

Storia delle religioni a scuola

La recente iniziativa governativa denominata “La buona scuola” è da poco passata da una fase ricognitiva, in cui venivano raccolti suggerimenti e proposte, ad una attuativa, che vedrà un più o meno lungo iter legislativo per passare, come si dice, dalle parole ai fatti. È saltato subito agli occhi, al momento di snodo fra le due fasi, che l’obiettivo del Governo riguarda soprattutto il precariato del corpo docente e solo marginalmente altri aspetti. Se ne sono accorti, fra gli altri, i docenti e studiosi di storia delle religioni, che avevano scritto al Ministro chiedendo, con l’occasione della “Buona scuola”, di essere ascoltati in merito all’insegnamento scolastico sul fatto religioso.

Questo pronunciamento forte in materia di una delle parti in causa è rimasto sostanzialmente inascoltato. Fa specie, in un periodo in cui tutto sembrerebbe dover essere deciso con il massimo coinvolgimento delle parti sociali, seppur nelle asperità e difficoltà di una contingenza storico-economica molto grave. Che gli storici delle religioni possano essere attenti all’insegnamento della storia delle religioni nella scuola può sembrare scontato, ma di fatto non lo è. Se il fondatore, Raffaele Pettazzoni, pioniere della disciplina in Italia e primo docente nell’Università di Roma a partire dal 1924, si era costantemente preoccupato della questione, non così è stato per coloro che gli succedettero e che occuparono incarichi simili in varie Università italiane.

Si devono aspettare gli anni ’70 del Novecento per vedere all’opera una coraggiosa sperimentatrice, Giulia Piccaluga, allieva di Angelo Brelich, erede della cattedra di Pettazzoni a Roma, ad avviare un progetto che coprirà più di un trentennio, fra le scuole di Roma di ogni ordine e grado. Ovunque la

medesima reazione: grande interesse, attenzione per le materie proposte, disponibilità trasversale del corpo docente. Tuttavia l’esperienza, che coinvolgeva studenti universitari della Sapienza, non è mai passata da una fase sperimentale, appunto, ad una più strutturata. Scarso l’interesse da parte dell’Università, irrilevante l’attenzione della politica, appena percepibile il coinvolgimento di altri docenti universitari. Dopo il giro di boa del millennio il testimone è stato preso da altri attori. A Torino, Maria Chiara Giorda ha dato luogo a una serie di progetti che hanno coinvolto varie scuole ed istituzioni, associazioni e gruppi di lavoro locali o con respiro nazionale e internazionale. Si sono toccati i punti cardine della formazione degli insegnanti, della produzione di programmi scolastici strutturati, di valutazione e riflessione circa i libri di testo, tanto di storia quanto di religione.

Nel 2011 Giorda e il sottoscritto hanno tentato una prima sintesi circa questi progetti per riflettere a tutto tondo sulla disciplina storia delle religioni e le sue potenzialità in rapporto alla scuola. Con un occhio attento alle realtà attive a livello internazionale, dove anche le istituzioni si sono mosse per dare senso a una formulazione didattica trasversale e al passo con la società multiculturale. La proposta sintetica di un insegnamento di storia delle religioni nella scuola ha trovato posto, per la prima volta, in un quadro complessivo, con riferimenti, appunto, alle tendenze teoriche e pratiche della pedagogia interculturale e al rapporto con l’ora di religione cattolica (M. Giorda, A. Saggiore, *La materia invisibile. Storia delle religioni a scuola. Una proposta*, Bologna, Emi, 2011). L’anno dopo è uscito un importante volume che riprendeva la questione dal punto di vista giuridico, collegandola a vari aspetti del rapporto fra scuola pubblica e presenza istituzionalizzata, talora problematica, del fattore religioso (N. Fiorita, *Scuola pubblica e religioni*, Lecce, Libellula, 2012). Questi passaggi sono stati importanti anche per la disciplina a livello accademico. Una serie di presentazioni de *La materia invisibile* (Torino, Milano, Roma, Venezia) ha riaperto un dibattito che sembrava sopito. Da una parte, questa riflessione accademica ha trovato sponda in Parlamento grazie alla presentazione di un progetto di legge, ad opera dell’allora onorevole Giovanna Melandri, che nella XVI legislatura ha sottoscritto, insieme ad un cospicuo gruppo di deputati di varie parti politiche, un disegno di legge (c. 3711) dal titolo «Istituzione dell’insegnamento dell’“introduzione alle religioni” nella scuola secondaria di primo grado e nella scuola secondaria superiore». Il progetto è rimasto lettera morta con la fine della legislatura, ma rappresenta ancora un momento significativo in quanto

