta un atteggiamento positivo per quanto riguarda l'utilizzo degli audiovisivi nella didattica delle lingue in quanto offrono una crescita motivazionale degli studenti, ma altrettanta ricchezza e varietà di contenuti integrando una pluralità di codici (iconico, visivo, sonoro). Questi elementi suscitano interesse ed entusiasmo negli studenti.

Nella società contemporanea, caratterizzata dalla comunicazione multimediale e di massa, le immagini in movimento fanno parte della quotidianità della maggior parte della popolazione. La proposta di documenti fruibili attraverso canali e codici familiari può quindi offrire uno stimolo

lo maggiore rispetto ai materiali cartacei e sonori impiegati di solito nella prassi didattica.

I vantaggi del mezzo audiovisivo nell'apprendimento linguistico sono confermati dalle indagini svolte nell'ambito delle neuroscienze: gli studi sulla percezione umana (Gregory 1979) affermano che l'83% delle sensazioni giungono al cervello attraverso la vista, mentre gli altri sensi convogliano il restante 17%; il messaggio visivo è quindi prevalente su tutti gli altri. Per quanto riguarda i processi di memorizzazione, gli studi in oggetto sottolineano che «l'uomo ricorda il 10% di ciò che vede, il 20% di ciò che ascolta, il 50% di ciò che vede e ascolta e l'80% di ciò che vede, ascolta e fa» (Begley 1994, 47). Gli audiovisivi, soprattutto se fruiti con un certo grado di interazione, possono pertanto consentire una memorizzazione efficace (Celentin 2007, 38) e permettono agli studenti di lavorare con più di una modalità sensoriale, nel pieno rispetto dei diversi stili di apprendimento.

Inoltre tutti gli audiovisivi, dai programmi televisivi agli spot pubblicitari, ai film, offrono «un'estrema ricchezza di informazioni sul contesto linguistico e culturale di una data società, impossibili da recuperare attraverso l'esclusiva mediazione convenzionale dell'insegnante» (Spinelli 2006, 13) e si presentano come un *dizionario visivo* culturalmente significativo, diverso da quello del libro di testo per la sua dinamicità pluri-informativa nella quale lo studente viene proiettato come *testimone* attivo (Altman 1989, 103).

Studiare una lingua con un bravo insegnante è solo il primo passo verso un processo lungo in cui l'intenzione è di acquisirne le nozioni necessarie a parlare correttamente la lingua. Esiste una pluralità di modi per mantenere il livello di competenza acquisito e fare progressi e uno di questi è guardare anche i film in lingua originale. Gli audiovisivi possono quindi essere una *finestra* aperta su una cultura, testimoniando la rapida evoluzione di usi, costumi e valori. Vedere film in lingua originale è un modo per acquisire e mettersi alla prova con una lingua straniera, migliorarne la comprensione e prendere familiarità con la terminologia d'uso più comune. Si tratta di un'attività ludica, divertente e coinvolgente che non ha nulla a che vedere con lo studio.

Oggi, trovare il modo di vedere un film in lingua straniera non è difficile, dato che sono a disposizione del docente la televisione, l'internet, i DVD e simili, che facilitano il reperimento dei film in lingua originale.

I paesi nordici tengono il primato nella competenza comunicativa in inglese. Questo a causa di un'immersione nella lingua che inizia fin da piccoli, con cartoni animati non doppiati, seguiti poi da film in lingua originale, siti

web consultati in inglese, viaggi. Anche il contesto familiare fa la sua parte: se i genitori sono da esempio, ascoltando programmi radiotelevisivi in lingua originale, leggendo libri in inglese, nei figli si sviluppa una sensibilità diversa alle lingue. Acquisiscono la lingua, applicandola a situazioni reali.

Il ruolo della televisione italiana nell'apprendimento dell'italiano in Albania tra ieri e oggi

Una situazione simile era presente fino a qualche anno fa anche in Albania. Il nostro paese essendo stato un paese chiuso privo di legami con il mondo esterno per quasi 50 anni non poteva usufruire delle novità nel campo della scienza che si affermavano con dei ritmi abbastanza veloci. Fino agli anni '90 erano pochi i libri di testo in circolazione per lo studio delle lingue straniere. Il libro di testo italiano che per tanti anni aveva riscontrato il successo maggiore era un libro di Giovanni Battaglia (1977) che garantiva anche lo sviluppo abbastanza buono delle competenze grammaticali. Infatti insegnanti e studenti ne erano contenti perché la produzione in italiano era sostenuta dalla televisione. La Rai si seguiva di nascosto perché era la finestra che garantiva l'unico contatto con l'esterno. In tale situazione conoscere l'italiano diventava una necessità. Seguendo i programmi della Rai, i bambini, i ragazzi e gli adulti erano costretti ad acquisire l'italiano. Le persone si raggruppavano nelle case di vicini e familiari per seguire i festival di Sanremo, le serie di successo, come *La piovra* con Michele Placido (1984-1998), e notizie di attualità che suscitavano interesse tra la gente, per esempio l'omicidio del commissario Catani.

Dagli anni 90 in poi, al momento dell'apertura dell'Albania, c'è stato anche l'accesso delle televisioni italiane in Albania. L'accesso ai canali della Mediaset offriva la possibilità a tutti di seguire diversi programmi televisivi in diverse fasce orarie, mentre l'unica televisione albanese esistente offriva una programmazione abbastanza limitata. Durante questo periodo tutti i giovani conoscevano e parlavano perfettamente l'italiano, tanto da essere considerata una lingua seconda e non più una lingua straniera. I lettori di madrelingua italiana che hanno lavorato per molti anni presso le nostre scuole e anche all'università dichiaravano di riscontrare delle difficoltà nell'apprendimento dell'albanese, perché gli sforzi fatti nell'usare la nostra lingua non venivano sostenuti a causa del contatto con delle persone che rispondevano quasi sempre in italiano.

Negli ultimi anni purtroppo la situazione è cambiata. L'espandersi del fenomeno della globalizzazione in cui l'inglese ha usurpato tutti i campi, ha fatto risentire tali conseguenze anche in Albania. I giovani non presentano

lo stesso interesse verso la lingua e la cultura italiana perché si sentono più vicini alla lingua e cultura inglese e americana.

Il calo dell'interesse verso la lingua e la cultura italiana deve servire a potenziare e a raddoppiare gli sforzi degli specialisti del campo, promuovendo le enormi potenzialità che i mezzi audiovisivi offrono.

Il ruolo del film nell'apprendimento dell'italiano

Come afferma Diadori (2009, 35): «molti dei tradizionali strumenti didattici diventano improvvisamente incompleti (il libro di testo, la voce del docente, i realia presenti nella classe) e si sente la necessità di aggiungere a questi anche immagini, contesti, voci e suoni diversi che portino in classe la realtà di tutto il mondo associato alla lingua oggetto di studio. Quale strumento più adatto di un filmato per realizzare tutto questo?»

Diadori (2009) nel suo contributo sull'uso del testo audiovisivo si riferisce alle funzioni che il cinema e la televisione presentano nello studio di una lingua straniera.

Possono offrire un modello dell'uso della lingua

Vedendo dei film italiani in versione originale ci si trova di fronte ad un uso linguistico assai diverso da quello rappresentato nei libri di testo. Molti studi sociolinguistici, tra cui riportiamo quello di Sabatini (1990, 215-237) studiano le trasformazioni dell'italiano contemporaneo, in cui si assiste ad una semplificazione e di uno slittamento del neostandard verso il basso. Si assiste ad una semplificazione dei lunghi periodi della sintassi italiana a favore di un registro medio che accetta dei forestierismi, dei neologismi e anche tecnicismi.

Nel cinema, oltre allo standard, compaiono molte varietà del repertorio linguistico italiano contemporaneo, dalle variazioni di diversa provenienza geografica, allo strato sociale dei parlanti, i dialetti, le varietà regionali, l'italiano colloquiale, i linguaggi settoriali ecc.

Rispecchiano anche la vita sociale e culturale di un popolo

Il cinema è un mezzo per insegnare la storia, il costume, la lingua e la cultura, quale materiale autentico nato per raccontare storie, per esprimere emozioni e pareri, per mostrare, intrattenere, far discutere.

Seguendo i metodi che scaturiscono dall'approccio comunicativo si pone l'accento anche allo sviluppo della competenza interculturale. Per sviluppare tale competenza il cinema ha un ruolo indiscutibile perché rappresenta

una parte della quotidianità che viene intesa come momento autentico di comunicazione linguistica e culturale.

Il cinema attiva *una triplice dimensione conoscitiva* evocata dalla metafora della *finestra*, intesa non solo come apertura che permette di guardare verso l'esterno, ma anche come vetro che consente di riflettere sulla posizione di chi guarda e su ciò che lo circonda. Un film è, «in primo luogo, una *finestra*, che permette di conoscere altre dimensioni e confrontarsi con una molteplicità di personaggi, luoghi ed epoche», partecipando alle vicende dei protagonisti (Diadori 2015, 336-337).

Questo coinvolgimento emotivo esplica la seconda dimensione del cinema, ovvero le sue potenzialità *come specchio personale*, in cui ogni spettatore può leggere le proprie reazioni ai temi trattati e ai comportamenti dei personaggi, riconoscere le proprie emozioni, i propri pregiudizi o stereotipi e rendersi conto della propria visione del mondo.

Un altro aspetto del cinema, nella sua seconda dimensione, è quello di *specchio sociale*, che riflette. Ogni film, infatti, è in qualche modo espressione culturale, economica, artistica e antropologica della società in cui viene prodotto.

Queste tre dimensioni del cinema come *finestra* sono dunque legate all'atteggiamento e alla soggettività dello spettatore, che a seconda del film o a seconda del momento farà prevalere ora lo sguardo istintivo e immediato, ora quello consapevole (Marangi 2004). Questi aspetti sono molto importanti per la didattica della lingua incentrata sull'elemento culturale e interculturale.

La scelta di film per scopi didattici

Si devono offrire i modelli linguistici e culturali più adeguati al gruppo di studenti, tramite l'uso delle strategie didattiche specifiche dei materiali audiovisivi. Questo non è un lavoro semplice per l'insegnante il quale è costretto ad effettuare delle scelte nella enorme quantità di prodotti cinematografici che gli permettano di costruire delle attività che sviluppino le competenze comunicative e culturali degli studenti. Bisogna rispettare certamente anche il livello linguistico del gruppo, perché il film si potrebbe usare in livelli avanzati B 1, B 2, C 1.

Se l'intento è di sviluppare la competenza comunicativa in diversi atti comunicativi, si possono scegliere film che presentano determinate funzioni comunicative come parlare di sé, presentarsi, salutare, chiedere informazioni, dare ordini ecc. Se invece l'obiettivo è focalizzato su vari contesti linguistici si ricorre alla scelta di film in cui gli usi linguistici siano colle-

gati alle variabili dell'evento comunicativo (luogo, argomento, ruoli degli interlocutori, codici, convenzioni sociali). Quando si vuole favorire il confronto interculturale, si possono scegliere dei film che mettono in risalto vari aspetti dell'altra cultura, per spingere lo studente a formulare delle anticipazioni o delle ipotesi interpretative.

Conclusioni

Per poter usufruire del bagaglio linguistico e culturale che viene offerto dal cinema si potranno considerare alcuni consigli utili per l'acquisizione e l'apprendimento della lingua straniera. Per aiutare gli studenti a padroneggiare una competenza d'uso dell'italiano si consiglia di non usufruire di film e serie doppiate. Sono consigliabili i film o le serie nella versione originale con sottotitoli. All'inizio è del tutto normale avere problemi a seguirli, ma con il correre del tempo i problemi diminuiscono.

Si può iniziare attivando i sottotitoli in madrelingua e successivamente aiutandosi con i sottotitoli nella lingua originale per arrivare alla fine a toglierli. È sconsigliabile leggere sempre i sottotitoli, in quanto devono servire solamente come un aiuto visivo.

Se si cerca di concentrarsi su tutte le parole sconosciute, premendo il tasto pausa molto spesso, il film è destinato a durare molto e il risultato sarebbe il calo della motivazione dello studente. Si consiglia che gli studenti utilizzino un quaderno in cui annotare parole ed espressioni che si possono cercare dopo nel dizionario.

Si consigliano gli studenti ad essere regolari e coerenti vedendo due o tre film a settimana o se si preferiscono le serie, si può anche guardare un episodio ogni giorno. All'inizio si potrebbero proporre film e serie già conosciute in quanto risulta più semplice capire un film o un episodio di una serie che si conosce già come procede e ci si può concentrare sulla lingua.

Riferimenti bibliografici

- Altman, R. 1989. *The Video Connection: Integrating Video into Language Teaching*. Boston. MA: Houghton Mifflin.
- Battaglia, G. 1977. *Nuova grammatica italiana per stranieri*. Milano: Bonacci.
- Begley, S. 1994. «Teaching Minds to Fly with Discs and Mice.» *Newsweek*, 31 maggio.
- Celentin, P. 2007. «Online Education: Analysis of Interaction and Knowledge Building Patterns among Foreign Language Teachers.» *Journal of Distance Education* 21:62-75.
- Diadori, P. 2009. «Cinema e didattica dell'italiano.» In *Viaggi nelle storie*, a cura di C. Bargellini e S. Cantù, 113-263. Milano: ISMU.

- , cur. 2015. *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier.
- Gregory, R. L. 1979. *Occhio e cervello – la psicologia del vedere*. Milano: Il Saggiatore.
- La piovra*. 1984-1998. Regia di L. Perelli, D. Damiani, F. Vancini e G. Battiato. Roma: RAI.
- Marangi, M. 2004. *Insegnare cinema*. Torino: Utet.
- Sabatini, F. 1990. «Una lingua ritrovata: l'italiano parlato.» *Studi latini e italiani*, n. 4, 215-237.
- Spinelli, B., 2006. *Attraverso il video: imparare ad imparare con gli audiovisivi*. Venezia: Cafoscarina.

Vloga italijanskega filma pri učenju italijanskega jezika kot tujega jezika v albanskem okolju

Do uporabe audiovizualnih sredstev ima večina učiteljev pozitiven odnos. Med številnimi učnimi tehnologijami, ki so danes na razpolago učitelju in učencu, številne višajo motivacijo učencev, saj ponujajo učenje preko številnih in raznovrstnih vsebin, v katerih se prepletajo različni kodi (vizualni, zvočni). Tovrstne vsebine pri učencih vzbujajo interes in veselje do učenja. V sodobni družbi, za katero sta značilni večpredstavnostni in množični pretok informacij, so gibljive slike del vsakdana večine prebivalstva. Delo z vsebinami, ki se prenašajo/sprejemajo prek različnih prenosnikov in pripadajo različnim zvrstem, ki so učencu blizu, je za učenca bolj spodbudno kot tiskana in slušna gradiva, ki se običajno uporabljajo v učiteljski praksi. Ogled filmov v izvornem jeziku učencu omogoča, da napreduje in samovrednoti svojo sporazumevalno zmožnost v tujem jeziku, izboljša zmožnosti razumevanja in se seznanja z najpogostejšim besediščem. Učenje jezika ni učinkovito, če se ne prepleta z usvajanjem. Gre za igrivo, zabavno in motivacijsko dejavnost, ki spodbuja usvajanje jezika, prej kot učenje, in je zlahka dostopna.

Ključne besede: poučevanje, učenje, film, tuj jezik

The Role of Italian Film in Learning the Italian Language as a Foreign Language in the Albanian Context

In general, teachers have a positive attitude regarding the use of audiovisual aids in the teaching of languages. Among the numerous glottodidactic technologies at our disposal today, many offer a motivational growth for students, due to the wealth and variety of content that result from the integration of a plurality of codes (iconic, visual, sound). These elements arouse interest and enthusiasm in students. In contemporary society, characterized by multimedia and mass communication, moving images are part of the everyday life of most of the population. The choice of linguistic material that can be used through media channels and familiar codes can there-

fore offer learners a greater stimulus than printed and audio materials, traditionally used in teaching practice. Films in their original language are a means of practicing and evaluating one's competence in a foreign language, of improving understanding and becoming familiar with the most common vocabulary. It is a playful, fun and engaging activity that allows for language acquisition rather than learning and is easily available.

Key words: teaching, learning, cinema, foreing language

La visione della rete: la sfida della didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film di lingua straniera

Simona Bartoli Kucher

Università di Graz, Austria

simona.bartolikucher@uni-graz.at

Parallelamente alla realtà culturale e linguistica del 21° secolo – caratterizzata dalla mescolanza di lingue e culture – anche i nuovi descrittori del Volume Complementare del QCEER (Council of Europe 2018) hanno propagato la necessità del plurilinguismo e delle competenze pluriculturali come obiettivo primario dell'insegnamento delle lingue straniere. Nel seguente intervento, basato su un progetto di didattica cooperativa realizzato con gli studenti di italiano dell'Università di Graz sulla base del paradigma teorico della *Transformative Research Action*, si intende evidenziare il potenziale dei testi letterari – nati negli interstizi tra lingue e culture – per la formazione degli insegnanti di lingua straniera (Bartoli Kucher 2019). I codici culturali e linguistici plurali dei testi di Carmine Abate e di Laila Wadia sono riusciti a generare e/o a rafforzare negli apprendenti competenze sociali, affettive e interculturali parallelamente alle competenze ricettive e produttive in lingua straniera. I risultati della nostra ricerca empirica sulla ricezione dei testi transculturali da parte degli insegnanti di italiano in formazione ha confermato la nostra ipotesi: i testi letterari transculturali, se ancorati in un approccio didattico pluriculturale e plurilingue (Kramsch 2006; Vedovelli 2015), riescono a sensibilizzare gli apprendenti nei confronti di una società in cui lingue e culture sono in costante contatto. Per questo riteniamo che la didattica integrativa della lingua e della letteratura debba rappresentare uno standard nella formazione degli insegnanti di lingua straniera.

Parole chiave: rete transculturale, scrittura plurale, vivere per addizione, motivazione, letteratura come campo d'azione, didattica cooperativa

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.119-137>

Introduzione e scopo della ricerca

I testi letterari e i film rappresentano nella didattica delle lingue uno strumento dalle straordinarie potenzialità. Se le storie declinate da questi testi assomigliano a quelle della realtà e mettono al centro codici plurali e plurilingui (Vedovelli 2017) generano una forte motivazione negli apprendenti. Le nostre riflessioni, basate sul progetto «Scritture in viaggio/Schreiben unterwegs/مسافرة كتابات» – realizzato a partire dal 2015 all'Istituto di Ro-

manistica dell'Università di Graz dall'autrice – intendono raccontare il forte impatto motivazionale creato sugli *student teachers of language*¹ sia dall'incontro con i testi letterari e filmici di Laila Wadia e di Carmine Abate, che dal dialogo con gli autori. Il progetto ha portato a Graz nel 2015 Sumaya Abdel Qader e Amara Lakhous, Igiaba Scego nel 2017, Wadia nel 2018 e Abate nel 2019, coinvolgendo gli insegnanti in formazione dell'Istituto di Romanistica che, dopo aver letto e didattizzato i testi letterari scelti, hanno realizzato a scuola numerose attività creative nel corso del tirocinio previsto dal curriculum. Sono state le studentesse e gli studenti a presentare gli autori e i testi alla Casa della Letteratura (Literaturhaus) di Graz,² moderando poi all'università la discussione e l'intervista con gli autori, a cui hanno partecipato anche i loro alunni (cfr. Bartoli Kucher 2016, 226-231; Bartoli Kucher 2019, 24-29).

Ci proponiamo di dimostrare che i testi letterari nati negli interstizi tra lingue e culture (Bhabha 1994) rappresentano una carta vincente per la formazione degli insegnanti di lingua straniera.

Metodologia: didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film

Con il diffondersi della diversità culturale e linguistica della nostra società, caratterizzata dalla mescolanza di lingue e culture, anche lo sfondo educativo dell'apprendimento linguistico è cambiato. Secondo Kramersch, nel ventunesimo secolo chi apprende una lingua sa di non doversi confrontare solo con «monolingual native speakers» riconducibili a culture nazionali, ma piuttosto con «multilingual individuals who have grown up in a variety of national, supranational, and ethnic cultures» (Kramersch 2006, 250).

Secondo Bhabha (1994) in questa nuova realtà è pertanto necessario spostarsi dalle specificità di categorie come razza, genere, generazione, situazione istituzionale, ambiente geopolitico e orientamento sessuale. Innovativa e fondamentale è l'intenzione di focalizzare l'attenzione su «those moments or processes that are produced in the articulation of cultural differences» (Bhabha 1994, 2).

La nostra concezione di didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film di lingua straniera si basa su una rete di testi connessi dal

¹ Questa la definizione degli «insegnanti di lingua in formazione» usata dall'EPOSTL (Newby et al. 2007).

² Si veda <https://events.uni-graz.at/de/detail/article/alumni-romanistik-scritture-in-viaggio-schreiben-unterwegs-i-3/>.

loro carattere transmediale e dall'uso di codici linguistici plurali (Vattimo e Welsch 1998; Bartoli Kucher 2019). Partiamo dal presupposto che la competenza simbolica debba ampliare la competenza comunicativa e che la prima debba essere nutrita, a tutti i livelli del curriculum di apprendimento linguistico, dall'immaginazione letteraria (Kramersch 2006, 251):

For it is through literature that learners can communicate not only with living others, but also with imagined others and with the other selves they might want to become. Through literature, they can learn the full meaning making potential of language.

In questo paradigma di ricerca è proprio la visione della *rete* (Welsch 2003, 19) a costituire il termine ombrello sotto il quale si raccolgono i testi nati nei nostri anni negli «in between spaces» (Bhabha 1994, 4).

Dalla competenza comunicativa alla competenza simbolico comunicativa

Ci occuperemo del romanzo della cantastorie italo indiana Lily-Amber Laila Wadia *Amiche per la pelle* (2007a)³ e dei racconti di Carmine Abate tratti dalle raccolte *Il banchetto di nozze e altri sapori* (2016) e *Vivere per addizione e altri viaggi* (2010). Questi testi occupano «spazi di mezzo» perché prendono le mosse da una «international dimension both within the margins of the nation-space and the boundaries in-between nations and peoples» (Bhabha 1994, 4). Sono narrazioni accomunate dall'ibridismo culturale e dal neoplurilinguismo dell'Italia contemporanea, da quel *quarto asse* dello spazio linguistico italiano in cui, accanto alla lingua standard, accanto ai dialetti e alle lingue minoritarie di antico insediamento, si stanno inserendo le lingue immigrate (Vedovelli 2015, 95).

Questi testi possono diventare molto produttivi sia nella classe di italiano come lingua straniera, che nella classe di italiano come lingua seconda: lo ha dimostrato la ricezione dei testi letterari transculturali italofofoni (Kleinhans e Schraderer 2013) da parte degli insegnanti in formazione dell'Istituto di Romanistica dell'università di Graz tra il 2015 e il 2018. La documentazione empirica, basata sul già citato progetto *Scritture in viaggio nel Mediterraneo* (Bartoli Kucher 2019, 95-126), racconta il forte impatto motivazionale creato sugli insegnanti in formazione sia dall'incontro con i testi letterari e filmici, che dal dialogo con gli autori transculturali. I testi

³ Del romanzo è stata realizzata nel 2017 anche la trasposizione cinematografica, alla sceneggiatura ha collaborato la stessa Wadia (*Babylon Sisters* 2017).

nati negli interstizi tra lingue e culture dovrebbero perciò rappresentare uno standard nella formazione degli insegnanti di lingua straniera: questa è l'ipotesi da cui partiamo.

Tra teoria e pratica: dal *language* al *cultural awareness*

Già nel 2004 Heidi Rösch rifletteva sul ruolo di mediazione culturale assunto dai testi della letteratura transculturale⁴ che spesso hanno dei tratti autobiografici. Per quanto nel discorso della ricerca il carattere autobiografico di questo tipo di narrazioni abbia inizialmente fatto dubitare del loro valore estetico – rimandando piuttosto al loro carattere documentario (Rösch 2004, 89-109) – riteniamo che proprio questi testi rappresentino un fondamentale punto di partenza nella formazione all'educazione interculturale, sia nell'apprendimento scolastico, che in quello universitario (Bredella 2008, 14):

The teaching of literature has to highlight the readers' personal and emotional involvement with the text and how they relate the world of the literary text to their own.

Ne dà esempio questo brano tratto da *Il banchetto di nozze e altri sapori* di Carmine Abate⁵ (2016, 45):

Avevo undici anni e frequentavo la scuola media di San Nicola dell'Alto. Quell'inverno il freddo era intenso anche da noi, il vento soffiava umido e gelido, a volte nevicava. Buon segno.

Mio padre trascorreva l'inverno in paese perché il cantiere stradale, in cui lavorava ad Amburgo, chiudeva grazie a *Schlechtwetter* e riapriva, di solito, ai primi di marzo.

Anche se non conoscevo il significato, da bambino amavo la parola *Schlechtwetter* perché l'associavo al periodo più zuccherigno dell'anno, quello della mia famiglia unita. E con il passare del tempo mi ero convinto che *Schlechtwetter* fosse un padrone buono, che mandava un suo fatigatore a svernare in paese. Perciò restai deluso quando mio padre me ne tradusse il senso, dopo avermi preso in giro: «Sei

⁴ Per quanto riguarda il concetto di *transculturalità* ci richiamiamo alle riflessioni di Welsch secondo cui il concetto di *transculturalità* corrisponde, meglio di quello precedentemente diffuso di *interculturalità*, all'intreccio, alla compenetrazione, all'ibridazione di culture della società contemporanea (Welsch 1992; 2010; 2012; 2017).

⁵ Il titolo del racconto è «Il sapore della cuntentizza».

proprio *bala bala*, come i tedeschi chiamano chi tiene la capa un pochicello sballata. *Schlechtwetter* non è una persona, ma *moti i lig*, il cattivo tempo».

Allora pregai Sant'Antonio che in Germania il gelo, la neve, la pioggia non finissero mai e che mio padre non dovesse ripartire, perché tanto con quel tempaccio perenne non avrebbe potuto svolgere il suo lavoro: incatramare le strade.

Il testo ha una struttura sintattica semplice e per questo può essere proposto sia in una classe di italiano come lingua materna, che in una classe di italiano come lingua straniera o seconda per introdurre ambiti tematici come *la famiglia e gli amici, la scuola e la formazione, le esperienze personali, le vicende vissute e gli incontri*, previsti di solito dai piani di studio delle lingue moderne.⁶

La prima espressione in corsivo – *Schlechtwetter* – è una parola della *lingua del pane* che il padre di Abate ha dovuto imparare quando si è trasferito ad Amburgo, spinto dal *ricatto del lavoro*: la necessità di lavorare per poter far studiare i propri figli perché non fossero a loro volta costretti a emigrare. All'autore nativo di Carfizzi interessa sottolineare che per molti lavoratori meridionali la scelta di emigrare è stata dettata dalla speranza di rendere i propri figli liberi dalla costrizione a cui loro stessi invece sono stati obbligati.⁷

Moti i lig è invece un termine dell'arbëresh, la lingua madre dell'autore – la lingua dei suoi antenati fuggiti alla fine del '400 dai Balcani per non dover sottostare all'Impero ottomano – l'unica da lui parlata fino all'esperienza scolastica. Altre parole provengono dal dialetto calabrese (*fatigatore*, la capa un pochicello sballata) o amburghese (*bala bala*), a sottolineare l'ampio spazio della lingua dell'autore di Carfizzi, rafforzato anche da «parole nuove che si impigliano nella pagina» come esche che declinano le emozioni (p.e. il periodo *più zuccherigno* dell'anno).⁸

Con *Il banchetto di nozze e altri sapori* (Abate 2016) è riuscito a imbandire un banchetto plurilingue dalla Calabria della sua infanzia fino ad Amburgo

⁶ Si tratta dei *temi della comunicazione* previsti sia dal QCER 2002 (Consiglio d'Europa 2002, 65), che dai documenti di politica educativa del sistema scolastico di ambito germanofono.

⁷ «Ce ne siamo andati da casa perché non si guadagnava abbastanza per costruire un avvenire ai figli nostri e non perché eravamo dei morti di fame, come credono gli ignoranti razzisti qui in Germania» (Abate 2016, 93).

⁸ Così Abate ha definito i suoi neologismi in occasione dell'incontro del 14/12/2019 organizzato a Bressanone dal Comitato Educazione Permanente Evviva, dal Circolo culturale e ricreativo calabrese e della Biblioteca civica di Bressanone.

dove a 16 anni – su invito del padre – è andato a lavorare per imparare «come si mangia il pane», scegliendo poi di trasferirsi in Trentino come tappa geografica centrale tra i luoghi della sua esistenza. Un banchetto che ripercorre i punti d'arrivo della sua vita e della sua scrittura, declinati lungo il filo conduttore del «vivere per addizione» (Abate 2010). L'autore ha fatto sua questa metafora adattandola alla propria vita e applicandola alla sua scrittura. *Vivere per addizione* è secondo noi il termine ombrello per gli *In Between Spaces* da cui siamo partiti, una possibilità concreta per rendere operativa l'educazione transculturale a scuola o all'università: per trasformare in ricchezza la ferita dell'emigrazione. L'emigrazione è un fenomeno strutturale della nostra società, noto a tante studentesse e studenti delle nostre scuole e università per averlo vissuto sulla propria pelle o su quella dei propri genitori, noto anche a tutti gli altri perché presente nella realtà quotidiana.

Abbiamo letto i testi di Abate parallelamente a quelli della narrastorie italiana e indiana Laila Wadia, nata a Bombay, poliglotta fin dalla nascita, la cui prima lingua di scrittura è stata l'inglese per diventare poi l'italiano⁹ quando dopo i venti anni si è trasferita a Trieste.

Le quattro *Amiche per la pelle*, che danno il titolo al primo romanzo di Wadia (2007a), vivono senza contratto d'affitto in una palazzina fatiscente di Via Ungaretti, in uno spazio plurilingue in cui sono presenti tutte le lingue dei contesti di immigrazione (Vedovelli 2017, 20): il triestino dell'unico inquilino italiano, le lingue straniere di comunicazione internazionale, le varietà interlinguistiche di italiano sviluppate dalla famiglia cinese di Boccio di Rosa, dalla famiglia albanese di Lule, dalla famiglia bosniaca di Marinka, come dalla famiglia indiana di Shanti, l'io narrante della storia. Il lettore attento intravede una precisa struttura della funzione simbolica e identitaria delle lingue, anche dei dialetti e della lingua di contatto che evidenzia la marginalità delle famiglie degli immigrati.

Tra teoria e pratica: il neoplurilinguismo

Abate è cresciuto analfabeta nella sua madrelingua. Dopo aver raggiunto il padre in Germania dove ha trascorso un periodo di lavoro, ha avvertito l'e-

⁹ Come ha precisato Igiaba Scego sull'*Internazionale*, in occasione del conferimento del Premio Strega 2018 a Helena Janeczek, scrittrice nata in Polonia e cresciuta in Germania, che pure ha scelto l'italiano come lingua di scrittura: «Non è una scelta ovvia, quella di scrivere in italiano. Si sceglie un orizzonte, una musicalità, un percorso di vita. Di certo non si sceglie il mercato dei libri che contano, che ormai parla solo l'inglese di Manhattan e di Soho. È una scelta politica e letteraria» (Scego 2019).

sigenza di scrivere per denunciare l'ingiustizia di non aver potuto godere, nella sua infanzia, della vicinanza di entrambi i genitori in carne ed ossa e ha scelto di scrivere in italiano (Abate 2019). Il padre di Carmine in Germania aveva imparato il *germanese*, lingua ibrida fatta di parole tedesche, parole italiane tedeschizzate, parole tedesche italianizzate, parole arbëresh e dialettali ibridate. Per questo Abate si definisce un «transfuga linguistico» (Abate 2019), una figura ibrida come la lingua dei *germanesi*, ampliata dai vari strati culturali e linguistici di cui lui stesso ha fatto esperienza, imparando a considerarli di volta in volta un arricchimento.

Anche la narrastorie Wadia ha scelto l'italiano probabilmente come «lingua-distanza» (Abate 2019) capace – come scrive Abate – «di filtrare le [proprie] esperienze», per riuscire a «scrivere su una materia scottante come la migranza» senza cadere nella retorica della nostalgia (Abate 2019).¹⁰ Nella cultura indiana la funzione del narrastorie è quella di portare le storie da un villaggio all'altro per far conoscere realtà diverse: «una persona che non racconta agli altri, ma racconta con gli altri» (Wadia 2016).

Modelli di incontro e di interazione

Ci immergeremo nei testi narrativi indicati, seguendo il filo delle diverse possibili risposte al percorso di inserimento sociale dei singoli personaggi, mettendo in evidenza che le storie dei protagonisti di questi testi letterari rispecchiano le storie degli immigrati della nostra società.

Spesso lo sguardo su chi è diverso perché straniero o migrante è influenzato da stereotipi (Bolatti et al. 2004), connotato dal pregiudizio dell'inferiorità. Per le donne multiculturali del condominio di via Ungaretti l'interazione sociale comincia attraverso l'apprendimento della lingua. Shanti, Marinka, Lule e Bocciolo di Rosa sanno che la lingua è elemento fondamentale di identità e di interazione. Il lettore lo apprende dalla voce narrante di Shanti (Wadia 2007a, 47):

La cosa che mi colpisce di più di questo piccolo e perfetto mondo multiculturale che siamo riusciti a creare in via Ungaretti 25 è l'idioma in cui ci confidiamo le cose. Provenienti dai quattro angoli del mondo, ci troviamo in questo stretto lembo di terra, [...] a comprenderci in una lingua adottiva. È uno sforzo che abbiamo fatto noi, non per semplice

¹⁰ «Penso che gli scrittori stranieri che scrivono in italiano utilizzino anche loro l'italiano come lingua-distanza capace di filtrare le loro esperienze, perché altrimenti scivolerebbero [...] un po' nella retorica, un po' nella nostalgia scontata» (Abate 2019, 3-4).

necessità, ma per la voglia di diventare amiche, di poter andare oltre un semplice «Buongiorno, come stai?» scambiato per le scale.

Le donne di Via Ungaretti, consapevoli dell'importanza «di abbattere il muro linguistico» (Wadia 2007a), hanno trovato un'ex insegnante di scuola media che insieme ai fondamenti di grammatica e di fonologia, cerca d'inculcare alle sue alunne anche l'importanza della libertà e dell'emancipazione femminile, valori alle volte non noti «a chi è nato altrove» (Wadia 2007a, 48).

Nei testi di Abate il ruolo dell'istruzione – come abbiamo già sottolineato – è per i padri prioritario per l'avvenire del figlio (Abate 2016, 69-70):

Devi studiare, bir. E poi farai il culo a coppa a tutti quei signorotti che ci hanno costretto a emigrare, che ci sfruttano l'anima mi aveva detto prima di partire. Non solo. Aveva aggiunto che dovevo essere il primo della classe, il primo della nostra famiglia a diventare studiato, il primo nella vita. Un po' troppo per un ragazzino nato in una casa come la mia e cresciuto in un paese povero, per giunta schiacciato dalle ingiustizie e dallo sfruttamento di pochi notabili. Mio padre sapeva che le sue esortazioni non mi avrebbero lasciato indifferente e perciò, se possibile, da quel giorno studiai più di prima, fino a sera tardi.

Nella lingua dei personaggi raccontati dai nostri autori, sono fondamentali temi e termini dai contenuti identitari. Al contrario dei loro mariti, le donne di via Ungaretti compiono un percorso di interazione che si manifesta sia attraverso l'apprendimento della lingua, che attraverso l'abbigliamento. L'io narrante ha rinunciato per es. a portare il sari a Trieste: «io ora indosso quasi sempre i pantaloni [...] invece degli abiti indiani che uso prima. [...] Ashok [il marito di Shanti] ha detto solo che i pantaloni sono più pratici in questo clima così freddo» (Wadia 2007a, 33), anche se quell'abito continua a darle sicurezza, un senso di stabilità, qualcosa su cui contare (Abate 2016, 118).

Uno sguardo critico, alimentato da testi come quelli presentati, mette in grado gli apprendenti – nelle classi multiculturali e plurilingue della nostra società *patchwork*¹¹ – di riflettere sul concetto di identità: il confronto tra le

¹¹ Secondo il rapporto della Caritas sull'immigrazione (Fondazione Migrantes 2019), i bambini nati da genitori stranieri rappresentano il 14,9% del totale delle nascite; questi dati hanno portato l'Italia nel 2016 al primo posto tra i paesi UE per numero di acquisizioni di cittadinanza.

pareti scolastiche con lingue e culture, specchio delle lingue e culture della società, può diventare punto di partenza per favorire l'identità linguistica e culturale dei singoli (Wildemann e Hoodgarzadeh 2013, 7), potenziando al contempo la conoscenza del modo di vivere di culture diverse dalla propria e creando ponti a partire dalla propria esperienza e conoscenza della realtà.

Ruolo identitario del cibo

Il cibo ha per i personaggi di Wadia e di Abate un forte riferimento identitario. Accettando e conoscendo il cibo del paese in cui si vive, si può contribuire all'interazione con la cultura di accoglienza «senza per questo perdere la specificità della propria identità originaria» (Wadia 2016, 3). Marina, arrivata col marito in Italia dopo la traumatica esperienza della guerra nei Balcani, più di tutte le altre amiche di Via Ungaretti vuole «dimenticare il passato e diventare italiana». Anche per questo prepara per tutte la *jota*, tipico piatto triestino: «Se vogliamo integrarci, dobbiamo iniziare mangiando il loro cibo, non credete?» (Wadia 2007a, 40):¹²

Vi dico una cosa, voi non volete *veramente* far parte di questa società. Voi *volete* essere diversi. Vi crogiolate nel vostro stato di miserevoli stranieri! Vi ostinate ad aggrapparvi al vostro passato, a un tempo e un paese che non esistono più al di fuori della vostra fantasia. Che senso ha prendere lezioni di italiano? Spaccarvi la testa per imparare le coniugazioni dei verbi? Sforzarvi di leggere *I promessi sposi* e andare al cinema a vedere *Il postino*? Se rifiutate le basi di una cultura, la sua cucina, cioè, se non riuscite a mandare giù nemmeno un boccone di *jota*, come intendete digerire la vita in questo paese?

Parallelamente nei racconti di Abate il cibo rappresenta sia un forte elemento di identità che una possibilità di accettazione della pluralità delle culture, quindi, di interazione. Il cuoco di Arbëria, personaggio di molti testi, rappresenta la possibilità di contribuire all'interazione con la cultura di accoglienza proprio attraverso la contaminazione dei sapori (Abate 2016, 102):

Ogni luogo è un sapore. Chissà che palato ricco di gusti ti farai vivendo in tanti posti diversi. L'importante è che li aggiungi ai sapori

¹² Il tema del cibo come collante identitario si trova anche in altri testi di Wadia: si veda il racconto «Curry di pollo» (Wadia 2005) e la raccolta di racconti *Mondo pentola* (Wadia 2007b).

della nostra terra, di quelli siamo fatti nel profondo, della sua scorza odoriamo, anche se viviamo altrove.

Un modo per favorire l'incontro, a scuola o all'università, è quello di evidenziare la biografia linguistica e la storia degli apprendenti (Fornol 2012, 161-182). Della lingua parlata nella propria famiglia d'origine si trattengono per lo più «termini dai contenuti identitari (riguardanti il cibo, la religione, il sistema parentale, i codici sessuali)» (Brogi 2011): i testi di Wadia e Abate ne rappresentano un esempio.

Lavorare con questi testi servirà ad alcuni a riconoscersi nelle esperienze raccontate in lingua straniera; altri si sentiranno invitati a reagire, a cambiare prospettiva. Per tutti i lettori apprendenti questi testi offriranno la possibilità di una riflessione critica.

Risposte al percorso di inserimento sociale

Come abbiamo già visto, i testi proposti rispecchiano risposte diverse al percorso di inserimento nella nuova società da parte degli immigrati. Mentre le amiche di Via Ungaretti fanno di tutto per imparare l'italiano e riescono a capirsi nonostante le diversità, i loro mariti tendono a frequentare solo persone del proprio paese, isolandosi (Wadia 2007a, 71):

Noi donne abbiamo tessuto una fitta trama d'amicizia, ma purtroppo i nostri mariti non si conoscono tanto bene perché sono quasi sempre al lavoro e nel poco tempo libero di cui dispongono preferiscono stare a casa oppure con i propri connazionali.

Come spiega Zagrebelsy (2019) gli immigrati reagiscono spesso alle difficoltà di inserimento sociale con la paura dell'altro e quindi si isolano: è così che nascono i ghetti. Talvolta i migranti considerano invece la propria identità di partenza come un ostacolo e si assimilano alla cultura del paese d'arrivo.

Nel microcosmo multiculturale di Via Ungaretti è l'io narrante che, vivendo e apprezzando la pluralità delle culture, riesce invece (Lazzari 2014, 7) «ad incarnare [...] l'ideale di identità ibrida o multipla» (Wadia 2007a, 119):

Per anni e anni io e le mie vicine abbiamo cercato di mimetizzarci, ma ora ho voglia di far vedere chi sono davvero: Shanti Kumar, una donna quasi trentenne dell'India centrale, tenera ma tenace, con un suo lavoro indipendente da babysitter, che parla benino l'italiano e

ama cucinare il curry. Sono diventata una specie di ibrido culturale e linguistico, ma il mio cuore è sempre rimasto in un sari.

Anche la fiaba multiculturale della trasposizione cinematografica del romanzo di Wadia – intitolato *Babylon Sisters* (2017) – comincia dallo scontro tra culture diverse nella palazzina di Via Ungaretti, per concludersi con un modello positivo di interazione realizzata in musica. All'ingiunzione di sfratto con cui il film comincia, le donne del condominio reagiscono aprendo insieme una scuola di ballo con cui risolveranno in parte i loro problemi economici.¹³

Risultati del progetto: rendere operativa l'educazione transculturale

Non c'è neanche bisogno di sottolineare che le sequenze dei testi letterari e/o del film possano offrire, in una classe di italiano come lingua straniera o come lingua seconda, occasioni autentiche di produzione orale e di produzione scritta.

La didattica integrativa della lingua, della letteratura e del cinema è una scienza che fa dell'integrazione tra prospettive linguistico applicate e semiotiche uno dei fondamenti della propria identità (Bartoli Kucher 2019). Il tratto *integrazione* indica l'ampliamento dell'oggetto a una pluralità di linguaggi e lingue. Il motore di questo paradigma di didattica delle lingue moderne sta nei testi prodotti negli spazi di mezzo, caratterizzati dalla contaminazione di lingue e culture. Leggendo e lavorando con questi testi, gli apprendenti di una lingua straniera diventano attanti (Fäcke 2010). Il plurilinguismo di questi testi, che rispecchia la pluralità di lingue e culture – diventata «increasingly relevant over the past twenty year» (Council of Europe 2018, 23) – ci pare ideale per realizzare il cambio di paradigma educativo auspicato dal *Companion Volume* (Council of Europe 2018), i cui nuovi descrittori declinano da un lato la possibilità di «esprimere una reazione personale» ai testi creativi già a partire dal livello dei principianti, dall'altro propongono di sviluppare gli ambiti della «mediation» e delle «plurilingual and pluricultural competence» tralasciati dalla versione originale del Q C E R (Consiglio d'Europa 2002).

Cercheremo di offrire nel testo che segue degli spunti operativi specifici, basati sulla nostra esperienza didattica e sull'incontro degli studenti dell'Università di Graz con Wadia e Abate. I loro testi narrativi transcul-

¹³ Si veda in proposito Bartoli Kucher (2020, 513-514).

Tabella 1 Choice board

<p><i>Mettersi nei panni di qualcuno</i> Mettiti nei panni di Shanti. Vuoi convincere in italiano tuo marito dell'importanza che vostra figlia frequenti amici e conoscenti italiani. Mettiti nei panni del figlio/della figlia del «Cuoco di Arbëria» e racconta ai tuoi amici/che la storia di tuo padre.</p>	<p><i>Dialogo</i> Mettetevi nei panni delle «amiche per la pelle» e discutete sul modo migliore per convincere il padrone di casa a non darvi lo sfratto. Mettetevi nei panni degli amici di Carmine e raccontate della vostra famiglia. <i>A2 Can describe a character's feelings and explain the reasons for them.¹</i></p>	<p><i>Lettera a ...</i> Una delle donne di Via Ungaretti scrive a nome di tutte una lettera di ringraziamento alla maestra di italiano. Scrivi che cosa hai imparato, che cosa ti è piaciuto delle lezioni, che cosa non ti è piaciuto.</p>
<p><i>Favola o giallo</i> Trasforma la storia delle amiche per la pelle o una delle storie di Abate in una favola a lieto fine. Trasforma la storia delle amiche per la pelle in un giallo.²</p>	<p><i>Intervista</i> Immagina di intervistare una delle amiche di Via Ungaretti/uno dei personaggi di Abate emigrato in Germania. Chiedi: come si è sentita/o quando è arrivata/o in Italia/in Germania, che cosa è cambiato dopo i primi anni, che cosa cambierebbe nella sua vita quotidiana.</p>	<p><i>Videolezione</i> In gruppi di 4 mettete in scena una delle situazioni raccontate nel testo e dite se vi è piaciuta. Registratela col telefonino. Alla fine tutte le scenette vengono presentate al gruppo. <i>A1 Can use simple words or phrases to say how a work made him/her feel.</i></p>
<p><i>B2 Can relate events in a story, film or play to similar events he/she has experienced or heard about.</i></p>		<p><i>A2 Can say whether he/she liked a work or not and explain why in simple language.</i></p>

Continua alla pagina seguente

turali rappresentano «corpora importanti per i processi di apprendimento linguistico, proprio perché da un lato declinano forme di espressione descrittive e comunicative, coinvolgendo dall'altro – in base al loro potenziale di autenticità [...] – il piano emotivo e riflessivo» (Bartoli Kucher 2019, 13).