SOMMARIO

Storia delle religioni a scuola	Pag. 1-3
Creare efficaci ambienti di apprendimento: formazione iniziale, formazione continua, bisogni di formazione dei docenti Talis	Pag. 4-7
Mobile Learning e lingue straniere	Pag. 8-9
La lingua sulla scena. Il “process drama”	Pag. 10-12
Fenice: cos’è?	Pag. 13

potenziale punto di sintesi fra esigenze diverse ma convergenti, fra scuola, università e varie tipologie di componenti sociali. Al tempo stesso, in ambito accademico la organizzazione di un convegno a Milano e la pubblicazione degli atti relativi ha visto finalmente una partecipazione quasi generalizzata dei docenti di Storia delle religioni (*Proposte per l'insegnamento della storia delle religioni nelle scuole italiane*, a cura di G. Arrigoni, C. Consonni, A. Però, Milano, Sestante, 2014), che per la prima volta si sono poi riuniti a Padova per dare luogo ad un manifesto programmatico che rappresenta una tappa importante nel percorso di accreditamento delle materie universitarie che si occupano scientificamente della storia delle religioni (M. Ferrara, "Una proposta educativa: storia delle religioni (o scienza delle religioni) a scuola". *Cronaca e riflessioni a margine della tavola rotonda di Padova (29 ottobre 2014)*, in «Studi e Materiali di Storia delle Religioni» 80/2, 2014, pp. 839-853). Compagni di viaggio sono associazioni religiose, come l'associazione XXXI Ottobre o CEM Mondialità, e laiche, come la Consulta per la laicità delle istituzioni di Torino. L'auspicio di un insegnamento non confessionale sul fatto religioso non emerge, infatti, solo dal contesto degli studi universitari ma anche da vari ambienti, religiosi e non, che individuano in un'alfabetizzazione circa i fenomeni religiosi la chiave di volta della costruzione di una società globale al passo con i tempi.

Fra le novità degli ultimi anni vi è un progetto, *Intercultural Education through Religious Studies* (IERS: <http://iers.unive.it/>), guidato dall'Università Ca' Foscari di Venezia, e che vede un insieme di cinque partner: Danimarca, Francia, Germania, Italia e Spagna, con varie tipologie di attori coinvolti (scuole, università, associazioni). Gli obiettivi di questo progetto risiedono nel condurre un'analisi sulle modalità di insegnamento relativo al fatto religioso nei curricula ufficiali dei paesi coinvolti.

Lo scopo del progetto consiste inoltre nell'elaborazione di strumenti pratici (materiali didattici, workshops), volti a sviluppare le principali indicazioni e raccomandazioni sovranazionali in tema di educazione al fatto religioso (RE: *Religious Education*) al fine di intessere modalità di comprensione interculturale, tolleranza, gestione della diversità culturale e del conflitto.

Le parole chiave sono dunque evidenti, a livello internazionale, ribadite in tutti i modi anche dai *Principi di Toledo*, un documento dell'OSCE/ODHIR che è stato pubblicato nel 2007 e che ha suscitato ben poco dibattito in Italia: può darsi che l'ormai imminente pubblicazione in italiano possa riaprire riflessioni, anche dal coté istituzionale,

su questi temi (*I Principi di Toledo e le religioni a scuola. Traduzione, presentazione e discussione dei Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools – OSCE/ODHIR*, a cura di A. Bernardo, A. Saggiaro, Roma, Aracne, 2015).

Mentre, dunque, un primo rapporto sull'analfabetismo in Italia, curato da Alberto Melloni (*Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2014) dovrebbe sollecitare tutta l'attenzione delle più diverse parti sociali su un problema sempre meno aggirabile e trascurabile, una riflessione sull'insegnamento scolastico resta di attualità.

Ciò avviene in un inevitabile contrasto strutturale con l'ora di religione cattolica. Non è questo il luogo per riepilogare la complessa vicenda di questa ora di insegnamento che dall'Unità d'Italia, ai Patti Lateranensi fra Stato e Chiesa e fino alla recezione nella Costituzione e ai progetti recenti di revisione del Concordato, abbraccia tutta la storia del nostro Paese. Sembra tuttavia opportuno soffermarsi sul fatto che l'ora di religione cattolica e la potenziale ora di storia delle religioni si muovono in due orizzonti didattico-formativi diversi. Da una parte parliamo di un insegnamento di carattere religioso, da realizzare e impartire in un quadro istituzionale statale ma con un apporto determinante dell'Autorità ecclesiastica, sia nella selezione che nella formazione e nell'individuazione degli insegnanti e dei programmi di studio. Dall'altra la storia delle religioni si inserisce in una tradizione di studi storico-culturali, votati ad una comprensione ed esplicazione delle religioni al plurale e ad un loro insegnamento che prescindano dal vincolo essenziale con le identità religiose, muovendosi in un orizzonte strutturalmente scientifico e laico. Le due modalità agiscono sull'oggetto osservato con metodologie diverse e sono, per questo, insieme incomparabili o irriducibili. Tuttavia, il fatto che si muovano nella stessa area di competenza, per esprimersi in termini generici e cauti, non sfugge: come immaginare, nella scuola di domani, un insegnamento di storia delle religioni che si vada ad affiancare a quello già esistente di religione cattolica? Inoltre: gli interlocutori di coloro che sottolineano la necessità della proposta di un insegnamento non confessionale di storia delle religioni per le scuole sono inevitabilmente coloro che invece sostengono la necessità di un insegnamento confessionale. Si palesa qui una contraddizione tutta italiana, intellettuale, istituzionale, culturale in senso lato. I due interlocutori non si capiscono, ma di fatto, come si è detto più sopra, parlano due linguaggi diversi. Sul piano intellettuale l'Italia risente di un pregiudizio nei confronti di tutto ciò che è 'religione', che sembra dover essere confinato, anche da parte