La nostra concezione di didattica integrativa si basa anche sulle riflessioni di Nussbaum che vede la letteratura come fonte insostituibile per coltivare l'immaginazione, il pensiero critico e l'abilità di capire la condizione degli altri. L'immaginazione narrativa viene infatti definita dalla filosofa americana come (Nussbaum 2010, 96):

[...] the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have.

Tabella 1 Continua dalla pagina precedente

<p><i>Dialogo interculturale</i> In dialogo con un/a vostro/a collega, raccontate un episodio in cui una delle amiche di Via Ungaretti o uno dei personaggi di Abate si è sentita/o discriminata/o in Italia o in Germania. Raccontate episodi di discriminazione di cui avete fatto esperienza (o che vi sono stati raccontati).</p> <p><i>B2 Can relate the emotions experienced by a character in a work to emotions he/she has experienced.</i></p>	<p><i>Descrizione</i> Descrivete uno dei personaggi del testo letterario o del film di Wadia o di Abate: aspetto fisico, carattere, interessi, prospettive.</p> <p><i>B1 Can describe the personality of a character.</i></p>	<p><i>Plurilinguismo e multiculturalità</i>³ Scegliete uno dei personaggi plurilingue dei racconti di Abate, del romanzo o del film di Wadia e una sequenza del romanzo o del film in cui avete individuato più lingue: continuate la storia in italiano standard, scrivete il finale nella vostra lingua d'origine.</p>
<p><i>Dialogo sulle lingue</i> A coppie: ognuno sceglie una lingua diversa e prova in italiano a convincere l'altro ad impararla; descrivi perché quella lingua è interessante, perché la si dovrebbe imparare, se è diversa dalle altre lingue conosciute etc.</p>	<p><i>Titolo in tutte le lingue</i>⁴ <i>Sii creativoa/o!</i> Proponi un'attività didattica per tutta la classe.</p>	<p><i>Cibo multiculturale</i> Ognuno di voi propone un piatto tipico della sua infanzia: elenca gli ingredienti, spiega agli altri come si fa la ricetta (anche nella propria lingua madre o nella lingua usata a scuola), il gruppo sceglie il piatto migliore!</p>

Note ¹ Le frasi in corsivo di questa tabella, precedute dall'indicazione del livello di competenza previsto dal Q CER, fanno riferimento alla competenza parziale «Expressing a personal reaction to creative texts» del primo sottocapitolo del *Companion Volume* intitolato «Mediating a Text» (Council of Europe 2018, 116). ² Quando si lavora con diversi tipi di testo, è consigliabile analizzarne prima le caratteristiche testuali insieme agli apprendenti. Rimandiamo in proposito a Bartoli Kucher (2013, 95 ss). ³ Nel capitolo «Mediating Communication» del *Companion Volume* del 2018 le varie scale di descrittori prevedono un ruolo più attivo dell'apprendente come mediatore culturale. Al centro sta la competenza sociolinguistica e l'abilità di azione culturale. Come sostiene Burwitz-Melzer le scale risultano però poco precise e difficilmente applicabili (2019, 112-116). ⁴ Un titolo metaforico come *Amiche per la pelle* può diventare oggetto di mediazione linguistica e culturale in un approccio ludico a una molteplicità di lingue nell'insegnamento delle lingue straniere, con il coinvolgimento delle rispettive lingue madri. Si veda Bartoli Kucher (2020, 516-517).

Per questo proponiamo di mettere le emozioni degli apprendenti al centro del processo educativo, facilitando così – parallelamente alle competenze ricettive e produttive in lingua straniera – le competenze sociali e affettive e la comprensione interculturale.

Nel *choice board* (tabella 1) abbiamo raccolto alcune delle proposte emerse dai lavori di gruppo delle studentesse e degli studenti che, dopo aver letto e riflettuto sui testi transculturali letterari e filmici, hanno preparato gli

allievi e le allieve di alcuni ginnasi sia ad attività creative, che all'incontro con gli autori.

Tutte le attività didattiche si orientano ai nuovi descrittori del CEFR che prevedono per tutti i livelli di competenza la capacità di esprimere una risposta personale ai testi letterari, considerati idonei a suscitare empatia nei lettori apprendenti (Council of Europe 2018, 116). Il paradigma delle emozioni ricorre infatti in ognuno dei livelli di competenza.

Le attività didattiche che riportiamo sono solo esemplificative: possono venire modificate in riferimento al livello di competenza degli apprendenti, e/o in base ai diversi temi scelti di questi o di altri testi letterari o filmici transculturali.

Questo tipo di attività didattiche può migliorare la capacità degli studenti di mettersi nei panni degli altri, relativizzando così il loro punto di vista e sviluppando empatia, sensibilità e partecipazione sociale (Nünning 2007).

La comprensione di storie e il racconto di storie – come quelle da cui siamo partiti – sono pratiche culturali importanti che, concentrandosi su situazioni ed esperienze sia individuali che collettive, permettono di vedere e percepire ciò che le persone di culture diverse pensano e sentono, interpretando i valori e le motivazioni che stanno alla base delle loro azioni (Nünning e Nünning 2007; Hallet e Nünning 2009).

Per questo abbiamo dato priorità a metodi di insegnamento che incoraggino gli studenti a partecipare attivamente alla scoperta, alla sfida, alla riflessione e alla co-costruzione di significato, in particolare per quanto riguarda le riflessioni sul potenziale offerto dai testi per lo sviluppo delle competenze interculturali.

La pratica della lettura è stata condotta in diversi modi: lettura silenziosa, lettura ad alta voce, lettura in piccoli gruppi, lettura interattiva o dialogante, lettura riflessiva, lettura pubblica durante gli incontri con gli autori che hanno dato lettura espressiva dei loro testi. Queste diverse modalità di lettura sono state introdotte con la consapevolezza che, anche all'università, c'è la necessità di una svolta didattica trasformativa attraverso un approccio creativo ai testi letterari.

Conclusioni e prospettive

Nell'insegnamento delle lingue straniere l'eccessivo orientamento alle competenze introdotto dal QCER ha determinato la marginalizzazione dei testi letterari o filmici, privilegiando invece testi non autentici, creati apposta per introdurre il lessico e le strutture della lingua previsti dal piano

di studi e dal sillabo. Alla letteratura di lingua straniera non è stata riconosciuta la capacità di sviluppare competenze. L'esclusione della letteratura ha portato a una riduzione delle competenze di lettura e di empatia: lo dimostrano i risultati dello studio OCSE PISA (Invalsi 2018) che ha avuto come dominio principale proprio la *reading literacy*.

Come ha dimostrato la nostra documentazione empirica, i testi letterari transculturali incoraggiano non solo la riflessione degli apprendenti su se stessi e sull'apertura alla diversità, ma anche verso la propria diversità linguistica e culturale e il proprio sentimento di appartenenza. La classe di lingua straniera diventa così quello che Kramersch ha definito il *Third-Space*, il luogo del dialogo in cui le attività comunicative possono diventare cross cultural activities, con lo scopo di una «irriducibile confrontation that may change one in the process» (Kramersch 1993, 231; 2009, 233-236).

Riferimenti bibliografici

- Abate, C. 2010. *Vivere per addizione e altri viaggi*. Milano: Mondadori.
- . 2016. *Il banchetto di nozze e altri sapori*. Milano: Mondadori.
- . 2019. «In due mondi.» Digiland. <https://digilander.libero.it/vocidalsilenzio/attiabate.htm>.
- Babylon Sisters*. 2017. Regia di G. Roccati. Zagreb: Antitalent Produkcija; Trieste: TICO Film.
- Bartoli Kucher, S. 2013. «Testi letterari e film per capire e raccontare storie: competenza narrativa e competenza interculturale nella didattica delle lingue straniere.» In *Contesti di apprendimento di italiano L2 tra teoria e pratica didattica*, a cura di M. Rückl, E. Santoro e I. Vedder, 89-100. Firenze: Cesati.
- . 2016. «Un progetto di didattica della letteratura transculturale.» In *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen*, a cura di M. Rückl, 226-232. Münster e New York: Waxmann.
- . 2019. *Scritture in viaggio nel Mediterraneo: proposte di didattica integrativa tra lingua, letteratura e film*. Pisa: Pacini.
- . 2020. «Neoplurilinguismo e didattica integrative della lingua, della letteratura e del cinema nella classe di lingua straniera.» *Italiano Lingua-Due* 12 (2): 512-522.
- Bhabha, H. 1994. *The Location of Culture*. Londra: Routledge.
- Bolatti, G., R. Bracalenti, P. Braham e S. Gindro. 2004. *Dizionario delle diversità: parole e concetti per capire l'emigrazione*. Roma: Edup.
- Bredella, L. 2008. «What makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant?» *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37:12-26.
- Broggi, D. 2011. «Smettiamo di chiamarla «letteratura della migrazione»? A proposito di un romanzo di Igiaba Scego (e non solo).» *Nazione Indiana*,

- 23 marzo. <https://www.nazioneindiana.com/2011/03/23/smettiamo-di-chiamarla-%C2%ABletteratura-della-migrazione%C2%BB/>.
- Burwitz-Melzer, E. 2019. «Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im CEFR Companion Volume (2018).» In *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, a cura di Ch. Fäcke e F.-J. Meißner, 112-116. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Traduzione dall'inglese di F. Quartapelle e D. Bertocchi. Oxford: La Nuova Italia.
- Council of Europe. 2018. «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment; Companion Volume with New Descriptors.» <https://rm.coe.int/cefr-companionvolume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Fäcke, Ch. 2010. *Fachdidaktik Französisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Fondazione Migrantes. 2019. *XXVIII rapporto immigrazione 2018-2019: non si tratta solo di migranti*. Todi: Tau.
- Fornol, S. 2012. «Die Förderung der Interkulturalität und des Sprachenselbstbewusstseins mit Hilfe eines Sprachenportfolios – eine Interventionsstudie.» In *Mehrsprachigkeit und Unterrichtsforschung, in der Reihe »Papers of Excellence: Ausgewählte Arbeiten aus den Fachdidaktiken«*, a cura di D. Elsner e A. Wildemann, 161-182. Aachen: Shaker.
- Hallet, W., e A. Nünning. 2009. «Grundlagen und Methoden der Romandidaktik: Kontext, Konzeption und Ziele des Bandes.» In *Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen*, a cura di W. Hallet e A. Nünning, 1-12. Trier: WVT.
- Kleinhans, M., e Ch. Schraderer. 2013. *Transkulturelle italophone Literatur/ Letteratura italoфона transculturale*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2006. «From Communicative Competence to Symbolic Competence.» *The Modern Language Journal* 90 (2): 249-252.
- . 2009. «Third Culture and Language Education.» In *Contemporary Applied Linguistics*, vol. 2, a cura di V. Cook e L. Wei, 233-254. Londra: Continuum.
- Lazzari, L. 2014. «Identità e alterità nel romanzo «Amiche per la pelle» di Laila Wadia.» *Altrelettere*, 26 novembre.
- Newby, D., R. Allan, A.-B. Fenner e B. Jones. 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Language: A Reflection Tool for Language Teacher Education (EPOSTL)*. Graz: Council of Europe.

- Nünning, A. 2007. «Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur.» In *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*, a cura di W. Hallet e A. Nünning, 123-142. Trier: WVT.
- Nünning, V., e A. Nünning. 2007. «Erzählungen verstehen, verständlich erzählen: Dimensionen und Funktionen.» In *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, a cura di L. Bredella e W. Hallet, 87-106. Trier: WVT.
- Nussbaum, M. C. 2010. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rösch, H. 2004. «Migrationsliteratur als neue Weltliteratur?» *Sprachkunst* 35:89-109.
- Scego, I. 2018. «La vittoria di Helena Janeczek allo Strega va oltre la letteratura.» *Internazionale*, 6 luglio. <https://www.internazionale.it/opinione/igiaba-scego/2018/07/06/helena-janeczek-premio-strega>.
- Vattimo, G., e W. Welsch, a cura di. 1998. *Medien-Welten Wirklichkeiten*. Monaco di Baviera: Fink.
- Vedovelli, M. 2015. «Fra 40 anni, l'Italia che verrà: lo spazio linguistico e culturale italiano fra lingue immigrate, andamento demografico, ripresa economica.» *Italienisch* 73 (1): 78-109.
- . 2017. «Il cinema e il nuovo spazio linguistico italiano fra immigrazione e emigrazione.» *Mosaic: The Journal for Language Teachers* 12 (1): 5-32.
- Wadia, L. 2005. «Curry di pollo.» In *Pecore nere*, a cura di G. Kuruvilla, I. Mubiayi, I. Scego e L. Wadia, 39-52. Bari: Laterza.
- . 2007a. *Amiche per la pelle*. Roma: Edizioni e/o.
- . 2007b. *Mondopentola*. Isernia: Cosmo Iannone.
- . 2016. Intervista di Lorenzo Mari. <http://newitalians.eu/wp-content/uploads/2016/05/Wadia.pdf>.
- Welsch, W. 1992. «Transkulturalität: Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen.» *Information Philosophie* 20 (2): 5-20.
- . 1999. «Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today.» In *Theory, Culture & Society: Spaces of Culture: City, Nation, World*, a cura di M. Featherstone e S. Lash, 195-213. Londra: Sage.
- . 2003. «Rolle und Veränderungen der Religion im gegenwärtigen Übergang zu transkulturellen Gesellschaften.» In *Religionen in der Pluralität: Ihre Rolle in postmodernen Gesellschaften; Wolfgang Welschs Ansatz in christlicher und islamischer Perspektive*, a cura di D. Chr. Siedler, 13-47. Berlino: Alektor.
- . 2010. «Was ist eigentlich Transkulturalität?» In *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, a cura di L. Darowska, Th. Lüttenberg e C. Machold, 39-66. Bielefeld: Transcript.

- . 2012. «Was ist eigentlich Transkulturalität?» In *Kulturen in Bewegung: Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*, a cura di D. Kimmich e S. Schahadat, 25-40. Bielefeld: Transcript.
- . 2017. *Transkulturalität Realität – Geschichte – Aufgabe*. Vienna: New Academic Press.
- Wildemann, A., e B. Hoodgarzadeh. 2013. *Sprachen und Identitäten*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Zagrebelsky, G. 2019. «Multiculturalismo: intervista a Gustavo Zagrebelsky a margine del convegno «Multiculturalismo e diritti: accomodating diversity».» Radio Radicale, 22 settembre. [Http://www.radioradicale.it/scheda/262744/multiculturalismo-intervista-a-gustavo-zagrebelsky-a-margine-del-convegno](http://www.radioradicale.it/scheda/262744/multiculturalismo-intervista-a-gustavo-zagrebelsky-a-margine-del-convegno).

Pogled na medmrežje: izziv didaktiki, ki pri pouku integrira jezik, književnost in film v tujem jeziku

Skladno s kulturno in jezikovno stvarnostjo 21. stoletja, ki jo zaznamuje prepletanje jezikov in kultur, novi opisniki spremljevalnega zvezka SEJO (Svet Evrope 2018) izpostavljajo nujnost razvijanja večjezičnosti in večkulturne zmožnosti kot osnovnih ciljev poučevanja tujih jezikov. Prispevek, ki predstavlja rezultate raziskovanja sodelovalnega učenja, v katerem so sodelovali študenti italijanščine Univerze v Gradcu, izhaja iz teoretične paradigme Transformativnega raziskovalnega pristopa (*Transformative Research Action*) in poudarja potencial književnih besedil, ki so nastali v stiku jezikov in kultur, pri izobraževanju učiteljev tujih jezikov (Bartoli Kucher 2019). Večplastna kulturna in jezikovna koda besedil Carmineja Abateja in Laile Wadia so študentom omogočila razvoj socialne, čustvene in medkulturne zmožnosti sočasno z razvojem sprejemalnih in tvorbenih zmožnosti v tujem jeziku. Rezultati empirične raziskave o recepciji transkulturnih besedil med študenti, bodočimi učitelji italijanščine, so potrdili izhodiščno hipotezo raziskave, in sicer, da transkulturna literarna besedila v povezavi z večkulturnim in večjezičnim didaktičnim pristopom (Kramsch 2006; Vedovelli 2015) omogočajo razvoj občutljivosti študentov do družbe, v kateri se jeziki in kulture stalno prepletajo. Didaktika, ki integrira jezik in književnost, mora zato postati eden od standardov v izobraževanju učiteljev tujih jezikov.

Ključne besede: transkulturna mreža, pluralno besedilo, povezovalno življenje, motivacija, literatura kot polje delovanja, sodelovalno učenje

Viewpoint on the Internet: Challenges of a Didactics Integrating Language, Literature and Film in a Foreign Language

In parallel to cultural and linguistic reality of the 21st Century, characterized by intertwinig of languages and cultures, new descriptors published in the Companion Volume to the CEFR (Council of Europe 2018) disseminate the

need for a plurilinguism and pluricultural competences as primary objective in learning and teaching foreign languages. The paper presents a project on cooperative learning conducted with students of Italian at the University of Graz, based on the Transformative Research Action theoretical paradigm. Research results underline the potential of literary texts, written in contact of languages and cultures, for the education of foreign language teachers (Bartoli Kucher 2019). Plural cultural and linguistic codes in texts written by Carmine Abate and Laila Wadia were able to generate and/or enhance students' social, affective, and intercultural competences, simultaneously with receptive and productive competences in a foreign language. Research results on the reception of transcultural texts by pre-service teacher trainees have confirmed the research hypothesis, stating that literary transcultural texts, if anchored to a pluricultural and plurilingual didactic approach (Kram-sch 2006; Vedovelli 2015) have the potential to sensitize students to a society in which languages and cultures are constantly in contact. A didactic approach integrating language and literature should thus represent a standard in foreign language teacher training.

Key words: transcultural network, plural writing, living by addition, motivation, literature as a field of action, cooperative didactics

L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano in Grecia: la situazione attuale, problematiche, proposte metodologiche

Athanasia Drakouli

Università degli Studi di Creta, Grecia
drakoulia@gmail.com

Georgia Milioni

Università Nazionale e Kapodistriaca di Atene, Grecia
gmilioni@ill.uoa.gr

Gli strumenti didattici che utilizzano le nuove tecnologie possono contribuire a rendere ogni processo educativo efficace facilitando il raggiungimento degli obiettivi posti sia a livello cognitivo (acquisizione di conoscenze), sia a livello psicomotorio (sviluppo di competenze) che a livello affettivo-emotivo (valutazione e rimodellamento di atteggiamenti, valori e/o preferenze). Nel processo dell'insegnamento-apprendimento delle lingue in generale e dell'italiano come lingua straniera in particolare, si riesce, in modo più rapido e facile rispetto all'insegnamento tradizionale condotto unicamente sulla base del libro di testo, ad avvicinarsi alla lingua *target* attraverso un approccio più completo e olistico: si può potenziare e facilitare il delineamento degli elementi strutturali della lingua studiata e lo sviluppo delle capacità produttive scritte e orali degli apprendenti, attraverso un'ottica culturale che, superando ogni approccio unilaterale, studia l'italiano in modo contrastivo rispetto alla lingua di partenza degli apprendenti; in più, si può valorizzare la dimensione interculturale tanto preziosa specie nelle classi plurilingue e pluriculturali. Purtroppo, però, nonostante l'intensa mobilità, le risorse investite e i significativi progressi scientifici che sono stati fatti sul campo fino ad oggi, «è molto difficile sostenere che la realtà educativa sia migliorata in modo significativo sia a livello internazionale che nel nostro Paese» (Koutsogiannis 2017a). In questo lavoro si analizzeranno i principali fattori che sono di ostacolo al raggiungimento dei risultati sperati nell'insegnamento della lingua italiana e verranno proposte una serie di soluzioni per migliorarne l'integrazione proficua e operativa dei nuovi strumenti tecnologici.

Parole chiave: le nuove tecnologie nell'insegnamento dell'italiano come LS, processo educativo efficace, approccio didattico olistico, valorizzazione della dimensione interculturale



<https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.139-155>

Insegnare l'italiano negli odierni istituti della Pubblica Istruzione in Grecia

La lingua di Dante e di Petrarca, dell'opera lirica e dei più eccelsi libri accademici in ogni settore scientifico, un'espressione senza tempo della psicosintesi, della mentalità e del cammino che ha inciso nel corso dei secoli il popolo Italiano, si trova fra le prime lingue che il popolo greco contemporaneo impara, sia come seconda che come terza lingua (Institouto Ekpaideutikh's Politikh's 2017, 2-4).

È un fatto che non ci sorprende: oltre alle varie dinamiche di cui l'italiano dispone e che lo hanno reso una lingua di grande valore, con una speciale dimensione culturale in tutto il mondo, è divenuta la quarta lingua più studiata e l'ottava più usata dai social media nel mondo (Ministero degli Affari Esteri e della Collaborazione Internazionale 2018, 9; Moavero-Milanesi 2018, 5). Per i greci significa molto di più: l'italiano, di fatto, oltre ad essere il mezzo di espressione di un «popolo illuminato d'Europa» (Skopetea 1988, 88) per il suo elevato livello nelle lettere classiche, nelle scienze e nelle arti, per la civiltà greca di oggi rappresenta anche la lingua del popolo vicino col quale ci si connette ininterrottamente, da decine di secoli, attraverso pluriformi relazioni. La vicinanza e i continui rapporti hanno finito per unire sempre di più gli abitanti delle due coste anche attraverso sentimenti di fratellanza e solidarietà, così come azioni comuni caratterizzate dal loro essere senza tempo (Drakouli 2018a, 48, 173; Drakouli 2019).

Ciononostante, l'insegnamento della lingua italiana oggi, in Grecia, non viene offerto sistematicamente ai cittadini, poiché non ha ancora trovato il riconoscimento dovuto che si merita nell'istruzione pubblica greca. Nell'attuale situazione sociolinguistica dell'italiano, ha contribuito decisamente, «tra l'altro, anche la pluriennale errata classifica delle lingue fatta, non in base a valutazioni relative al loro peso nella storia e nella civiltà, ma alla loro funzione pratica e al livello in cui esse trovano riscontro nello sviluppo di una società puramente tecnologica», come giustamente annota Zoras (2019, ix; Drakouli e Mamidaki 2019, xv). Completamente assente dalle scuole elementari, ristretta al minimo di appena 31 su 3.455¹ scuole medie e superiori del Paese² (per quanto riguarda l'istruzione di secondo grado) e in pochissime Facoltà e Dipartimenti di alcune Università statali

¹ I dati del sistema informativo *MySchool* riguardanti l'anno scolastico 2015/2016 (Kordis 2016, 1) riferiscono che gli studenti frequentanti le 3455 scuole pubbliche greche (di cui 1677 scuole medie) di istruzione di secondo grado ammontavano a 601.566.

² Si tratta delle 31 scuole secondarie che dispongono di sedi di insegnanti d'italiano di ruolo. Cfr. a riguardo Minniti-Gonias (2012), Milioni e Drakouli (2019).

greche³ (per quanto riguarda l'istruzione di terzo grado); al contrario, l'insegnamento della lingua inglese inizia, come corso obbligatorio, dalla terza classe della scuola elementare e prosegue ininterrottamente fino alla fine della carriera scolastica. Inoltre l'insegnamento obbligatorio del francese o del tedesco a scelta comincia dalla quinta elementare e prosegue fino alla fine del liceo. L'insegnamento dell'italiano appare limitato anche nell'istruzione atipica, poiché la società ha limitato di gran lunga, a causa della crisi economica dell'ultimo decennio, il numero di corsi di lingue straniere che funzionano nell'ambito delle strutture educative statali per adulti e della formazione professionale.⁴

Al contrario, l'insegnamento dell'italiano nelle strutture educative non formali è fiorente, anche nelle attività di auto-insegnamento; basti pensare che alle lezioni private e al gran numero di scuole pomeridiane private presenti nel territorio greco i cui costi gravano non poco sul bilancio familiare. Uno studio del Centro di Sviluppo della Politica Educativa della Confederazione generale dei lavoratori greci, menzionato nella Relazione della Commissione sull'Educazione in lingua straniera dell'Istituto di Politica Educativa (Institutouto Ekpaideutikh's Politikis 2017, 2) evidenzia che, nonostante la crisi economica presente nella società greca degli ultimi anni, la spesa della famiglia greca per i corsi privati dei propri figli è rimasta quasi invariata, anche se le spese annuali per altri beni di consumo (persino quelli alimentari) sono state significativamente ridotte.

La situazione sociolinguistica dell'italiano in Grecia oggi, tenuto conto anche delle varie difficoltà oggettive che rappresenta l'insegnamento e l'apprendimento di una qualunque lingua insegnata come straniera (LS),⁵ rende doppiamente difficile il lavoro degli insegnanti d'italiano, i quali, infatti, faticano molto a guidare i propri studenti a un processo educativo riuscito ossia a trasmettere conoscenze, a sviluppare abilità come anche a cambiare il comportamento degli studenti verso la direzione desiderata (Miloni e Drakouli 2019, 3).

³ L'italiano si offre, come materia obbligatoria, presso le facoltà di Lingua e Letteratura Italiana di Atene e Salonicco che preparano i futuri insegnanti della lingua e, come materia facoltativa o obbligatoria a scelta, tra le altre lingue straniere offerte, presso pochi Dipartimenti e Facoltà di alcune Università statali greche.

⁴ Durante il periodo di massimo splendore dell'Istituzione dell'Educazione e della Formazione Professionale per Adulti, l'italiano occupava il primo posto tra le preferenze dei frequentanti i corsi delle lingue straniere (Institutouto Diarkous Ekpaideushs Enilikon 2010).

⁵ A riguardo cfr., tra l'altro, Balboni (2002), Milioni e Drakouli (2012) e Milioni e Drakouli (2019).

Vantaggi degli strumenti delle nuove tecnologie nel processo dell'insegnamento-apprendimento delle lingue

A rendere, in larga misura, ogni processo educativo efficace, facilitando il raggiungimento degli obiettivi prefissati, sia a livello cognitivo (acquisizione di conoscenze), sia a livello psicomotorio (sviluppo di competenze), che a quello affettivo-emotivo (rimodellamento di atteggiamenti, valori e/o preferenze), sembrano poter contribuire decisamente gli strumenti didattici che utilizzano le nuove tecnologie.

Nel processo dell'insegnamento-apprendimento delle lingue in generale e dell'italiano come lingua straniera in particolare, è possibile avvicinarsi alla lingua target con l'utilizzo dei mezzi della tecnologia educativa (apparecchi/*hardware* e materiale ricavato/*software*) in modo più rapido e facile rispetto all'insegnamento tradizionale condotto unicamente sulla base del libro di testo. Si può, infatti, potenziare e facilitare il delineamento degli elementi strutturali della lingua studiata (il lessico, la fonetica, la grammatica e la sintassi) e lo sviluppo delle capacità produttive (scritte e orali) degli apprendenti, attraverso un'ottica culturale che, superando ogni approccio unilaterale, studia l'italiano in modo contrastivo rispetto alla lingua di partenza degli apprendenti o ad altre lingue conosciute precedentemente. Si possono così valorizzare, allo stesso tempo, le dimensioni interculturale, interdisciplinare e interscientifica, tanto preziose, sia nelle classi plurilingue e pluriculturali (incontrate un po' dappertutto ormai in Grecia e altrove) che nella variopinta realtà quotidiana di tutti i giorni.

I benefici che insegnanti e studenti ricevono dalla giusta valorizzazione degli strumenti multimediali e di ipermedia delle nuove tecnologie nelle classi di italiano non sembrano finire qui. Basti pensare all'autenticità, alla multi-modalità e alla natura multi-sensoriale del materiale digitale offerto, all'estensione dell'unità didattica, alla possibilità di adattamento alle particolari condizioni di ogni classe e di ogni gruppo di studenti (personalizzazione dell'insegnamento), senza contare la capacità di ricevere, comprendere e valutare dati complessi con metodi diversi, la progettazione degli ambienti aperti di ricerca, la creazione di nuove forme di insegnamento, il coinvolgimento attivo dei membri del team educativo nell'apprendimento, nell'esplorazione, nella comunicazione, nell'interazione e nella collaborazione in ambienti digitali e comunità online e la capacità di auto-gestire il percorso di apprendimento, la natura esperienziale dell'apprendimento che si modella grazie alla ricerca personale, l'assunzione di ruoli e la collaborazione, così come anche la promozione (di tipo cooperativo) della conquista olistica della lingua straniera che si studia. Tutti questi rappresen-

tano alcuni dei grandi benefici che le nuove tecnologie possono offrire agli insegnanti e agli studenti di lingua italiana.

Qualunque sia la teoria di apprendimento scelta (comportamentismo, costruttivismo, socio-interazionismo), qualunque approccio di insegnamento venga adottato (centrato sull'insegnante o centrato sulla conoscenza, centrato sullo studente e interattivo-collaborativo) e qualunque piano di insegnamento venga seguito, le nuove tecnologie offrono alternative educative simili al loro utilizzo. Infatti, i software educativi disponibili (applicazioni di software e hardware) possono funzionare:

- Come sistemi di didattica guidata che supportano scenari di utilizzo specifico (soprattutto scenari di tipo didattico digitale), che contengono contenuti specifici e possono funzionare come sistemi di pratica e di esercizio e anche come sistemi di guida durante l'insegnamento (tutorial) con contenuti multimediali, i quali al contempo, svolgono anche un ruolo importante nel processo di valutazione.
- Come ambienti di apprendimento attraverso la scoperta e l'esplorazione (guidata o meno), ossia come software di tipo aperto, i quali supportano interventi di insegnamento di varie tipologie, favoriscono l'implementazione di scenari di insegnamento esplorativo e si prestano ad essere utilizzati come strumenti educativi per la risoluzione di problemi da parte dello studente nel suo processo di apprendimento (supporto computazionale all'apprendimento) offrendogli molteplici opzioni e un alto grado di auto-efficacia.
- Come ambienti e sistemi di costruzione, ricerca, organizzazione e gestione di informazioni (strumenti di creazione), nonché di espressione (simbolica), comunicazione e collaborazione, che favoriscono l'interazione e la collaborazione tra insegnanti e studenti e sono strumenti potenzialmente molto efficaci per l'alfabetizzazione pratica, specialmente nelle aree di scrittura, lettura e comunicazione per insegnare e apprendere l'italiano e qualsiasi altra lingua straniera, in quanto non funzionano semplicemente come strumenti di supporto pedagogico ed educativo ma anche come componente della nuova struttura e del nuovo contenuto della pratica di insegnamento.

Gli strumenti delle nuove tecnologie nel processo dell'insegnamento-apprendimento dell'italiano LS in Grecia

Dato quanto detto sopra, qualsiasi sistema educativo che cerchi di realizzare un efficace processo di insegnamento, in concomitanza con gli sviluppi della società (parte integrante della quale sono oramai gli strumenti del-

la Tecnologia di Informazione e di Comunicazione), è necessario integrare e sfruttare sistematicamente gli «(multi)strumenti» della moderna tecnologia educativa, il cui utilizzo è considerato da molti un catalizzatore per il miglioramento del sistema educativo e l'attuazione della visione per la «nuova scuola» (Dendrinou, Zouganeli e Karavà 2013, 1).

Nel decennio 1970-1980 del XX secolo, si è cercato di integrare il computer nell'istruzione con l'orientamento principale della Programmazione didattica e, in misura minore, l'insegnamento assistito dai computer (Computer Assisted Instruction). Nel decennio seguente (1980-1990), con la vertiginosa diffusione dei personal computer e il significativo calo dei loro costi, parte dagli Stati Uniti una riforma riguardante l'introduzione generale dei computer nel sistema scolastico (*informatica per tutti*), promossa sia dai ricercatori che dall'industria e il mercato che si diffonde in tutti i Paesi occidentali (e non solo). Dall'ultimo decennio del XX secolo (1990) in poi, è in corso l'utilizzo degli strumenti delle nuove tecnologie in tutti gli ordini e gradi dell'istruzione nei Paesi sviluppati⁶ e in tutte le materie insegnate.

In questo ambito, a partire dall'inizio del secondo decennio del XXI secolo, il sistema educativo greco, parallelamente agli sviluppi mondiali e alle direttive contemporanee per un'ammodernamento digitale del mondo occidentale, è posto come obiettivo la creazione della *scuola digitale* e della *classe digitale* (gr. *Psefiako Sholeio* e *Psefiake Taxe*).⁷ Gli strumenti delle nuove tecnologie, di ogni tipo, sono stati messi a disposizione delle scuole e dei sistemi educativi; vari *software* sono stati utilizzati in quasi tutti i programmi didattici; approcci educativi che associano l'utilizzo dei multimedia sono stati adottati nella pratica educativa; innumerevoli seminari sulle nuove tecnologie sono stati effettuati per i docenti; gran parte del personale didattico ha sviluppato notevoli competenze digitali; i programmi scolastici sono stati adattati alla nuova realtà digitale e nuovi testi, che si avvalgono delle nuove tecnologie, sono stati pubblicati da prestigiose case editrici e riviste scientifiche.

Nonostante, però, il significativo sviluppo tecnologico, l'intensa mobilità, le risorse investite e i significativi progressi scientifici che sono stati fatti sul campo fino ad oggi, sempre più esperti di pedagogia e di glottodidattica constatano che «è molto difficile sostenere che la realtà educativa sia migliorata in modo significativo sia a livello internazionale che nel no-

⁶ Come anche per limitare il più possibile l'analfabetismo tecnologico nei Paesi sottosviluppati (Kasselidis 2007, 9).

⁷ In particolare nelle scuole medie e superiori del Paese (Papadopoulos 2010).

stro paese» (Koutsogiannis 2017a, 1).⁸ Anche l'apprendimento delle lingue straniere presso la scuola pubblica greca ancora «in fin dei conti non produce i risultati desiderati» (Papadopoulos 2010, 9): gli alunni e gli studenti nel nostro Paese non imparano adeguatamente le lingue straniere insegnate a scuola, il che significa che non acquisiscono il livello di conoscenza che la società odierna richiede. Di conseguenza, essi si rivolgono a strutture di istruzione, principalmente private, per l'acquisizione delle conoscenze necessarie al fine di certificare la propria abilità linguistica nella LS.

Fino ad oggi (settembre 2019) non è stata condotta alcuna ricerca approfondita e sistematica, sia a livello sincronico che a livello diacronico, riguardante il rapporto tra l'insegnamento delle lingue straniere in Grecia e l'utilizzazione degli strumenti delle moderne tecnologie nella loro didattica. Non si dispone neanche dei dati analitici provenienti da enti o istituzioni ufficiali su *che cosa, quanto, (ogni) quando, come, ogni quando e a chi* dell'uso dei mezzi digitali e del materiale offerto da loro nelle classi delle scuole greche.⁹ Di conseguenza, non siamo consapevoli di quanto sia diffusa l'adozione degli strumenti (*hardware e software*) delle moderne tecnologie educative nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana nel nostro Paese, in modo da poter constatare di quale tipo sia l'applicazione effettiva delle moderne tecnologie nelle classi dell'italiano e quanto frequente, metodica, pianificata, funzionale ed efficace essa sia. È certo che un numero sempre più alto di insegnanti italiani – i quali sono stati sempre, durante tutta la storia dell'istruzione della Grecia, innovativi nell'adottare le pratiche didattiche più innovative nelle loro classi, anche senza l'appoggio dello Stato ufficiale (Drakouli 2018a, 160, 182, 217, 219, 277, 440) – adoperano, in particolare negli ultimi anni e in termini di conoscenze e di capacità individuali, gli strumenti digitali delle tecnologie moderne all'interno delle loro classi. Lo testimoniano:

- I pochi contributi degli insegnanti d'italiano di ogni ordine e grado dell'istruzione pubblica greca in (internazionali e nazionali) Conve-

⁸ Cfr., tra l'altro, anche Charzoulakis e Chrysou (2014), Milioni e Drakouli (2019).

⁹ Le informazioni disponibili sull'insegnamento delle lingue sistematicamente messo in atto presso l'istruzione pubblica greca non sono frutto di uno studio sistematico o/e di una ricerca approfondita, neppure di dati forniti da fonti ufficiali. Al contrario, si tratta di limitati casi di studio dell'utilizzazione degli strumenti della tecnologia educativa nella classe di lingua straniera che alcuni insegnanti eseguono in modo sperimentale, oppure per casi di osservazione personale da parte di insegnanti interessati a migliorare la materia che insegnano (Zoi 2008).

- gni scientifici che: a. trattano sia approcci teorici e considerazioni relative all'appropriato utilizzo degli *strumenti* della nuova tecnologia nella *materia dell'italiano* (Milioni e Drakouli 2009; Drakouli e Milioni 2010; Milioni, Drakouli e Mamidaki 2011; Drakouli 2019), e b. presentano i risultati di applicazioni dei mezzi multimediali nel processo educativo, adoperati a volte come mezzo di accesso a varie forme di materiale didattico, a volte come ambienti di apprendimento attraverso la scoperta, l'indagine e la costruzione di nuove conoscenze, e a volte come ambienti di lavoro (espressione digitale e creatività e/o collaborazione e comunicazione) (Carrano 2007; Drakouli e Mamidaki 2013; Georgiadou 2019; Drakouli 2019).
- La partecipazione di insegnanti d'italiano essenti in possesso di abilitazione all'insegnamento in programmi specifici sull'insegnamento di lingue straniere realizzati negli ultimi due anni (anni accademici 2017/2018 e 2018/2019), per conto di alcune Università greche (con pagamento di tasse), in cui una parte dell'istruzione riguarda l'uso dei mezzi delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'insegnamento della lingua straniera (Milioni e Drakouli 2019).
 - Gli annunci (elettronici e cartacei) di gran numero di Scuole private di lingue straniere come anche di singoli insegnanti di italiano che impartiscono privatamente lezioni in Grecia, che sottolineano nei loro metodi didattici l'uso delle nuove tecnologie (audiovisivi e mezzi sussidiari di insegnamento, Internet, lavagna interattiva, Skype . . .); basta cercare su Internet «Kentra/Frontistepia Italikes glossa skai vees technologies» (ossia «centri/istituti di lingua italiana e nuove tecnologie»).

Motivi per cui l'uso delle nuove tecnologie non ha portato i risultati sperati

Passiamo ora ad analizzare le cause dei mancati benefici sull'insegnamento-apprendimento dall'uso degli strumenti delle moderne tecnologie nella didattica delle LS in Grecia. Ci si chiede quindi come mai i mezzi digitali, nonostante il loro continuo sviluppo e perfezionamento, non riescano a soddisfare le aspettative che coltivano e promettono.

La risposta sembra essere alquanto complessa e multidimensionale e il processo educativo e didattico nella sua veste, come progetto, coinvolge molteplici elementi costitutivi. Tra essi spiccano: il quadro sociale ed educativo all'interno del quale si svolge ogni programma didattico; i membri del gruppo educativo; l'ente organizzatore; le risorse (finanziarie, didatti-

che, apprenditive) vigenti; le fonti da cui si attinge; le idee, le percezioni e le credenze dominanti; i bisogni e le aspettative posti; gli obiettivi che si vogliono raggiungere; la pianificazione, l'organizzazione e le procedure operative; i fattori tempo-spaziali riguardanti la realizzazione; gli approcci, i metodi e le tecniche didattici adottati; gli strumenti adoperati; le questioni del materiale da insegnare e delle misure di valutazione; i fattori che riguardano gli apprendenti (livello di istruzione, età, livello di conoscenza della lingua studiata, grado di coerenza, interattività e collaborazione tra i membri del gruppo educativo).

L'uso della tecnologia, di per sé, non può garantire un processo educativo e didattico veramente efficace, riuscito, il quale, in altre parole, garantisca il raggiungimento degli obiettivi didattici prestabiliti, dato che, i multi-strumenti delle nuove tecnologie sono dotati soltanto di proprietà fisiche (e non educative) le quali si evolvono continuamente (Drakouli 2018b). In questo modo, come giustamente sottolineano i Charzoulakis e Chrysou (2014, 136) «l'euforia acritica sulle tecnologie moderne può portare all'errata convinzione che le tecnologie digitali, di per sé, possano riformare l'educazione linguistica».

Parametri occorrenti per l'utilizzo idoneo dei mezzi digitali

Nei limiti di un testo breve, che mira alla descrizione più esaustiva possibile dell'argomento in oggetto, come questo lavoro, si affronteranno sinteticamente i principali fattori che sono di ostacolo al raggiungimento dei risultati sperati nell'insegnamento della lingua italiana. Individuare tali fattori, che formano il puzzle dei punti deboli dell'unione della pubblica istruzione greca con i mezzi tecnologici dell'informazione e della comunicazione, metterà in evidenza una serie di soluzioni per migliorare l'integrazione proficua e operativa dei nuovi strumenti tecnologici.

Per far emergere i punti *oscuri* o *deboli* dell'integrazione degli strumenti polifunzionali dati dalle nuove tecnologie nell'ambito della pubblica istruzione nel nostro Paese, è necessario individuare e investigare globalmente tanto la struttura e le caratteristiche specifiche (storici, socioculturali e didattici) della comunità o della società di accoglienza dei mezzi della tecnologia moderna, quanto il modo in cui si cerca di arrivare a questo inserimento nell'ambito specifico. La nostra analisi si basa sull'accettazione di due ipotesi di concezione socio-semiotica in base alle quali:

- da una parte, visto che «i cambiamenti della società molto spesso interagiscono con i cambiamenti registrati nell'ambito dell'istruzione»

(Koutsogiannis 2017b, 12), i cambiamenti educativi, per poter raggiungere gli obiettivi stabiliti, devono essere in relazione e in «dialogo» armonioso con la società in cui hanno luogo (Drakouli 2018a, 26) e

- dall'altra, le scelte nell'organizzazione delle lezioni di lingua, come parte del sistema scientifico, non sono mai innocue né tanto meno ideologicamente e moralmente neutrali, anche quando si presentano come tali (Halliday 1999, 20; Drakouli 2018a, 13, 39).

La realtà socioculturale ed educativa moderna

La realtà socioculturale e educativa dalla fine del diciannovesimo secolo viene rappresentata nella seguente immagine: l'entità sovrana dello stato territoriale moderno ha iniziato a retrocedere e a essere sostituita da una nuova forma di approccio della politica internazionale, dell'ordine economico e culturale: la *globalizzazione*, in atto in quasi tutto il pianeta, con un atteggiamento che affronta i problemi con approcci diversi, ora positivi ora negativi. Gli studiosi di tale fenomeno nella loro maggioranza convergono sulla definizione del fenomeno quale tentativo coordinato di collegamento della popolazione mondiale in una società unitaria e anche con l'impostazione di una coscienza collettiva di appartenenza a questo insieme unitario (Holton 1998, 15).

Questo impegno si realizza tramite l'adozione e l'accettazione del totale dominio di un regime di economia globalizzata che antepone i valori e le regole del libero mercato, della libera competizione e della crescente libertà del capitale, il quale è attratto e condotto dalle condizioni favorevoli di guadagno, qualora esse emergano. La strategia principale che viene seguita per il raggiungimento di questo obiettivo, con il contributo prezioso delle nuove tecnologie della comunicazione, è la diffusione di modelli internazionali di consumo, di abitudini e di atteggiamenti, di nuove istituzioni culturali internazionali, che riformano i rapporti e le interazioni delle civiltà e tendono a diffondere una cultura comune di consumo che andrà a unire popoli diversi del pianeta. In questo modo, si instaura il modello di un *paese universale*, di un *mondo senza confini*, di una civiltà universale al di sopra di ogni carta geografica e ogni particolarità nazionale.