Editore:	<i>Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05</i>
Direttore responsabile:	<i>Giampiero de Cristofaro</i>
Direttore:	<i>Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)</i>
Comitato Scientifico:	<i>Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada- ES), Paolo Di Vico (Univ. Nitra- SK), Laura Incalcaterra McLoughlin (Univ. Naz. d'Irlanda, Galway, IE), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggiaro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo)</i>
Grafica:	<i>Rino Schettini</i>

degli addetti ai lavori in ambito accademico, alla sfera di interesse dei 'religiosi'. Sul piano istituzionale, l'assenza di una legge complessiva sulla libertà religiosa e le interazioni a più livelli fra istanze statali e ecclesiastiche comporta una confusione costante fra tradizioni, radici, eredità: tutti concetti assai ambigui, che sono tornati in auge al tempo della discussione circa il Preambolo del trattato costituzionale europeo. Ciò determina una strabordante confusione a livello culturale, con risvolti estremamente problematici, di cui la gestione della così detta "alternativa" all'ora di religione è forse la punta di diamante: la situazione dovrebbe essere risolta, facendo riferimento a incerte decisioni politiche, da una scuola che vede sempre più decurtate le proprie risorse economiche e con esse la propria autonomia gestionale, amministrativa, strategica con gli inevitabili risvolti sul piano formativo. Per limitarci ai minimi termini della questione, senza risorse si dovrebbe gestire un'ora di lezione per la quale non sono previsti insegnanti dedicati; per la quale non esistono programmi, libri di testo, regole condivise e rassicuranti; l'etichetta generale, poi, fa pensare all'"alternativa", cioè alla dialettica fra identità e alterità religiosa, ovvero fra maggioranza e minoranze, fra ortodossia e eterodossia, fra religione istituzionalizzata e devianze, eresie, settarismi; qualsiasi insegnamento inserito in un contesto di "alternativa" non potrebbe che essere guardato con sospetto e diffidenza: l'esatto contrario di ciò che è stato detto più sopra, perché lo studio delle religioni non cade nello stesso ambito dello studio religioso o della educazione religiosa, pur individuando in parte, ma in maniera massimamente incongrua, una medesima 'etichetta' generale. Per cercare di sintetizzare questa riflessione, la proposta di un'ora di storia delle religioni per la scuola deve essere pensata secondo alcune linee direttive generali. In primo luogo, non si può non pensare che la società multiculturale in cui viviamo, in cui il fattore religione è all'ordine del giorno in conflitti internazionali, nella storia degli stati, nella vita delle persone che abitano gli stati e che vedono messi in discussione i loro valori o la loro stessa esistenza a causa di motivi di carattere religioso, non cerchi di dotarsi degli strumenti formativi indispensabili per la comprensione della pluralità religiosa che caratterizza l'umanità.

L'obiettivo fondamentale di dissipare i conflitti non può che realizzarsi attraverso l'incremento costante della civiltà della conoscenza. Altre opzioni, incerte epistemologicamente e metodologicamente inadeguate, non possono che rappresentare dei rallentamenti, di cui si paga il pegno già oggi, vedendo le statistiche dell'analfabetismo religioso.

Può ben darsi che vi siano altre soluzioni possibili, che non siano l'inserimento della storia delle religioni fra le materie scolastiche, già ben strette in un sistema senza dubbio saturo (anche se non perfetto). Si potrebbe allora pensare alla creazione di strumenti didattici, alla integrazione della formazione istituzionale dei futuri insegnanti anche tramite le materie storico-religiose, alla produzione di progetti pilota condivisi fra esperti di pedagogia interculturale e storia delle religioni.