Di conseguenza, queste nuove tendenze penetrano nei confini nazionali e i loro derivati comportano il predominio dei potenti e l'emarginazione dei più deboli, che si tratti di gruppi sociali, Paesi o anche correlazioni politico-economiche intra-statali (Christidis 2001, 123). La globalizzazione risulta avere al centro dei propri interessi l'eliminazione dell'eterogeneità

e l'indebolimento delle diversità dei popoli sulla terra (nazionalità, civiltà, lingua, religione, percorso storico, sociale e educativo), eliminando i tratti regionali, tradizionali e culturali, in nome della globalità e del consumismo, quale minaccia a lungo termine, ma anche come dimostrazione di insuccesso delle politiche adottate (Sakellaropoulos 2004, 19). Gli Stati nazionali, inoltre, si presentano insufficienti e inefficaci, in quanto va scemando il loro ruolo e la loro autorità nelle istituzioni inter-statali di coordinamento delle attività economiche (Mittelman 2000, 6-7, 16-17). Di conseguenza, gli Stati nazionali si caratterizzano come entità inette ed insufficienti, e inoltre, le strutture individuali e le caratteristiche che compongono questa loro particolare sfumatura vengono sminuite, o addirittura ignorate completamente.

Fondamentale per il raggiungimento dell'obiettivo è la valorizzazione delle nuove tecnologie e dei loro straordinari (anche se del tutto standardizzati nelle loro caratteristiche naturali) strumenti, che vengono chiamati a servire in modo attivo ed irruente la nuova famiglia universale anche nell'ambito dell'istruzione. Questi strumenti di struttura omogenea (Gouskos 2010, 47), attraverso percorsi uniformi e omogenei, riescono a fungere da mezzo di sostegno per l'omogeneità dell'istruzione e la sua conformità a una cornice generica di sovranità culturale e sociale, nella quale, tra l'altro, viene qualificato, come inefficace, ogni approccio, metodo o pratica didattica, limitandoli nei margini, sminuendo come obsolete le strutture di insegnamento che non siano dotate di attrezzature tecnologiche. Infine, anche quei docenti (in particolare quelli di lingue e letterature straniere) che non usano in modo regolare nella lezione gli strumenti tecnologici e che non applicano le norme didattiche digitali o/e non seguono aggiornamenti sui nuovi sviluppi tecnologici didattici (e non solo) sono considerati superati. È lapalissiano che una tale concezione non può che ignorare totalmente le strutture individuali, nonché le caratteristiche speciali che compongono la personalità particolare di ogni cornice didattica.

Nel sistema dell'istruzione greco, come d'altronde in tutto il mondo occidentale, l'inserimento delle nuove tecnologie nell'azione didattica è stato sperimentato in base ad approcci internazionali di ottica simile, soprattutto in base a quelli che si basano sulle capacità d'istruzione uniche (come sostengono) dei mezzi digitali che sono capaci di risolvere problemi e di migliorare le condizioni dell'istruzione. Gli approcci che dominano, di gran lunga perfino ai nostri giorni,¹⁰ sono l'approccio tecnocratico, l'approccio

¹⁰ Koutsogiannis (2017a, 2-3), infatti, arriva alla conclusione che la visione del mondo che go-

delle e-skills e l'approccio di problematiche teoriche che fanno riferimento al concetto e alle caratteristiche dell'alfabetizzazione digitale:¹¹ vale a dire, sulla concezione che i mezzi tecnologici sempre in evoluzione nonché le qualità illimitate (didattiche e dell'apprendimento) possono cambiare la realtà dell'istruzione, spostare la focalizzazione dall'atto didattico vero e proprio all'acquisto e all'installazione di volta in volta di nuovi mezzi digitali (apparecchi e software) e alla continua sostituzione delle strutture tecnologiche in uso con modelli aggiornati, nonché agli aggiornamenti dei docenti, in modo che possano essere al passo con i nuovi sviluppi degli apparecchi digitali e dei software. L'intento degli approcci sovrani circa la valorizzazione delle nuove tecnologie, trattano l'istruzione (e i cambiamenti desiderati o/e imposti su di essa) a condizioni prettamente tecnici e tecnologici, attribuendo così all'Istruzione offerta un contenuto limitato e spingendo i membri dell'equipe didattica verso la coltivazione di abilità specifiche e di dati orientati verso l'intenso uso degli attrezzi della tecnologia moderna nello sviluppo didattico.

Una forma così parziale e indistinta delle nuove tecnologie nell'ambito dell'istruzione non è compatibile con l'attuale complessità (sociale e educativa), in quanto ignora completamente le caratteristiche e i dati particolari della specifica società nella quale tentano di installarle. In questo modo vengono trascurati i percorsi formativi di ogni comunità o società, la sua resistenza in rapporto con le novità, la resilienza in dati che potrebbero essere estranei con il suo bagaglio culturale; non vengono considerate le caratteristiche individuali del sistema d'istruzione, sia in chiave diacronica che sincronica, nonostante che il loro ruolo sia determinante per l'accettazione o il rigetto di dati come degli strumenti delle nuove tecnologie; vengono ignorate le idee dei cittadini di una determinata società nell'ambito dell'istruzione (nel nostro caso l'insegnamento di lingue straniere), nonostante che questi cittadini siano proprio i membri che compongono i gruppi dell'Istruzione; rimane inesplorato il percorso storico e le particolarità di ogni materia, viene abolita la singolarità di ogni progetto educativo, si azzerano le caratteristiche individuali del programma educativo nel

verna questi approcci dominanti nello sfruttamento della tecnologia educativa, porta, ancora oggi, ad una retorica di cambiamento del sistema educativo, che è ormai da decenni (dal 1980) in costante attesa e, ritiene che la situazione rimarrà invariata «finché queste opinioni prevarranno».

¹¹ Infatti, le opinioni dominanti qui menzionate spesso coesistono, anche se nella maggior parte delle volte vengono elencate separatamente per motivi metodologici (Koutsogiannis 2017a, 2-3).

suo insieme, ma anche quelle dell'incontro didattico. Tutto viene sacrificato sull'altare dell'uso abbondante e moderno degli strumenti, sistemi e ambienti digitali nell'aula scolastica.

Conclusioni

Ogni attività di successo nell'ambito dell'istruzione, come in qualsiasi altro settore dell'attività umana dove sono coinvolti più interlocutori, per raggiungere un risultato completo, è necessario che ci sia rispetto reciproco delle parti. Rispetto reciproco dovrebbe altresì registrarsi nell'ambito della didattica delle lingue straniere in genere e nello specifico della lingua italiana e l'uso degli strumenti della tecnologia nell'atto didattico.

Il settore dell'istruzione e i sistemi educativi adottati, dovrebbero, da un lato, elaborare adeguatamente le eventuali difficoltà di inserimento nelle singole nuove realtà (Papert 1993, 1-4) cosicché si riconosca e si incorpori in modo tale da non far deformare le loro caratteristiche strutturali, le riforme benefiche e le innovazioni per la collettività (nello specifico, l'utilizzo idoneo dei suoi strumenti, le nuove tecnologie nel procedimento didattico).

Dall'altra parte, gli amministratori degli strumenti in continuo sviluppo e gli specialisti del progetto (glotto) didattico, riconoscendo l'importanza delle caratteristiche speciali che compongono la realtà socio-culturale e educativa di ogni singola comunità (in particolare la sua eredità storica, i concetti predominanti dei suoi membri e il percorso sincronico di ogni materia in questione), dovrebbero mirare non tanto a una prevalenza omogenea dei mezzi digitali (apparecchi e materiali) nell'ambito dell'istruzione, ma piuttosto al loro utilizzo idoneo (qualitativamente e quantitativamente), sia secondo le esigenze della realtà corrente, sia secondo l'indole e il contesto storico-sociale e culturale della società cui si riferiscono.

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. 2002. «LS e L2: non è solo una questione territoriale.» *In. it*, n. 7: 2-3.
- Carrano, E. 2007. «Il computer e internet nella didattica dell'italiano LS: la dimensione greca.» *Bollettino Itals*, n. 21. <https://www.itals.it/il-computer-e-internet-nella-didattica-dellitaliano-ls-la-dimensione-greca>.
- Charzoulakis, B., e M. Chrysou. 2014. «To diadiktyo sto mathhmma ths xenhs glossas.» In *Oi xenes glosses sto sxoleio: odhgos tou ekpaideutikou ton xenon glosson*, a cura di B. Dendrinoù e E. Karavà, 121-139. Atene: Istitouto Ekpaideutikhhs Politikhs.

- Christidis, A.-F. 2001. «Polyglossia sthn Europaikh Enosh.» In *Engyklopaidikos odhgos gia th glossa*, a cura di A.-F. Christidis e M. Theodoropoulou, 123-125. Salonicco: Kentro Ellhnikhs Glossas.
- Dedrinou, B., A. Zouganeli e E. Karava. 2013. *H ekmathish xenon glosson sto sxoleio sthn Ellada: Europaiki ereuna glossokon ikanothton*. Atene: Ekdosi Panephistimiou Athinon.
- Drakouli, A. 2018a. «H didaskalia ths Italikhs glossas sthn ellinikh dimosia ekpaideush: 1830-1950.» Tesi di dottorato, Ethniko kai Kapodistriako Panepisthmio Athinon.
- . 2018b. «Ta polymesa os didaktiko ergaleio sti didaskalia-ekmathisi ton ksenon glosson se enelikes.» In *LinguaCuisine: Combining Technology, Languages, Culture and Cuisine*, a cura di A. Panepistemiou e E. Omasdas, 34-54. Atene: Ethniko kai Kapodistriako Panepisthmio Athinon.
- . 2019. «H spoudaiothta ths <olistikh> proseggishs sth didaktikh diadikasia ths Italikhs os xenhs glossas sthn Ellada: h syneisfora ton <ergaleion> ton neon tecnologion.» In *(5 + 1)n logoi gia na matheis Italikà*, a cura di A. Drakouli, 1-10. Rethymno: Disisma.
- Drakouli, A., e S. Mamidaki. 2013. «La prima applicazione dei canali della tv satellitare nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come LS presso la scuola secondaria statale greca: resoconto, considerazioni, riflessioni.» In *Discorso, identità e cultura nella lingua e nella letteratura italiana*, a cura di E. Pirvu, 178-199. Craiova: Edizioni dell'Università di Craiova.
- . 2019. *L'italiano non è solo . . . una lingua staniera! Viaggio nell'«universo» italiano alla scoperta delle sue ricchezze*. Irakleio e Salonicco: Disigma.
- Drakouli, A., e G. Milioni. 2010. «Una proposta per l'insegnamento dell'italiano come LS in Grecia: la prospettiva dell'utilizzo della tv satellitare nella scuola statale greca.» In *Didamatica 2010: l'informatica per la didattica*, a cura di A. Labella, A. Andronico e F. Patini, 1-8. Roma: AICA.
- Georgiadou, E. 2019. «H xrhsh ths psifiakis ekpedeufitikis platformas e-me kai tou google docs os yposthriktika ergaleia gia thn proetoimassia mathiton gymnasiou pou didaskontai thn Italikh glossa stis exetaseis tou KPG.» Articolo presentato alla conferenza VI Pokes Attikis, Pireo, 1-2 novembre.
- Gouskos, D. 2010. «Sylogika psifiaka mesa, hlektronikh diakyvernsh, hlektronikh diavouleysh.» *Epistimh kai Koinonia* 24:35-56.
- Halliday, M. A. K. 1999. «H glossa kai h anamorfosh ths anthropinhs empeirias.» *Glossikos Ypologistis* 1 (1): 19-32.
- Holton, R. J. 1998. *Globalization and the Nation State*. Londra: Macmillan.
- Institutou Diarkous Ekpaideushs Enilikon. 2010. «Prosferomena mathimata kata thn periodo 2009-2010.» <http://kee.ideke.edu.gr/?p=courses>.
- Institutou Ekpaideutikhhs Politikis. 2017. «Ekthesh gia thn xenoglossi ekpaideush.» Institutou Ekpaideutikhhs Politikis, Atene.

- Kasselidis, A. 2007. «Sygkritikh axiologhsh kai statistikh analysh methodon didaskalias tou programmatismou sthn deuterovathia ekpaideush.» Tesi di master, Aristoteleio Panepisthmio Thessalonikis.
- Kordis, N. 2016. «H Deuterovathmia Ekpaideush to 2016 se arithmous.» Esos.gr, 19 febbraio. <https://www.esos.gr/artheta/42542/i-deyterovathmia-ekpaideysi-2016-se-arithmoys>.
- Koutsogiannis, D. 2017a. «Plaisio archon già th dhmiourgikh axiopoihsh ton pshfiakon meson sthn ekpaideush.» <http://e-pimorfosi.cti.gr/articles-projects?download=192:keimeno-arxwn-koutsogiannis>.
- . 2017b. *Glosikh didaskalia xthes, shmera, aurio: mia politikh prosegish*. Salonicco: Idryma M. Triantafillidh.
- Milioni, G., e A. Drakouli. 2009. «L'utilizzo del computer nell'insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia.» In *Didamatica 2009*, a cura di A. Andronico e L. Colazzo, 1-4. Trento: AICA.
- . 2012. «Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia.» *Episthmonikh Epetirida ths Filosofikhs Sxolhs tou Panepisthmiou Athinon* 42:281-314.
- . 2019. «L'importanza della progettazione dei programmi dell'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera (pianificazione a lungo termine) nel processo educativo: il caso dell'italiano come LS in Grecia.» Articolo presentato al 6° Convegno internazionale «60 anni di studi italiani all'Università «S. Cirillo e Metodio» di Skopje», Skopje, 27-28 settembre.
- Milioni, G., A. Drakouli e S. Mamidaki. 2011. «Didaktikh protash axiopoihsis ths Doryforikhs Thleorashs sth diadikasia ekmathhsis ths Italikhs os Xenhs Glossas sthn Ellhnikh Ekpaideush.» In *Entaxh kai Xrhsh ton Techonogion Plhroforikh kai Epikoinonion sthn Ekpaideutikh Diadikasia*, a cura di Ch. Th. Panagiotakopoulos, 533-543. Patras: Ekdosh Panepisthmiou Patron.
- Ministero degli Affari Esteri e della Collaborazione Internazionale. 2018. *L'italiano nel mondo che cambia*. Roma: Ministero degli Affari Esteri e della Collaborazione Internazionale.
- Minniti-Gonias, D. 2012. *Italiano LS: Teoria e pratica*. Atene: s.ed.
- Mittelman, J. H. 2000. *The Globalization Syndrome*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Moavero-Milanesi, E. 2018. «Prefazione.» In *L'italiano nel mondo che cambia*, 5-6. Roma: Ministero degli Affari Esteri e della Collaborazione Internazionale.
- Papadopoulos, K. 2010. «To diadiktyo os ergaleio didaskalias ton mathhmatikon sthn deuterovathia ekpaideush.» Tesi di master, Aristoteleio Panepisthmio Thessalonikis.

- Papert, S. 1993. *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer*. New York: Basic Books.
- Sakellaropoulos, S. 2004. *O Mythos ths Pangosmiopoihsis kai h Pragmatikothta tou Imperialismou*. Atene: Gutenberg.
- Skopetea, E. 1988. *To Prototypos vaseleio kai h Megalh Idea*. Atene: Polytypo.
- Zoi, M. 2008. «Protaseis glossikhshs exaskhshs sto mathhhma ths germanikhshs me ton ypologisth.» *Pediek Epeirou*. <http://ipeir.pde.sch.gr>.
- Zoras, G. 2019. «Prologikò shmeioma.» In *L'italiano non è solo . . . una lingua straniera! Viaggio nell'«universo» italiano alla scoperta delle sue ricchezze*, a cura di A. Drakouli e S. Mamidaki, x-xi. Irakleio: Disigma.

Uporaba novih tehnologij pri poučevanju italijanščine v Grčiji: trenutni položaj, problemi, didaktične rešitve

Učna orodja, ki slonijo na uporabi novih tehnologij, pripomorejo k učinkovitosti izobraževalnega procesa, saj omogočajo lažje doseganje zastavljenih ciljev bodisi na kognitivni (pridobivanje znanja) kot na psihomotorni ravni (afektivno-čustveni razvoj: ovrednotenje in preoblikovanje stališč, vrednot in/ali preferenc). V procesu učenja in poučevanja jezikov na sploh in predvsem italijanščine kot tujega jezika je seznanjanje z jezikom hitrejše in lažje, če temelji na celostnem pristopu, v primerjavi s tradicionalnim poučevanjem, ki uporablja izključno učbenik kot učno sredstvo. V ta namen je potrebno izpopolniti in poenostaviti tako opis jezikovnih struktur kot zmožnosti branja in pisanja učečih preko kulturne perspektive, ki presega enostransko, in k pouku jezika pristopa protistavno s prvim jezikom učečega. Poleg tega je v večjezičnih in večkulturnih razredih izjemno pomembna tudi medkulturna dimenzija pouka. Navkljub intenzivni mobilnosti, vložnim sredstvom in pomembnemu znanstveno-raziskovalnemu napredku, ki ga je na tem področju storila Grčija, sta avtorici mnenja, da se stanje v šolstvu ni bistveno izboljšalo, kar velja tako na mednarodni kot na nacionalni ravni (Koutsogiannis 2017a). Prispevek analizira glavne dejavnike, ki zavirajo doseganje zelenih rezultatov na področju didaktike italijanskega jezika, in predstavlja nekaj predlogov za boljšo operativno integracijo novih tehnologij v pouk jezika.

Ključne besede: nove tehnologije, poučevanju italijanščine kot tujega jezika, učinkovit izobraževalni proces, celostni učni pristop, izboljšanje medkulturne dimenzije, didaktični predlogi

The Use of New Technologies in Teaching Italian in Greece: Current Situation, Problems, Methodological Proposals

Educational tools using new technologies can help make every educational process effective by facilitating the achievement of the objectives set both

at the cognitive (knowledge acquisition) and psychomotor level (affective-emotional development: assessment and remodelling of attitudes, values and/or preferences). In the process of teaching-learning languages in general, and of Italian as a foreign language in particular, it is possible to approach the language more quickly and easily than with traditional methods, conducted solely on the basis of the textbook, through a more holistic approach that enhances and facilitates the description of the structural elements of the language studied and the development of the written and oral production capacities of the learners, through a cultural perspective that, overcoming any one-sided approach, addresses the study of Italian in a contrasting way with the starting language of the learners. In addition, the intercultural dimension is particularly precious especially in the multilingual and multicultural classes. Unfortunately, however, despite the intense mobility, the resources invested and the significant scientific advances that have been made in Greece in the field to date, «it is very difficult to argue that the educational reality has improved significantly both at the national and international level in our country» (Koutsogiannis 2017a). In this article we analyse the main factors that are hindering the achievement of the results in the teaching of the Italian language and will propose a series of solutions to improve the fruitful and operational integration of new technological tools into didactic practice.

Key words: new communication technologies, teaching Italian as LS, effective educational process, holistic teaching approach, intercultural competence development, didactic proposals

L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano in Grecia: concrete applicazioni pratiche e i loro risultati didattici

Athanasia Drakouli

*Università degli Studi di Creta, Grecia
drakoulia@gmail.com*

Attualmente l'insegnamento della lingua italiana in Grecia è quasi del tutto assente nei programmi della Pubblica Istruzione. Di conseguenza quanti insegnano la lingua e la cultura italiana restano al di fuori (salvo rare eccezioni) di ogni attività innovativa e proposte riformatrici di aggiornamento che il Ministero competente coordina e attua gratuitamente. In questo ambito, le iniziative per l'utilizzo efficace delle nuove tecnologie nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana, non solo sono lasciate alla buona volontà di uno sparuto numero di docenti, ma, per di più, il loro lavoro resta sconosciuto e non può essere condiviso con gli altri insegnanti. Nel presente articolo si presentano alcune attività didattiche, già attivate con l'utilizzo degli strumenti della moderna tecnologia didattica nelle sue svariate forme, nelle classi di istruzione, formale e non, presenti oggi in Grecia. Il nostro obiettivo è di mostrare attuazioni pratiche e funzionali che, in determinati casi, hanno ottenuto un ottimo risultato nel processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Parole chiave: concrete attività didattiche, utilizzo degli strumenti della moderna tecnologia didattica, ottimi risultati nel processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano LS in Grecia

 <https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.157-178>

I mezzi delle nuove tecnologie e l'insegnamento delle lingue straniere

Nell'epoca della globalizzazione in cui viviamo sono sorte tutta una serie di necessità comunicative, socio-economiche, politiche e culturali, con persone di lingue diverse. Si impone, dunque, il collegamento dell'insegnamento delle lingue straniere con il mercato del lavoro. Questo procedimento sembra ottenere maggiori risultati attraverso la sistematica, multiforme e differenziata integrazione degli strumenti tecnologici (apparecchiature e registrazioni in forma digitale) nella quotidiana attività didattica, che,

grazie alle loro potenzialità tecniche in continua evoluzione, sono utili nel supportare, efficacemente, il lavoro educativo in tutti i suoi aspetti.

Particolarmente importante è il contributo degli strumenti della tecnologia didattica nel superamento delle difficoltà oggettive che si presentano nell'insegnamento-apprendimento di ogni lingua che, come l'italiano in Grecia, è insegnata come straniera, in un ambiente, cioè in cui la lingua che si studia (sia in forma scritta che orale) non è usata come codice di comunicazione se non in particolari settori come il turismo, il commercio, le importazioni e la nautica (Miloni e Drakouli 2012, 7). Quando però gli strumenti delle nuove tecnologie sono valorizzate, danno ottimi risultati (Drakouli 2018): arricchiscono sostanzialmente la funzione educativa di per sé e facilitano l'associazione della teoria, ricevuta in classe, con la concreta pratica, richiesta dalla realtà socio-professionale.

In questo ambito, lo Stato, dagli inizi del secondo decennio del nostro secolo, tenta sistematicamente la creazione di una classe digitale, di cui condizione basilare è la valorizzazione dei nuovi mezzi tecnologici nella prassi didattica; in modo particolare per quanto riguarda la didattica delle lingue straniere (Dendrinou e Karavà 2014, 132). Oggi, infatti, si registra una vivace mobilità per un piano di politiche didattiche con l'uso delle nuove tecnologie, acquisto di materiale digitale per le scuole statali greche e messa in atto di relativi programmi di formazione per i docenti del settore pubblico. Nonostante tutto, i risultati non sono quelli sperati, come si deduce dalla relazione dell'Istituto di Politica Didattica del 2017 e nelle ricerche effettuate dai Koutsojiannis (2017, 1), Diamantis (2019, 1) e Milioni e Drakouli (2019).

L'insegnamento della lingua italiana nell'odierna pubblica istruzione greca

La situazione sociolinguistica dell'insegnamento della lingua italiana oggi in Grecia è particolarmente singolare e piena di contraddizioni. Sebbene sia una lingua necessaria a un gran numero di persone che la scelgono come seconda o terza lingua straniera, come risulta dalla recente Relazione della Commissione per lo Studio delle lingue straniere (Institouto Ekpaidetikhs Politikis 2017), l'italiano è quasi del tutto assente nei programmi della pubblica istruzione (formale e non formale) greca:¹ sulla soglia del

¹ Dopo gli avvenimenti della seconda guerra mondiale l'insegnamento della lingua italiana non era stato più incluso nei programmi ufficiali della Pubblica Istruzione greca, di primo e di secondo grado. Negli anni 2005-2010 fu attuato l'insegnamento pilota dell'italiano in

terzo decennio del XXI secolo risulta completamente assente nelle scuole elementari, è molto poco presente nei ginnasi e nei licei del Paese (32 scuole su 3455); negli istituti superiori universitari la lingua italiana figura in pochissimi corsi e, in numero ancora minore, nelle strutture statali per l'istruzione degli adulti e la formazione professionale (Minniti-Gonia 2018; Drakouli e Milioni 2019; Drakouli 2020a, 16; 2020b, 4.).

Dalla riforma del sistema scolastico, la lingua italiana, privata del suo prestigio, rispetto alle altre lingue straniere insegnate sistematicamente nella pubblica istruzione greca (l'inglese, il francese, il tedesco), non gode più degli analoghi incentivi e corrispettivi finanziamenti statali, con i conseguenti risultati peggiori, sia nella programmazione metodica e omogenea dell'insegnamento dell'italiano in Grecia, che per un suo svolgimento uniformemente concreto (Drakouli e Mamidaki 2019; Drakouli 2018).²

In questo quadro la maggior parte degli insegnanti di italiano resta al di fuori di ogni attività innovativa e delle proposte riformatrici che il Ministero competente mette in atto; al di fuori persino di quei tentativi di aggiornamento offerti, gratuitamente, dal Ministero della Pubblica Istruzione, della Ricerca e della Religione e da altri enti sotto la soprintendenza ministeriale. Infatti i programmi di aggiornamento e i seminari sono rivolti esclusivamente a quei docenti che appartengono alla scuola pubblica (di primo e secondo grado) e non a tutti gli insegnanti di lingue straniere attivi in Grecia. Lo Stato si limita a concedere agli insegnanti e agli apprendenti il libero accesso all'offerta di un limitato materiale digitale.³

alcune scuole ginnasiali e liceali. Durante l'anno scolastico 2011-2012 e mentre più di 30.000 alunni, in più di 700 tra ginnasi e licei di tutta la Grecia, avevano scelto la lezione di lingua italiana, le delibere ministeriali, riguardanti l'insegnamento delle lingue straniere, escludono nel quadro di una severa politica di austerità e di risanamento del settore finanziario, la lingua italiana come materia a scelta, dalla Pubblica Istruzione del Paese (Drakouli, Mamidaki e Tsatalbassoglou 2013, 220-223).

² Tra l'altro non è mai esistita in Grecia l'istituzione del Consigliere Scolastico per «la lezione d'italiano», presente, invece, per tutte le rimanenti materie insegnate nella scuola greca. Questa figura serve per sintonizzare una buona organizzazione della lezione e il metodo unitario del suo svolgimento, per il quale è responsabile, nonché il sostegno dell'attività scientifica e pedagogica degli insegnanti della singola materia.

³ Tanti sono gli ambienti e le fonti di formazione digitali ufficiali esistenti in Grecia, i quali offrono abbondante materiale didattico per tutte le materie scolastiche. In essi l'unico materiale di sostegno offerto per l'insegnamento-apprendimento della lingua italiana viene fornito (da qualche anno) dal sito dell'Istituto di Educazione Politica (Institutouto Ekpaideutikes Politikes) che opera sotto la vigilanza del Ministero dell'Istruzione della Ricerca e della Religione. Si vedano al riguardo <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>.

Considerato tutto ciò diventa meglio comprensibile quanto grandi siano le difficoltà oggettive e i fattori in grado di impedire la messa in atto dell'insegnamento degli strumenti della tecnologia didattica nell'insegnamento della lingua italiana (Drakouli 2020a, 2-8; 2020b, 15-23).

I nuovi strumenti tecnologici nella didattica dell'italiano

Non sappiamo quanto diffusa sia, oggi, la valorizzazione degli strumenti della moderna tecnologia didattica nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana in Grecia. Nemmeno sappiamo con certezza come venga utilizzata e quanto frequente, metodica e funzionale (o meno) sia la pratica effettiva dei nuovi strumenti tecnologici nell'insegnamento dell'italiano.⁴

Particolarmente incoraggianti sono le pur limitate informazioni al riguardo, ricavate da alcune relazioni di docenti di italiano presenti in ogni grado dell'istruzione pubblica che hanno partecipato a congressi scientifici internazionali e nazionali. Si tratta di relazioni che dimostrano sia la messa in atto di approcci tecnici e problematiche riguardanti la giusta valorizzazione degli strumenti della nuova tecnologia nella didattica dell'italiano,⁵ che la presentazione dei risultati di applicazioni pratiche dei moderni strumenti digitali nell'attività educativa.⁶

Presentazione delle linee guida dell'attività didattica

In questo quadro, nella presente sede, verranno citate alcune testimonianze di esperienze derivate dalle concrete applicazioni dei mezzi della moderna tecnologia didattica (nelle sue svariate forme), fatte nell'ultimo decennio, in varie classi dell'educazione greca, formale e non formale, in cui l'autrice del presente articolo ha avuto occasione di insegnare.

Si tratta di iniziative proposte, organizzate, svolte, in collaborazione con gli apprendenti i quali, di volta in volta, costituivano il gruppo educati-

⁴ L'indagine sulla valorizzazione degli strumenti digitali nell'insegnamento della lingua italiana nell'ambito dell'Istruzione greca oggi, costituisce parte della ricerca post-dottorale dal tema «L'insegnamento della lingua italiana nella pubblica istruzione greca: passato, presente e futuro; proposte per la diffusione del suo insegnamento, secondo l'opinione dei suoi docenti in Grecia», condotta dall'autrice del presente articolo presso l'Università Nazionale Capodistriana di Atene con la supervisione della professoressa associata Georgia Milioni.

⁵ Si vedano, tra l'altro, Milioni-Bertinelli e Drakouli (2009, 1-2), Drakouli e Milioni-Bertinelli (2010) Milioni, Drakouli e Mamidaki (2011), Drakouli e Mamidaki (2019), Milioni e Drakouli (2019) e Drakouli (2019).

⁶ Cfr. Carrano (2007), Drakouli e Mamidaki (2013), Drakouli, Mamidaki e Milioni (2015), Drakouli (2019), Drakouli e Kleisarchakis (2019) e Kleisarchakis e Drakouli (2019).

vo. Sono state attuate come sostegno alla lezione abituale i cui elementi strutturali sono i seguenti:

1. Svolgimento della lezione partendo da un approccio globale dell'insegnamento-apprendimento dell'italiano che ne mette in risalto la ricchezza, sia del linguaggio e dei suoi elementi linguistici che della sua civiltà.
2. Ha come scopo lo sviluppo dell'abilità comunicativa dell'apprendente, utilizzando situazioni originali comunicative.
3. Mira alla padronanza linguistica⁷ attraverso lo studio comparativo delle strutture della lingua che si studia, con la lingua greca, in quanto lingua madre dell'apprendente; punto di partenza sono gli indici dell'Abilità Comunicativa per le varie competenze, come stabiliti dai principi e dagli indicatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle lingue (Consiglio d'Europa 2002).

I risultati positivi dimostrano che si tratta di attività didattiche funzionali che hanno comportato un'accelerazione e una facilitazione nel conseguimento degli obiettivi didattici fissati, i quali potrebbero riassumersi nel fruttuoso apprendimento dell'italiano da parte degli studenti in modo da poter rispondere alle esigenze del mercato del lavoro del proprio tempo.

Le attività trattate hanno valorizzato gli strumenti delle nuove tecnologie nei loro diversi ruoli: soprattutto, però, come mezzi di accesso alle varie forme del materiale didattico e come spazio per l'apprendimento attraverso la scoperta, la ricerca e la conquista di nuove conoscenze. Tutte presentano alcuni elementi caratteristici comuni, i più importanti dei quali sono i seguenti:

- hanno avuto luogo in tempi diversi, in classi di italiano della Pubblica Istruzione greca, formale e non formale, di secondo grado, di terzo grado, e di insegnamento ad adulti;
- sono caratterizzate da un'aria innovatrice durante il periodo in cui ognuna di esse è stata messa in atto;

⁷ I termini *acquisizione* e *apprendimento* nel presente articolo sono usati liberamente come concetti sinonimi; sono riferiti entrambi a situazioni di apprendimento dell'italiano, come lingua straniera (LS), da parte di studenti grecofoni, attraverso un processo didattico sistematico e con un determinato programma nell'ambito della classe di un istituto.

- sono state attuate con lo scopo l'efficace «copertura» delle esigenze degli apprendenti e il positivo raggiungimento degli obiettivi didattici, posti a seconda dei casi;
- hanno tenuto conto delle diversità individuali dell'insieme dei membri di ogni singolo gruppo educativo;
- hanno armonicamente unito la funzione didattica della lezione abituale tradizionale con l'utilizzo innovativo degli strumenti della nuova tecnologia;
- erano regolate da un *orientamento tecnico-sociale* che tiene conto, con rispetto, della realtà sociale, didattica e culturale in cui vengono concretizzate (Drakouli 2020b, 6);
- prendevano in considerazione, in ogni caso, le singole strutture e le particolari caratteristiche che collegavano la particolare «personalità» del quadro didattico e d'apprendimento, ricercando il più adatto uso pedagogico, a seconda della situazione, degli strumenti digitali (in riferimento al *cosa*, al *come*, al *quanto*, al *ogni quando* e al *chi*, di ciascuna delle loro applicazioni concrete), sempre a seconda delle necessità di ogni gruppo didattico.

Le modalità della loro esposizione avverranno in base al raggruppamento dei casi in cui gli strumenti digitali sono stati usati come supporto, sia per l'insegnante (relativamente alla presentazione in classe dei nuovi argomenti), che per gli apprendenti (relativamente all'esercitazione delle nuove conoscenze e all'autovalutazione), in quanto mezzi delle nuove tecnologie, come strumenti di sostegno.

Contemporaneamente verranno esposti anche i riferimenti alle fonti bibliografiche che offrono informazioni sulla posizione che le nuove tecnologie avevano nella realtà didattica greca (soprattutto relative alle lingue straniere) nel corrispondente periodo.

La realtà didattica, all'inizio del secondo decennio del nostro secolo, riferita alla tecnologia digitale

Agli inizi del secondo decennio del nostro secolo, l'utilizzo dei mezzi della nuova tecnologia digitale, nell'ambito dell'istruzione greca, era estremamente limitato al computer e ad Internet; essi erano usati esclusivamente dai singoli docenti per cercare informazioni.⁸ Gli insegnanti si erano appena familiarizzati con i mezzi tecnologici di tipo convenzionale (CD, video,

⁸ Carrano (2007), basandosi su una ricerca fatta non ufficialmente, attraverso le sue personali osservazioni, riguardo all'uso delle nuove tecnologie nei diversi istituti universitari e

DVD, diapositive) che, all'epoca, venivano usati un po' più largamente, almeno per le lingue da anni insegnate, regolarmente e sistematicamente, nella pubblica istruzione greca (l'inglese, il francese e il tedesco). Meno usati lo erano per la lingua italiana, (da poco tempo era in circolazione in Grecia qualche CD-ROM che completava metodologicamente qualche libro di testo).⁹ Certo era un passo in avanti, ma si trattava sempre di un ancoraggio della situazione didattica su ben determinati argomenti e brani prescelti dagli autori dei testi; i brani proposti agli apprendenti erano sempre uguali per tutti, quindi spesso inadatti ai bisogni educativi particolari degli studenti, oppure sorpassati rispetto alle loro esigenze in divenire. I docenti che ricorrevano all'utilizzo delle tecnologie, nell'ambito della pubblica istruzione greca, erano pochissimi (anche nell'insegnamento delle lingue straniere) i quali, timidamente e in maniera limitata, cominciavano da qualche anno a utilizzare la Rete come fonte di informazioni (Zoi 2008, 1; Papadopoulos 2010, 7).

Concrete applicazioni dei mezzi delle nuove tecnologie come strumento di supporto per l'insegnante (circa la presentazione in classe dei nuovi argomenti) su un campione di 4 classi

L'adozione degli strumenti della moderna tecnologia didattica, in maniera attiva e sistematica, presentata in seguito è stata messa in atto nell'anno accademico 2010/2011 in quattro classi, molto diverse l'una dall'altra, rispetto alle loro caratteristiche fondamentali: il livello di istruzione, l'ente organizzatore di ogni programma didattico, i finanziamenti disponibili e gli strumenti offerti per l'attuazione, i fattori spaziotemporali dello svolgimento del programma, le procedure di preparazione, organizzazione e svolgimento delle lezioni, le questioni circa la materia da insegnare e i criteri di valutazione, nonché i problemi riguardanti l'età, le esigenze didattiche, le aspettative, gli obiettivi e gli interessi degli apprendenti. Si trattava infatti di:

- Due classi composte ciascuna da 25 ragazze e ragazzi adolescenti, della 2a e della 3a media (istruzione formale), che avevano scelto di fre-

professionali, presenti ad Atene e al Pireo, ha constatato che, nella maggior parte di loro, in quel periodo, erano disponibili almeno due computer. Il loro uso, però, o non era affatto previsto o era a disposizione solo dei professori.

⁹ In proposito si vedano Marin e Magnelli (2006; 2007).

- quentare l'italiano, come lingua straniera facoltativa,¹⁰ per 2 ore settimanali (per la durata dell'anno scolastico); lingua sì a scelta, ma obbligatoria per il superamento della classe.
- Una classe presso l'Istituto Superiore di Tecnologia (istruzione universitaria) di Creta, con sede a Canea; composta da una cinquantina di studenti e studentesse in età post-adolescente, per lo più maschi, iscritti alle facoltà tecnologiche di Ingegneria Elettronica e di Risorse Naturali e dell'Ambiente, che avevano scelto di frequentare il primo livello della Lingua Italiana, come lingua straniera facoltativa per il conseguimento della propria laurea. Oltre a precisare che le Università greche godono di uno stato di autonomia organizzativa e didattica, bisogna tener conto che la lingua italiana veniva offerta per la prima volta presso la sede universitaria di Creta; ne conseguiva la mancanza di un programma analitico, di un libro di testo e persino l'impossibilità, da parte degli studenti, di ricevere gratuitamente i libri. Il corso prevedeva 2 ore settimanali, da ottobre a metà febbraio, per un totale di 34 ore didattiche semestrali, da tenersi in una delle aule dell'Ateneo, fornita solo di una lavagna nera di tipo convenzionale.
 - Una quarta classe presso i Centri di Apprendimento per gli Adulti della città di Iraclio, capoluogo dell'isola di Creta, gestiti dall'Istituto di Istruzione Permanente degli Adulti che faceva parte del Ministero della Pubblica Istruzione greco (istruzione non formale). Ogni docente avrebbe avuto l'incarico (in base a una graduatoria ministeriale) di un corso, a caso, per insegnarvi la lingua, per 50 ore complessive (4 ore la settimana). La classe coinvolta nell'osservazione contava 29 apprendenti adulti, principianti, diversi per età (tra i 30 e 40 anni), stato civile e lavoro. Tutti, però, con l'obiettivo di imparare bene l'italiano da utilizzare nel proprio campo occupazionale o per arricchire il proprio curriculum vitae. Le lezioni si sarebbero tenute presso un liceo statale della stessa città di Iraklio, di pomeriggio, in un'aula fornita solo di una lavagna nera, con, a disposizione un'unica copia del libro di testo, proposto dal Ministero,¹¹ da utilizzare per le lezioni trimestrali. È stato assegnato solo all'insegnante, che prima

¹⁰ L'italiano per gli anni 2008-2011 era stata, fra gli apprendenti, la seconda lingua straniera facoltativa, scelta tra il francese, il tedesco e lo spagnolo. Nonostante abbia avuto grande partecipazione, nel gennaio 2011, purtroppo, per decreto ministeriale, l'italiano fu eliminato dalle lingue a scelta facoltativa degli alunni (Minniti-Gonia 2017).

¹¹ Si veda Tsoikas (2008).

di ogni lezione, aveva l'obbligo di stampare, fotocopiare e distribuire agli apprendenti il materiale didattico.

Anche se tutte le classi rientravano nel livello A1 secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (Consiglio d'Europa 2002), le differenze di età e, di conseguenza, i diversi bisogni educativi, gli obiettivi didattici e le aspettative degli apprendenti, costituivano specifici fattori di importanza fondamentale per l'esito del procedimento didattico. L'apprendimento in età adulta si differenzia in maniera evidente da quello dei minorenni, a livello strutturale (incentivi alla partecipazione e alle aspettative), di consapevolezza, di bisogni e di obiettivi.¹² Gli adulti pretendono maggiore chiarezza e precisione per decidere di impiegare tempo ed energie, molto spesso anche denaro per un'istruzione permanente. Gli incentivi alla partecipazione, gli obiettivi generali e particolari nei programmi di istruzione degli adulti si collegano, del resto, ai motivi professionali, sociali o personali e (spesso) sono dettati dalle esigenze del mercato del lavoro, o legati alla possibilità di una rispondenza immediata a obiettivi principali di sviluppo. Gli esperti come Jackson e Caffarella (1994) dimostrano che la condizione basilare per la riuscita dell'istruzione degli adulti è il coinvolgimento delle loro esperienze nel processo didattico e nelle attività del gruppo. Per questi motivi la didattica degli adulti richiede uno studio particolare, formazione e preparazione da parte dei docenti (Rogers 2002), purtroppo non offerta dallo Stato nei corsi di studi pre-laurea ai professori di lingue straniere nel nostro Paese (Proskolli 2016, 16).

La valorizzazione degli strumenti digitali

L'indagine condotta, fin dalle prime lezioni, attraverso brevi interviste, dialoghi con gli apprendenti, osservazione attenta del loro comportamento in classe, mirava a capire i loro bisogni, le loro precedenti esperienze di apprendimento linguistico, nonché le loro considerazioni sulla lingua italiana, la loro professione, le preferenze, le idee e le esperienze personali. Il punto di partenza per tutti i corsi erano i libri di testo di italiano, quelli all'epoca presenti sul mercato greco, che offrivano sì materiale già pronto,

¹² Mentre, infatti, la maggior parte dei minorenni considera il procedimento didattico *ovvio* e *normale*, perché la condizione di studente è strettamente connessa con l'età e i loro doveri, gli adulti prendono parte a questa procedura a certe condizioni; gli obiettivi posti per l'educazione di primo e secondo grado dei minorenni sono svariati, vaghi e generici: si studia «per imparare», per «entrare in qualche università», o per «acquistare requisiti professionali», o perché così «fanno tutti» o perché «si deve».

ma presentavano grandi limiti: i loro contenuti linguistici erano indifferenziatamente gli stessi per ogni categoria di studenti (Minniti-Gonia 2006, 10; Milioni-Bertinelli e Drakouli 2009, 2).

Particolarmente utile sarebbe stato, per questo lavoro, il materiale ricavato da Internet (e dai canali della televisione satellitare),¹³ portato in classe grazie al computer, un mezzo sussidiario di insegnamento, capace di includere, riprodurre e simulare, in modo digitale, le visualizzazioni (per esempio: immagini, cartine geografiche, grafici, disegni, cartoni animati, film, video, trasmissioni televisive, documenti . . .); suoni (per esempio: trasmissioni radiofoniche, telegiornali, annunci, previsioni meteorologiche . . .), senza tralasciare i registratori, i mangianastri, i CD-ROM. Pensiamo, poi, alle immagini simboliche (per esempio i quadri, le diapositive, pagine intere tratte dai libri, periodici, giornali . . .). Sarebbe quindi stato possibile attingere parecchio materiale, a seconda della situazione didattica e delle caratteristiche peculiari degli studenti, proiettare direttamente in classe. Il materiale da Internet e dai canali satellitari sono mezzi sussidiari che costituiscono veicoli di *materia prima* linguistica e di brani autentici, creati per un particolare scopo comunicativo, senza pensare certo alla didattica, ma che automaticamente diventano «materiale didattico, dal momento che sono accompagnati da istruzioni pensate per facilitare l'obiettivo comunicativo e quindi rivolti anche agli apprendenti, specificando che cosa devono fare» (Tokatlidou 2006, 92-93).

Certo la tecnologia computerizzata, con le sue capacità tecniche in continua evoluzione, valorizzata, però, in modo appropriato pedagogicamente e adattata all'esistente realtà sociale e didattica,¹⁴ può offrire vantaggi considerevoli alla fruizione educativa: cominciando da un approccio didattico multisensoriale (ottico, acustico e motorio nello stesso tempo) che facilita una migliore acquisizione e assimilazione delle nuove conoscenze da parte degli apprendenti di ogni tipo di formazione. Inoltre essa può rivelarsi particolarmente utile per gli studenti portatori di difficoltà dell'apprendimento o di altri disturbi nello sviluppo delle capacità scolastiche (Drakouli, Mamidaki e Milioni 2015, 146-147; Drakouli 2018), in quanto la combinazione di stimoli ottici, acustici e motorii (colori, immagini, video/filmati, film, realtà virtuale . . .) contribuiscono alla massima attivazione delle loro capacità mnemoniche: nel cervello umano, infatti, si producono connes-

¹³ La televisione satellitare, benché abbastanza economica, non esisteva in nessuno degli istituti scolastici.

¹⁴ L'applicazione, invece, dei mezzi delle nuove tecnologie come è stata fatta per tutti questi decenni fino ai nostri giorni, in base «agli approcci principalmente tecnocentrici non ha dato i risultati sperati» (Diamantis 2019, vi).

sioni sinaptiche (*sinapsi*) che aiutano il nuovo input a trasferirsi, dalla memoria a breve termine, a quella a lungo termine, dove può conservarsi in modo illimitatamente duraturo, a volte addirittura per l'intera esistenza (Drakouli 2015, 37).

Difficoltà oggettive-sperimentazione didattica

Certamente l'inserimento degli strumenti digitali nella lezione di italiano, soprattutto in limitati interventi temporali, costituiva un notevole problema: da una parte gli istituti erano sprovvisti dei mezzi della nuova tecnologia,¹⁵ rendendo difficile il lavoro e impossibile l'accesso, contemporaneamente, di tutti gli apprendenti alle attività digitali della lezione e al materiale attinto; dall'altra, al docente, occorrono conoscenze pedagogiche e digitali, tanto tempo e tanta fatica personale per la preparazione del materiale e per la sua presentazione in classe. Certo «dipende da noi se gli strumenti della tecnologia potranno diventare trampolino di progresso o li intenderemo come pesi inibitori, a causa della scarsa capacità di adattamento, collettiva e individuale» (Drakouli 2020a, 7). È risultato essere molto utile il computer portatile, capace di presentare agli apprendenti sia gli elementi presenti in Rete che i programmi trasmessi dai canali satellitari della televisione italiana.

In questo ambito, prima di ogni lezione, si esploravano sistematicamente i vari siti Internet in lingua italiana, si leggevano articoli di giornali e riviste on-line; perfino voci di enciclopedie italiane, ecc. Ci si collegava ai canali italiani che trasmettevano di tutto: spot pubblicitari, notiziari, curiosità, rubriche televisive, canzoni, per scegliere testi autentici di ogni genere adatti al livello del gruppo didattico cui dovevano essere presentati; naturalmente si interveniva sul materiale a disposizione apportando anche le necessarie modifiche. Tale materiale arricchiva, in modo straordinario, il corso della lezione regolare (cioè senza i mezzi digitali) e aiutava gli apprendenti ad assimilare meglio la lingua italiana sotto molti aspetti (fonologia, ortografia, lessico, grammatica, sintassi, cultura generale).

Per gli apprendenti più giovani venivano scelti, più che altro, spot pubblicitari e videoclip in cui l'immagine, i suoni e i colori predominano sul contenuto linguistico, quindi si facilita la comprensione. Per gli apprendenti adulti, invece, i documentari che presentano vari aspetti della quotidianità e della cultura italiana risultavano sempre un'ottima scelta. In più,

¹⁵ La televisione satellitare, come si è già riferito, non esisteva in nessuno degli istituti scolastici, mentre i pochi computer da tavolo esistenti non erano usufruibili dalle classi di lingue straniere.

brevi e semplici articoli sui personaggi italiani dello sport, del cinema e dello spettacolo affascinavano sempre gli apprendenti di diverse età.

L'ascolto-lettura di vari testi, registrati da parlanti madrelingua, offriva agli apprendenti la migliore pronuncia possibile delle parole, l'esatta grafia e il loro particolare significato. L'ascolto consapevole e finalizzato di vari generi di suoni promuove, del resto, l'esatta pronuncia delle parole. In altri casi il computer era utilizzato per presentare un fenomeno morfosintattico, dopo l'illustrazione delle sue caratteristiche fatta alla lavagna. Ambienti compositi e gradevoli per la didattica e esposizioni accattivanti, rendono la presentazione di ogni materiale didattico, convenzionale o difficile, maggiormente, attraente. Gradualmente l'ascolto è stato completato con attività da svolgere in classe (non essendo disponibili computer per gli apprendenti si utilizzavano le fotocopie delle attività proposte). Si trattava di attività che richiedevano il completamento degli spazi vuoti (dato il livello dei principianti), con le parole ricavate da un elenco presente, fornito dall'insegnante (quesiti a completamento), oppure occorreva trovare autonomamente la soluzione.

Questi esercizi permettevano un più immediato e semplificato apprendimento del vocabolario di base relativo all'argomento trattato, senza contare la positività derivata dall'ascolto di vari testi pronunciati da persone diverse (Scambi e Scaglioso 2004). Le tipologie delle attività in classe erano varie, appositamente scelte, tra il materiale offerto dalla Rete (*software*), a seconda degli apprendenti cui erano destinate. Agli adolescenti venivano proposte situazioni a loro familiari per la loro età, anche giochi, per contribuire allo sviluppo delle loro conoscenze riguardo al mondo e alla vita, per incoraggiare lo spirito di emulazione e della collaborazione, tra loro, ma anche con l'insegnante. Per gli apprendenti adulti invece venivano fatti collegamenti tra le loro precedenti conoscenze con le nuove, venivano incoraggiati, da subito, ad utilizzare, a mettere cioè in pratica, quello che avevano appreso, con dialoghi e scambio di opinioni nella lingua target, nonché nelle attività di gruppo (Jackson e Caffarella 1994); il tutto, caratterizzato da abilità per rafforzare la fiducia in loro stessi. In generale le attività si riferivano alla loro quotidianità. In ogni caso le tematiche e le attività aiutavano gli apprendenti a calarsi nella realtà e nella vita italiana, a comunicare/interagire, da subito, in italiano, ma in modo divertente, ossia usando mezzi (televisione, computer, radio) considerati strumenti per divertirsi e rilassarsi.¹⁶

¹⁶ Cfr. gli studi di Ivan Pavlov che hanno dimostrato il valore delle dinamiche dell'ap-

Per esempio agli alunni adolescenti si proponevano esercitazioni su canzoni molto allegre e simpatiche, come la *Bella Pasqua* di Renato Carosone, di tipo «scrivete i mestieri che si riferiscono nella canzone», «qual è il nome corrispondente di tali mestieri in greco» o «riempite gli spazi vuoti con le parole mancanti». Agli alunni adulti si preferiva proporre canzoni come il canto greco *Klama tu emigrantu* e la serenata greca *Kali Nifta* che trattano temi vissuti dalla maggior parte degli adulti (come appunto l'amore o/e l'emigrazione). In canzoni del genere il contenuto linguistico è di facile comprensione visto che si mescolano parole di etimologia greca e parole di lingua italiana. Alcuni esercizi riguardavano l'individuazione di parole del vocabolario italiano dei nostri giorni riferite nelle canzoni (come *petto, coda, ali, penso, color di mare*) e si chiedeva agli apprendenti di creare una frase con ciascuna di quelle parole o insiemi di parole.

Alcuni risultati della sperimentazione

Dall'uso selettivo (qualitativamente e quantitativamente parlando) dell'ampio materiale offerto dalle nuove tecnologie, (sempre rispettando l'argomento conoscitivo dell'ambiente della didattica e le particolarità degli apprendenti di ciascun gruppo di apprendimento), e dall'interazione dei membri di ogni classe, in riferimento a quanto appreso dai multimedia si è ricavato:

1. l'arricchimento della prassi didattica e il superamento di una lezione statica avulsa dalla realtà; l'orientamento dell'insegnamento della lingua verso temi utili, interessanti, diversi per ogni gruppo di apprendenti;
2. il mantenimento di un'alta motivazione (o la sua creazione dove non esisteva) degli studenti nonché la positività dei loro atteggiamenti verso la lingua che apprendevano e la cultura di cui essa è portatrice;
3. l'acquisizione, da parte degli apprendenti, di modelli autentici della lingua autentica soprattutto in maniera più funzionale, facile e divertente;
4. lo stimolo a una progressiva ascesa di qualità: chi lavora (in gruppo o da solo) e affronta parte dello studio della lingua e della cultura attraverso le nuove tecnologie, necessita di un bagaglio di conoscenze e di strategie di apprendimento che la classe tradizionale spesso non prevedeva (Mezzardi 2004, 153);

prendimento associativo attraverso il fenomeno del condizionamento classico (Canestrini 1984).

5. la creazione di un clima più amichevole in classe e lo sviluppo di rapporti più positivi tra gli apprendenti, e tra loro e l'insegnante.

Così, per fare qualche esempio, volendo insegnare la comunicazione non verbale, si sono valorizzate varie fonti attinte dalla Rete: articoli tratti da giornali e riviste italiane, scene di mimica nei film e filmati sui gesti caratteristici degli italiani (semplici e/o in versione sottotitolata). Naturalmente, con gli adulti ci si soffermava sul contenuto degli articoli presentati. Per gli altri c'era l'invito a interpretare quanto visto e a riproporlo in coppie in classe. Il modo positivo con cui gli studenti hanno vissuto la messa in atto della nuova didattica è stato espresso in tante maniere; prima di tutto parlandone in modo esplicito durante le lezioni, e nell'ultimo incontro di ciascun programma didattico in cui è stato fatto un bilancio congiunto dell'attività di insegnamento-apprendimento realizzato.

I partecipanti ai corsi organizzati dall'Istituto di Istruzione Permanente degli Adulti, dopo la fine delle lezioni del primo ciclo di conoscenza della lingua italiana, chiesero agli organizzatori dei programmi di continuare le loro lezioni per i successivi livelli della lingua studiata, avendo sempre la stessa insegnante. Infine, anche i commenti espressi nel questionario compilato dagli studenti universitari dell'Istituto tecnologico di Canea, alla fine delle lezioni semestrali erano positivi (Drakouli, Mamidaki e Milioni 2015, 146-149): dimostrazione concreta di tanto entusiasmo fu il fatto che nel successivo semestre il numero degli studenti che scelsero di seguire le lezioni d'italiano nello stesso Ateneo raddoppiò.

Le risposte ottenute da tutti i questionari convergevano sul ruolo importante che i mezzi digitali hanno avuto nel processo di insegnamento-apprendimento dalla lingua italiana nell'ambito dei loro corsi di quell'anno. A conclusione del discorso risulta che gli strumenti delle nuove tecnologie: a. coinvolgono emotivamente la totalità degli apprendenti di ogni genere ed età, b. li proiettano nella realtà del Paese la cui lingua studiano e che tanto ammirano, c. li sollecitano ad apprendere senza eccessivo sforzo e a memorizzare facilmente, dal momento che l'attività viene contestualizzata. Tutto ciò contribuisce a mantenere vivo l'interesse e le motivazioni degli apprendenti per la lingua e la cultura italiana.

Il computer come supporto per l'apprendimento (strumento di esercitazione delle nuove conoscenze e di autovalutazione)

Negli anni successivi, si è fatto grande uso della tecnologia computeristica come supporto per l'apprendimento: così l'apprendente è sollecitato ad

approfondire le nuove conoscenze, da solo, dopo la fine della lezione in aula. Si tratta di un esercizio che costituisce un prezioso mezzo per l'efficace assimilazione dei nuovi elementi linguistici e, contemporaneamente, un significativo strumento di autovalutazione.

Lo stimolo ad adottare l'utilizzo, più ampio, dei mezzi digitali nelle classi di italiano è stata una pacifica protesta contro le Autorità statali competenti che avevano ridotto, ai minimi livelli, l'insegnamento dell'italiano nelle scuole statali di secondo livello. Gli apprendenti, divisi in classi di circa 40, erano tutti adulti (dai 18 anni in su),¹⁷ di più svariate condizioni, accomunati solo dalla predilezione per la lingua e la cultura italiana. Ognuno di loro pensava di utilizzarla per gli scopi più diversi: professionali, personali, didattici ...).

Tale grande eterogeneità creava una serie di problemi sostanziali, quelli che Mager (1985, 1) definisce «effetti collaterali indesiderati», che, specie nel caso di apprendenti adulti, potevano oscillare tra il venir meno delle motivazioni all'apprendimento fino all'abbandono (temporaneo o per sempre) del programma educativo.

L'obiettivo era di offrire non solo l'acquisizione delle prime e fondamentali strutture della lingua italiana e una conoscenza (alquanto rappresentativa) della cultura del Paese vicino (con cui noi greci siamo accomunati indissolubilmente da rapporti di lunga data a più livelli), ma anche il mantenimento costante (e, se possibile, l'aumento) della iniziale motivazione e dell'atteggiamento positivo degli apprendenti nei confronti della lingua straniera che desideravano conoscere (Drakouli, Mamidaki e Tsatalbassoglou 2013, 225). La necessità di una didattica diversificata, all'interno di ognuno dei suddetti gruppi educativi, costituiva un dato di fatto, anzi, addirittura, un caso di emergenza.

Nuove sperimentazioni

Il libro di testo adottato da tutte le professoressine dell'impresa didattica, *Le prime lezioni in italiano* (Drakouli 2011) sembrava efficace. È un manuale di grammatica italiana che «congiunge mirabilmente le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle lingue e i più recenti approcci glottodidattici di ispirazione comunicativa con i principi della linguistica contrastiva» (Pichiassi 2012, 93-94). Era stato valutato come uno strumento «di facile e piacevole uso per condurre, nel modo più ef-

¹⁷ Una delle 33 classi aveva raggruppato tutti gli apprendenti adolescenti fino ai 17 anni (Drakouli, Mamidaki e Tsatalbassoglou 2013, 230).

ficace» gli obiettivi didattici prefissati. In più le sue attività di comprensione orale, erano impostate sull'utilizzo di materiale autentico recentemente attinto dalla Rete (Drakouli 2011, 151-155). Però, per aiutare maggiormente gli studenti all'apprendimento della lingua target si è deciso di utilizzare i mezzi digitali, come supporto per la presentazione del nuovo input, anche se nel breve spazio temporale di ogni lezione. Così, alla fine di ogni lezione, avendo prima esplorato vari siti elettronici e avendo scelto il materiale più adatto ai fini didattici prefissati, gli studenti erano invitati a visitarli, da un computer, per svolgere qualche esercitazione o attività connessa a quanto imparato in classe.

I siti proposti erano tali da permettere l'accesso a situazioni autentiche analoghe al livello delle loro conoscenze in italiano e da proporre situazioni e tematiche affini all'odierna realtà e avere possibilità immediata di attuazione (Kontakos e Gkovaris 2006, 27). Inoltre, per eseguire gli esercizi, l'apprendente aveva continuamente a disposizione uno tra i tanti dizionari completi, offerti gratuitamente su Internet. Le attività da svolgere a casa erano esercitazioni utili e divertenti. Avevano a che fare, soprattutto, con:

- testi diversi per il contenuto e il lessico, esercizi di varia tipologia¹⁸ che aiutano il discente a esplorare a fondo le strutture lessicali della lingua che apprende (nuovi vocaboli, espressioni idiomatiche, modi di dire, locuzioni, proverbi, sinonimi e contrari appena scoperti), ad arricchire il proprio repertorio lessico-semantico dell'italiano, ma anche ad accostarsi alle tradizioni socioculturali italiane (Benucci e Micheli 1994, 30) e
- fenomeni morfosintattici trattati precedentemente in classe; si proponevano esercizi digitali di vario tipo¹⁹ che fanno pensare maggiormente a un gioco piuttosto che ad attività didattiche e guidano, in maniera piacevole e gratificante, a volte alla scoperta intuitiva e altre volte all'approfondimento (senza particolare sforzo) delle strutture morfosintattiche della lingua *target*.

¹⁸ Molte sono le attività di esercitazione che adoperano i sistemi di rappresentazione visiva, «tanto importante in rapporto all'apprendimento della lingua con metodo globale» (Ciari 1971, 57).

¹⁹ La tipologia degli esercizi per questo scopo spazia dai vari questionari – quesiti vero/falso – alle scelte multiple; o ancora alle attività di incastro e di riordino che danno vivacità e ritmo alle lezioni, evidenziando i punti deboli (morfologici o sintattici), normalmente di più difficile apprendimento.

Alcuni dei risultati del tentativo messo in atto

I vantaggi di coloro che seguono i corsi, utilizzando il computer come supporto del processo di apprendimento linguistico, come mezzo di esercitazione e di autovalutazione, sono decisamente tanti:

- concretizzano in modo immediato quanto appreso in classe;
- dedicano maggiore tempo allo studio e hanno così un più frequente contatto con il materiale didattico (rispetto a quello avuto dalla sola frequenza in classe); ne risulta una maggiore dimestichezza e disinvoltura nella produzione, scritta e orale, nella lingua straniera (Mezzardi 2004, 153);
- imparano a consultare fonti diverse dal libro di testo;
- sono portati a costruire ipotesi e a verificarle;
- partecipano attivamente alle decisioni che riguardano il proprio percorso formativo; in altre parole ognuno rende se stesso protagonista dell'atto didattico (Danassis-Afentakis 2007).

L'apprendente dell'italiano come L2, utilizzando il computer, diventa capace di autovalutarsi, di rendersi conto delle proprie conoscenze reali, senza sottoporsi allo stress intrinseco nelle procedure del *testing*, «dell'accertamento delle competenze linguistiche in ingresso, in itinere,» durante il processo dell'apprendimento (Coveri 1994), lontani dai condizionamenti creati dal *filtro affettivo*.

Krashen infatti (come riporta Pichiassi 1999, 173) afferma in proposito che un apprendente – specialmente l'adulto – è condizionato dall'atmosfera che si crea sul luogo dell'apprendimento, per cui vive uno stato di ansia che gli impedisce di produrre liberamente, nel timore di sbagliare e di compromettere l'immagine di sé che pensa di aver già comunicato a chi è attorno a lui.

Conclusioni

Dando per scontata l'importanza della sistematica e multiforme valorizzazione degli strumenti digitali nell'insegnamento e apprendimento della lingua italiana, ideale sarebbe la diffusione delle pratiche che valorizzano l'attività istruttiva, in un ambito istituzionale in cui l'insegnamento dell'italiano godrebbe del sostegno statale e fosse offerto in modo costante e stabile in tutti i gradi dell'istruzione pubblica greca, in base a una programmazione a più livelli in cui coordinare:

- (a macro-livello) le proposte dello Stato, come responsabile del piano della politica didattica;
- (a meso-livello) le possibilità di ogni unità scolastica, come responsabile della regolare funzione e della giusta gestione dei fondi a disposizione;
- (a micro-livello) le conoscenze, le abilità, e gli atteggiamenti degli insegnanti, adeguatamente istruiti a spese dello Stato, (durante l’iniziale e la successiva formazione), in quanto protagonisti (insieme agli apprendenti) dell’atto istruttivo.

Fino ad allora i docenti della lingua italiana devono osare, sperimentare e provare modi per una valorizzazione feconda degli strumenti delle moderne tecnologie, per un approccio che tenga conto e valuti le singole strutture e le particolari caratteristiche che costituiscono la speciale «personalità» di ciascun ambito istruttivo e didattico e che inserisca i mezzi tecnologici con rispetto nella messa in atto di ogni azione innovatrice, nonché cercare di far conoscere i dati della loro attività a ogni docente di lingua italiana, insegnata come lingua straniera.

Riferimenti bibliografici

- Benucci, A., e P. Micheli. 1994. «La verifica della lettura.» In *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, a cura di P. Micheli, 27-40. Roma: Bonacci.
- Canestrini, R. 1984. *Psicologia generale*. Vol. 1. Bologna: CLUEB.
- Carrano, E. 2007. «Il computer e internet nella didattica dell’italiano LS: la dimensione greca.» *Bollettino Itals*, n. 21. <https://www.itals.it/il-computer-e-internet-nella-didattica-dellitaliano-ls-la-dimensione-greca>.
- Ciari, B. 1971. *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Consiglio d’Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Traduzione dall’inglese di F. Quartapelle e D. Bertocchi. Oxford: La Nuova Italia.
- Coveri, L. 1994. «Misurare la lingua: il problema del testing nella didattica dell’italiano come lingua seconda.» In *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, a cura di P. Micheli, 15-18. Roma: Bonacci.
- Danassis-Afentakis, A. K. 2007. *Syhgrones tasis tis agogis*. Atene: Gkelmpes.
- Dendrinou, B., e E. Karavà. 2014. *Oi ksenes glosses sto sxoleio: odigos tou ekpai-deutikou ton ksenon glosson*. Atene: Institutouto Ekpaideutikes Politikes.
- Diamantis, K. I. 2019. *Epimorfosi kai aksiopiisi ton psifakon meson stin elliniki defterovathmia ekpedeusi tou 21ou eona: dynatotites kai ptoklisis*. Salonicco: Aristotelio Panepistimio Salonicco.

- Drakouli, A. 2011. *Le prime lezioni in italiano: corso di lingua italiana per gli istituti greci di ogni ordine e grado*. Irakleio: Ekdoseis Itanos.
- . 2015. «La traduzione come supporto nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ad apprendenti grecofoni.» In *Traduzioni e plurilinguismo: significati ed equivalenze*, a cura di R. Scotti-Jurić, N. Poropat-Jeletić e I. Matticchio, 35-42. Pola: Università «Juraj Dobrila».
- . 2018. «Ta polymesa os didaktiko ergaleio sti didaskalia-ekmathes ton ksenon glosson se enilikes.» In *LinguaCuisine: Combining Technology, Languages, Culture and Cuisine*, a cura di A Panepistemiou e E. Omadas, 34-54. Atene: Ethiko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- . 2019. «I spoudeotita tis «olistikis» proseggisis sti didaktiki didaskalia-ekmathisi tis Italikis os ksenis glossas stin Ellada: i sinisfora ton «ergaleion» ton neon tehnologion.» In *(5 + 1)n logoi gia na matheis Italika-Praktika tis Imeridas tou Panepistemiou Kretes*, a cura di A. Drakouli, 1-8. Rethimno: Ekdisis Disigma.
- . 2020a. «Peri aksiopiisis ton neon tehnologion sti didaskalia-ekmathisi tis Italikis os ksenis glossas se ethniko epipedo.» *C.V.P. Paidagogiki kai Ekpedeusi* 8 (1): 1-23.
- . 2020b. «I anangeotita enos Praktikou Odegou tou Didaskonta gia tin katalliloteri aksiopiisi ton meson tis ekpedeutikis tehnologias sto «mathima ton italikon».» *I-Teacher* 20:1-8.
- Drakouli, A., e S. Mamidaki. 2013. «La prima applicazione dei canali della TV satellitare nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come LS presso la scuola secondaria statale greca: resoconto, considerazioni, riflessioni.» In *Discorso, identità e cultura nella lingua e nella letteratura italiana*, a cura di E. Pirvu, 178-199. Craiova: Edizioni dell'Università di Craiova.
- . 2019. «L'uso delle nuove tecnologie nella diffusione delle lingue nazionali «deboli»: l'italiano come LS in Grecia.» Articolo presentato al convegno Insegnare lingua-cultura italiana all'estero, Tusisi, 4-5 aprile.
- Drakouli, A., S. Mamidaki e G. Milioni. 2015. «Stili di studio e strategie di apprendimento dell'italiano come LS: riflessioni generali e conclusioni ricavate dagli esiti offerti da un esperimento svolto tra gli studenti universitari di alcuni Atenei in Grecia.» In *Parallelismi linguistici, letterari e culturali: atti del Convegno Internazionale per i 55 anni di studi italiani dell'Università «Ss. Cirillo e Metodio»*, a cura di R. Nikodinovska, 137-159. Skopje: Edizioni dell'Università «Ss. Cirillo e Metodio» di Skopje.
- Drakouli, A., S. Mamidaki e A. I. Tsatalbassoglou. 2013. «Aspetti dell'insegnamento dell'italiano in Grecia.» *Analele Universității din Craiova: Seria Științe Filologice; Lingvistică* 35 (1-2): 220-236.
- Drakouli, A., e G. Milioni-Bertinelli. 2010. «Una proposta per l'insegnamento dell'italiano come LS in Grecia: la prospettiva dell'utilizzo della tv satellitare nella scuola statale greca.» In *Didamatica 2010: l'informatica*

- per la didattica*, a cura di A. Labella, A. Andronico e F. Patini, 1-8. Roma: AICA.
- Drakouli, A., e M. Kleisarchakis. 2019. «Efarmogi tis diereunitikis aksiologis sti didaskalia-ekmathisi tis italikis os ksenis gossas me ti suneisfora ton «ergaleion» ton neon tehnologion: o sxediasmos kai ta prota vimata mias meletis «Eisagogi.»» In *Le prime lezioni in italiano: corso di lingua italiana per gli istituti greci di ogni ordine e grado*, a cura di A. Drakouli, 7-12. Erakleio Ketes: Ekdoseis Dokimakes.
- Institutouto Ekpedeutikis Politikis. 2017. «Ekthesi già thn xenoglossi ekpai-deusi.» Institutouto Ekpaodeutikis Politikis, Atene.
- Jackson, L., e R. S., Caffarella. 1994. *Experiential Learning: A New Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kleisarchakis, M., e A. Drakouli. 2019. «Mesa, ylika kai organa efarmoges tes diamorfotikes aksiologeses ste didaskalia-ekmathese tes italikes os ksenes glossas me ten aksiopoiесе ton web o.2 «ergaleion»: melete periptoses.» In *Agoge ygeias, koinonike kai paidagogike iatrike, koinonike paidagogike, diapolitismikoteta, sumbouleutike kai eidike agoge*, a cura di P. Georgiannes, 1-12. Patras: Institutouto Politismou, Demokratias kai Ekpaideuses.
- Kontakos, A., e X. Gkovaris. 2006. *Didaktiki stin ekpaideusi enilikon*. Athene: Institutouto Diarkous Ekpaideuses Enelikon.
- Koutsojiannis, D. 2017. «Plaisio arhon gia te demioupgike aksipoiесе ton psefiakon meson sten ekpaideuse.» e-Epimorfosi. <http://e-pimorfosi.cti.gr>.
- Mager, R. F. 1985. *Didaktiki stoxi kai didaskalia*. Salonicco: Afoi Kuriakide.
- Marin, T., e S. Magnelli. 2006. *Progetto italiano 1: corso multimediale di lingua e civiltà italiana (livello elementare)*. Roma: Edilingua.
- Mezzadri, M. 2004. «Utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica dell'italiano L2: implicazioni metodologiche». In *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, a cura di L. Maddii, 153-161. Atene: Edilingua.
- . 2007. *Progetto italiano 2: corso multimediale di lingua e civiltà italiana (livello medio-superiore)*. Roma: Edilingua.
- Milioni, G., e A. Drakouli. 2012. «Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia.» *Epistemonike Epeterida tes Filosofikes Eholes tou Panepistemiou Ahenon* 42:281-314.
- . 2019. «L'importanza della progettazione dei programmi dell'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera (pianificazione a lungo termine) nel processo educativo: il caso dell'italiano come LS in Grecia.» Articolo presentato al 6° Convegno internazionale «60 anni di studi italiani all'Università «S. Cirillo e Metodio» di Skopje», Skopje, 27-28 settembre.

- Milioni, G., A. Drakouli e S. Mamidaki. 2011. «Didaktiki protasi aksiopoiesis tis doriforikis tileorasis sti diadikasia ekmathisis tiw italikis os ksenis glossas stin elliniki ekpaideusi.» In *Entaxi kai xrisi ton tehnologion piroforias kai epikinonion (T. P. E.) stin ekpaideutiki diadikasia*, a cura di Ks. Th. Panagiotakopoulos, 533-543. Patras: Ekdosi Panepistemiou Patron.
- Milioni-Bertinelli, G., e A. Drakouli. 2009. «L'utilizzo del computer nell'insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia: la situazione attuale, problematiche, proposte metodologiche.» In *Didamatica 2009: l'informatica per la didattica*, a cura di A. Andronico e L. Colazzo, 1-4. Trento: AICA.
- Minniti-Gonia, D. 2006. «Italiano lingua straniera nella scuola.» *Enimerosi* 211:10-11.
- . 2017. «Gia ta italika es ksene glossa sten ellenike ekpaideuse.» *xenesglosses.eu* <https://xenesglosses.eu/2017/12>.
- . 2018. «Tha diekdikisoume to dikaioma na didaskonte upoxpeotika sto sxoleio kai stin evriteri ekpaideusi, perissoteres glosses, toulaxiston 2 peran tis mitrikis.» *L'Italia in Grecia*. <https://italiaingrecia.blogspot.com>.
- Papadopoulos, K. 2010. «To diadiktio os ergaleio didaskalias ton mathematikou sti deuterovathmia ekpaideusi.» Tesi di dottorato, Aristoteleio Panepisthmio Thessalonikis.
- Pichiassi, M. 1999. *Fondamenti di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- . 2012. «Recensione a: Athanasia Drakouli, Le prime lezioni in italiano; corso di lingua italiana per gli istituti greci di ogni ordine e grado.» In *Sunantese 2 politismou: sulloge meletematon kretikou kai italikou thematologiou*, a cura di A. Drakouli, S. Mamidake e K. Zwgrafistou-Blaxake, 93-95. Erakleio Kretes Eksoseis Dokimakes.
- Proskolli, A. 2016. «Epanaprodiorizontas tin ekpaideusi/katartisi ton kathigiton ksenon glosson: kathigitis glossas e epaggelmatias ton glosson.» *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication* 4:16-32.
- Rogers, A. 2002. *H ekpedeusi enilikon*. Atene: Metaixmio.
- Scambi, B., e A. M. Scaglioso. 2004. «Valutare e certificare l'italiano L2.» In *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, a cura di L. Maddii, 162-188. Atene: Edilingua.
- Tokatlidou, B. 2006. «I didaktiki ton ksenon glosson – taseis, ekpaideutiko yliko, epikoinoniakes anagkes.» In *Oi ksenes glosses ste demosia upoxreotike ekpaideuse*, a cura di K. Zouganele, 87-93. Atene: Zpourgeio Ethikes Paideia skai Threskeumatou.
- Tsolkas, I. 2008. *Lingua italiana 1*. Atene: Istituto di Istruzione Permanente per gli Adulti.
- Zoi, M. 2008. «Protaseis glossikes eksaskeses sto mathema tes germanikes me ton upologiste.» *Pediek Epeirou*. <http://ipeir.pde.sch.gr>.

Uporaba novih tehnologij pri poučevanju in učenju italijanskega jezika v Grčiji danes: konkretne aplikacije in njihovi didaktični rezultati

Poučevanje italijanskega jezika ima danes v Grčiji izjemno slabo podporo v izobraževalnem sistemu, zaradi česar so učitelji italijanščine, z redkimi izjemami, izvzeti iz inovativnih pobud, reformnih procesov in strokovnega usposabljanja, ki jih vlada koordinira, financira in ponuja učiteljem jezikov. V tem okviru *marginalizacije* učiteljev italijanščine so dobre prakse pri ustrezni uporabi novih učnih tehnologij prepuščene dobri volji posameznikov, s katerimi pa drugi učitelji niso seznanjeni. V članku so predstavljene nekatere didaktične rešitve, ki slonijo na uporabi sodobnih izobraževalnih tehnologij in so v Grčiji na začetku 21. stoletja namenjene različnim ciljnim skupinam učečih, tako v formalnem kot v neformalnem izobraževanju, in so v teh posebnih izobraževalnih okoliščinah omogočila doseganje odličnih rezultatov pri poučevanju in učenju italijanščine kot tujega jezika.

Ključne besede: konkretne učne dejavnosti, uporaba sodobnih učnih tehnologij, učenje in poučevanje italijanščine kot drugega jezika, Grčija

The Use of New Technologies in Teaching-Learning Italian in Greece Today: Concrete Practical Applications and Their Didactic Results

The teaching of the Italian language in Greece nowadays has little to do with public education. Teachers (with few exceptions) are excluded from any innovative actions, reform processes and training efforts which are coordinated, financed and provided by the government. In this context of *marginalization*, good practices concerning the appropriate use of new technologies in the educational process are left to the good will of individual teachers and remain unknown to their colleagues. The paper presents some didactic actions that were implemented with the use of modern educational communication technology tools in various educational contexts, in formal and informal instruction in Greece in the early 21st century, in order to demonstrate how the practical applications of new technologies in these particular circumstances led to a successful outcome of the teaching and learning of Italian as a foreign language.

Key words: concrete didactic activities, modern teaching technology tools, teaching and learning Italian LS, Greece

Recensioni

La monografia scientifica *La lingua italiana nell'educazione in contesti pluri-lingui: diritto, scelta, opportunità* tratta la didattica della lingua italiana fuori dai confini dell'Italia. La monografia riporta contributi di più autori che si occupano dell'insegnamento dell'italiano a diversi livelli di conoscenza e in diversi ambiti dell'Europa centrale (Slovenia, Austria) e meridionale (Albania, Grecia). Dalla lettura è possibile dedurre che nella monografia sono raccolti contributi ovvero capitoli basati su esperienze pratiche, osservazioni empiriche e lo studio approfondito della bibliografia essenziale dell'ambito di ricerca. La monografia è strutturata in modo accurato, chiaro e ambizioso.

Tra gli aspetti più interessanti del lavoro nell'insieme è sicuramente una meno netta distinzione tra lingua prima, seconda, straniera e minoritaria e la ricerca di parallelismi tra diversi metodi d'insegnamento che insorgono da questi diversi ambiti. Nell'epoca contemporanea, segnata da identità ibride e fluide e da innumerevoli prassi linguistiche, questo tipo di approccio è inevitabile. La combinazione di approcci diversi può determinare il superamento delle difficoltà che possono insorgere durante l'apprendimento della lingua che può risultare essere insufficiente e/o inadeguato. L'acquisizione di competenze linguistiche inferiori può infatti rilegare i parlanti alla (auto)marginalizzazione, il che conduce a medio termine alla marginalizzazione sociale dei gruppi a rischio e alla folklorizzazione e abbandono della lingua. Alla luce della comunicazione interculturale e della mediazione interlinguistica una didattica delle lingue efficace è uno strumento indispensabile per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Nella monografia il lettore può trovare il materiale adeguato per l'approfondimento dei principi teorici e pratici nella pianificazione e realizzazione delle lezioni della lingua italiana in diversi ambiti. Può inoltre trovare anche i più aggiornati risultati e tendenze della ricerca sul campo ed avere così un punto di partenza per ulteriori analisi nell'ambito della didattica della lingua. In base a quanto sopra descritto il lavoro può essere considerato una monografia scientifica originale.

Matejka Grgič

Lo scopo della presente monografia scientifica alla quale collaborano sia ricercatori nazionali che internazionali, è di offrire un panorama delle attuali ricerche nel settore dell'insegnamento e della didattica della lingua italiana in contesti plurilingui. I contributi riflettono diversi ambiti geografici, problematicità, esperienze e prassi nell'insegnamento dell'italiano negli stati lungo il Mar Adriatico.

Tra i contributi degli autori che provengono da diversi paesi, nei quali l'italiano si presenta come lingua straniera o lingua seconda, è possibile riscontrare alcune riflessioni che vengono proposte trasversalmente. In seguito verranno elencate le tre principali.

In diversi ambiti geografici, nei quali l'italiano era stato in passato molto influente grazie alle circostanze storiche, geografiche, politiche, economiche, culturali e altre, è possibile riscontrare un calo nell'interesse per la lingua e la cultura italiana (Zorman, Kazazi e Laçej, Malčič, Seražin Mohorčič, Allegra, Crasnich e Zudič Antonič, Lika, Drakouli e Milioni, Drakouli), il che apre uno scenario nuovo per l'insegnamento della lingua con diverse sfide. Nei contributi vengono descritti i singoli quadri sociolinguistici e le dinamiche che ne fanno parte. Diverse realtà che vengono prese in considerazione, dal Litorale sloveno alla Grecia e Albania, erano state un tempo strettamente legate al contesto italiano e la conoscenza della lingua italiana era data per scontata. Nonostante la popolazione di questi paesi imparava la lingua italiana in modo spontaneo, il livello di comprensione e conoscenza della lingua era molto alto. Sono testimoniati interessanti esempi di contatti linguistici in luoghi più o meno di contatto diretto. I fattori che hanno però in passato accresciuto l'interesse per l'insegnamento della lingua si stanno trasformando velocemente a causa dei processi di globalizzazione. Il calo dell'interesse per lo studio della lingua e della cultura italiana è l'effetto della posizione dominante della lingua inglese in funzione di nuova lingua franca. Perciò il prestigio e lo status delle altre lingue nella prospettiva del loro insegnamento stanno calando. I docenti di lingua italiana sentono la necessità di una rivitalizzazione dell'insegnamento della lingua italiana che esige però lo sviluppo di adeguate politiche e strategie di sviluppo per le quali è necessario un sostegno istituzionale negli ambiti locali e internazionali.

La questione dell'insegnamento delle lingue e delle lingue straniere è strettamente legata con la questione dell'interculturalità (Zorman, Malčič, Seražin Mohorčič, Kazazi in Laçej, Allegra, Crasnich in Zudič Antonič, Bartoli Kucher), dato che l'insegnamento delle lingue comprende anche la dimensione interculturale. L'apprendimento delle lingue apre allo studente

le porte al mondo interculturale e alla possibilità di sviluppare le competenze interculturali, connesse alle competenze di sviluppo di nuovi sistemi di interpretazione di significati, simboli e abitudini culturologici diversi. La predominanza dell'inglese citata dagli autori, rappresenta in questi casi una grossa perdita: la mancata conoscenza della lingua dell'ambiente/del vicino e della cultura delle comunità vicine ostacola il dialogo interculturale. Oltre ad un più ampio aspetto teorico dell'educazione al dialogo interculturale i contributi offrono anche esempi di buone prassi che offrono interessanti spunti per la didattica interculturale.

Il terzo filo rosso è rappresentato dall'analisi delle moderne tecnologie didattiche che sono un valido supporto e motivazione per l'insegnamento della lingua italiana e per il suo stesso apprendimento. Nei contributi viene presentato il ruolo del film (*Lika*, Bartoli Kucher) e degli strumenti delle moderne tecnologie (*Drakouli e Milioni*, *Drakouli*). È compresa anche l'analisi dell'uso dei TIC nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera: sono trattate sia questioni di carattere applicativo che quelle di carattere deontologico come la standardizzazione dell'insegnamento e dei processi di insegnamento e la loro spersonalizzazione.

La monografia è nata con lo scopo di condividere le buone prassi e le attuali ricerche sull'insegnamento e la didattica dell'italiano in contesti plurilingui. Rispecchia la complessità e la ramificazione dell'insegnamento dell'italiano in contesti interculturali che devono affrontare nuove sfide. I contributi riflettono punti di vista originali sulla problematica dell'intercultura e del contatto tra lingue e culture e, oltre ad ampi punti di partenza teorici sull'interculturalità, offrono anche esempi di buone prassi il che è il punto di forza della monografia scientifica che è destinata ad un pubblico scientifico ampio, ma sarà un valido aiuto anche ai professionisti nel settore dell'educazione e dell'insegnamento.

Maja Mezgec

La pubblicazione si prefigge di pubblicare i risultati delle più recenti ricerche sulla didattica dell'italiano in contesti plurilingui. Sei saggi sono stati scritti da docenti di diverse Università europee: Università di Graz, Austria; Università di Scutari, Albania; Università degli Studi di Creta, Grecia; Università Nazionale e Kapodistriaca di Atene, Grecia; Università del Litorale, Slovenia.

Quattro saggi sono stati scritti da professori che operano nelle scuole e negli Istituti del territorio: Istituto di Educazione della Repubblica di Slovenia; Scuola Elementare Dante Alighieri di Isola, Slovenia; Scuola Elementare di Capodistria, Slovenia; Scuola secondaria di primo grado con lingua d'insegnamento slovena a Dolina, Italia.

L'insieme forma un panorama attualizzato della situazione del bilinguismo nella zona, descrive il contesto di insegnamento e apprendimento dell'italiano, le sfide dei docenti di fronte a un mondo che cambia e strategie per mantenere l'interesse dell'apprendimento dell'italiano in studenti che vivono in mondo sempre più globalizzato, non solo dall'imposizione dell'inglese come lingua franca, ma anche dalla presenza di comunità di immigranti della nuova migrazione che cambiano le dinamiche sociolinguistiche della regione.

Anja Zorman difende l'importanza della sensibilità interculturale nell'ambiente della scuola. La consapevolezza interculturale dovrebbe cercare di evitare che l'idea di costruire una cultura comune, presupponga la denigrazione di determinate culture e l'esaltazione di altre. La scuola dovrebbe promuovere lo sviluppo delle capacità di entrare concettualmente nel mondo dell'altro e quindi di provare empatia per gli interlocutori e generare una reciproca comprensione in modo tale che gli adulti del futuro siano capaci di superare le visioni del mondo monoculturale. Zorman denuncia il mancato rispetto per la lunga tradizione nell'educazione bilingue e pluriculturale del territorio. Questo cambiamento di focus nell'insegnamento può essere uno dei motivi del calo di interesse per l'apprendimento dell'italiano nelle scuole della maggioranza e di conseguenza per il crescente calo nella competenza comunicativa in italiano lingua d'ambiente.

Metka Malčič presenta una riflessione teorica e il risultato di una ricerca portata a termine durante le lezioni di italiano L2 con 30 studenti del 4° anno di una scuola superiore di II grado di Capodistria e due docenti. L'esperimento si basava su un tema poco affrontato nelle scuole slovene e cioè, «La gestione e la soluzione del conflitto». Lo scopo della ricerca è stato quello di capire come gli studenti percepivano il conflitto e verificare come veniva accolto questo tema. Come premessa, la docente presenta sei

proposte didattiche utili agli insegnanti di diversi gradi di istruzione per potere creare il materiale didattico per la materia che insegnano. Infine, descrive come è stata svolta la sperimentazione e i risultati.

Lindita Kazazi, Eliana Laçeј descrivono la presenza della lingua italiana a Scutari che lo rende un vero e proprio territorio linguistico. Secondo le ricercatrici, Scutari, più di altre regioni in Albania, ha risentito la forte presenza dell'Italia e dell'italianità a causa della vicinanza geografica e per ragioni storiche, politiche, sociali e culturali che hanno caratterizzato stretti rapporti di interscambi nei secoli. In conclusione, avvertono che ci vogliono nuove strategie che favoriscano la motivazione alla scelta dello studio dell'italiano come lingua straniera e che vengano favoriti percorsi formativi linguistici finalizzati alla formazione di operatori destinati ad un concreto mercato di lavoro.

Martina Seražin Mohorčič realizza un'indagine che rivela che la motivazione degli alunni per l'apprendimento e l'uso della lingua italiana è in diminuzione. Come eventuale soluzione, la docente descrive «le classi transfrontaliere» come esempio di buona pratica, modo efficace di conduzione didattica dell'educazione interculturale e come strumento per la rivitalizzazione dell'insegnamento della lingua italiana nel territorio bilingue dell'Istria slovena. La docente ha osservato che nell'ambito delle classi transfrontaliere si sono concretizzati tutti e tre gli aspetti dell'educazione interculturale: l'aspetto cognitivo, l'aspetto affettivo e l'aspetto psicosociale.

Karin Ota analizza il ruolo dei docenti e degli studenti nel riconoscere e promuovere il plurilinguismo e l'interculturalità in un mondo superdiverso e sottolinea l'importanza di scegliere delle pratiche di insegnamento adeguate ai contesti educativi bilingui. In questo contesto, descrive le potenzialità del translanguaging applicato al contesto scolastico dell'educazione bilingue italo-slovena.

Lucia Allegra, Sergio Crasnich, Nives Zudič Antonič descrivono le premesse, le ipotesi e le conclusioni di una ricerca quantitativa sulla comprensione dell'ascolto e del testo scritto, che ha coinvolto trentanove alunni di una scuola con lingua d'insegnamento italiana sul territorio nazionalmente misto dell'Istria slovena. La scelta del tema è giustificata dall'importanza di tali abilità ricettive nei processi di insegnamento e apprendimento ed è stata svolta con attività di potenziamento della comprensione dell'ascolto riprese da *CO-TT: comprensione orale* (Carretti et al. 2013).

Aterda Lika descrive come ancora oggi i film italiani hanno un ruolo centrale nel processo di insegnamento e di apprendimento dell'italiano in Albania. La docente descrive l'importanza storica della RAI per le comunità

di lingua italiana e non solo, ma anche come «una finestra verso l'esterno» e conclude con una descrizione di accorgimenti che i docenti devono prendere nel momento della didattizzazione dei film.

Simona Bartoli Kucher descrive un progetto vincente didattica integrativa della lingua, della letteratura e del film. La docente racconta un ampio progetto che ha coinvolto autori, docenti in formazione e i loro discenti a partire da «Scritture in viaggio/Schreiben unterwegs/مسافرة كتابات» – realizzato a partire dal 2015 all'Istituto di Romanistica dell'Università di Graz. I testi descritti nel capitolo rispecchiano risposte diverse al percorso di inserimento nella nuova società da parte degli immigrati: il romanzo della cantastorie italo indiana Lily-Amber Laila Wadia *Amiche per la pelle* (2007a) e dei racconti di Carmine Abate tratti dalle raccolte *Il banchetto di nozze e altri sapori* (2016) e *Vivere per addizione e altri viaggi* (2010). La docente descrive non soltanto le riflessioni teoriche che hanno motivato le scelte, ma presenta anche modelli di attività didattiche.

Athanasia Drakouli, Georgia Milioni descrivono la situazione dell'insegnamento dell'italiano in Grecia e come le tecnologie apportano vantaggi a livello didattico.

Athanasia Drakouli parte dall'osservazione di come in Grecia gli insegnanti di italiano si risentono della mancanza di opportunità di aggiornamento offerte dal Ministero della Pubblica Istruzione e di come manchino opportunità di collaborazione tra i docenti. Per cui, questo capitolo si mostra un'occasione utile di rendere visibili le pratiche didattiche con l'utilizzo delle nuove tecnologie realizzate in Grecia.

Tutto il volume presenta un'uniformità per quanto riguarda al contenuto, la terminologia, l'apparato scientifico e la forma linguistica. Ogni singolo saggio forma un pezzo dell'insieme in maniera organica.

Paola Giustina Baccin