L'Italia è un paese dalla straordinaria propensione all'apertura, all'accoglienza, all'incontro.

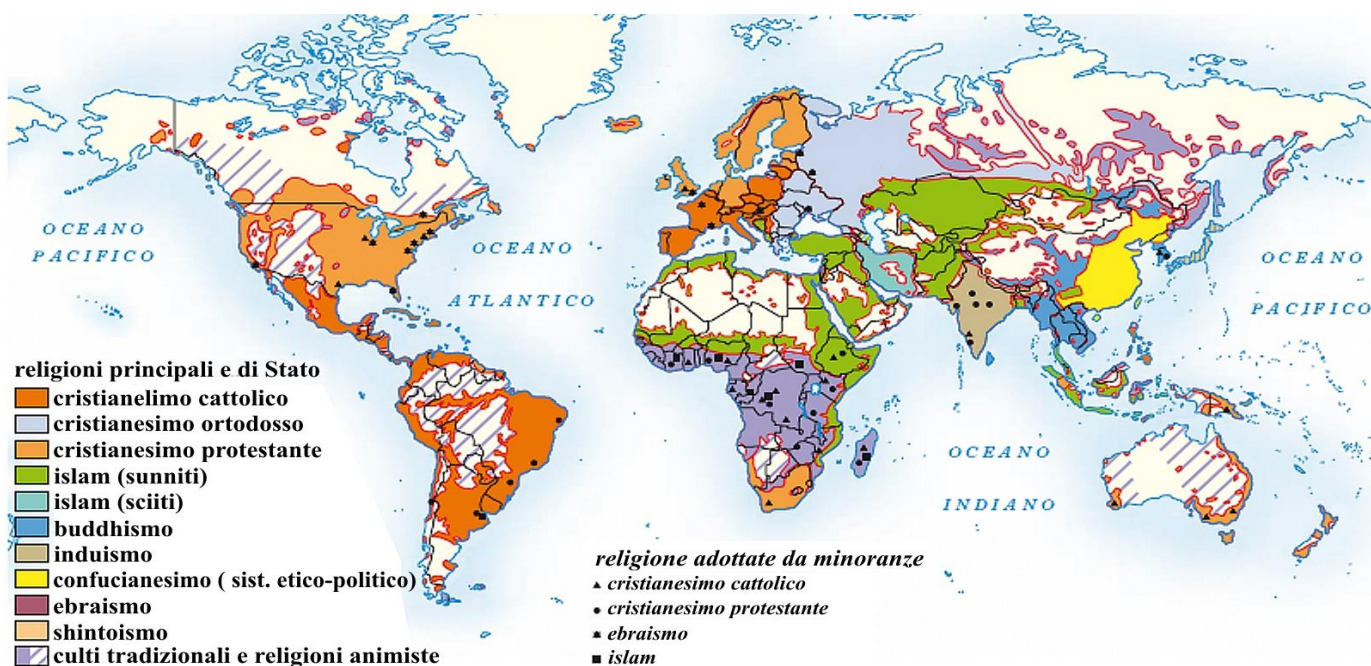
Al tempo stesso, ha un'eguale predisposizione alle chiusure, ai respingimenti, alle ritrosie. I movimenti migratori recenti si inseriscono su tradizioni millenarie, sicuramente meno appariscenti per le diverse modalità comunicative globali, ma non per questo meno significative. Alla crisi economica si accompagna così una difficoltà culturale, che è sempre più emergenza, non solo materiale, ma anche simbolica.

Che la scuola possa svolgere un ruolo da protagonista nella formazione alla comprensione della diversità rientra fra le modalità intellettuali e culturali tradizionali di cui il nostro Paese può – o dovrebbe – menar vanto.

La conoscenza delle religioni non è un aspetto secondario o di poco conto, così come le religioni non sono effimeri o labili sistemi di pensiero, bensì costruzioni simboliche complesse, che regolano e garantiscono l'esistenza umana.

Quale che possa essere la soluzione istituzionale in discussione, la parola d'ordine di riferimento deve essere «conoscere». Conoscere la religione del proprio territorio, conoscere le religioni altrui, conoscere le opzioni filosofiche di chi non ha una religione di riferimento: è questo fare "storia delle religioni".

Alessandro Saggioro
Sapienza - Univ. Roma



Creare efficaci ambienti di apprendimento

formazione iniziale, formazione continua, bisogni di formazione dei docenti TALIS

Introduzione

Nel giugno 2014 l'OECD ha pubblicato i risultati del secondo ciclo del *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), (<http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>) un'indagine internazionale su larga scala focalizzata sulle condizioni lavorative degli insegnanti della scuola secondaria e sugli ambienti di apprendimento nelle scuole. Il fine dell'indagine è ottenere informazioni valide, aggiornate e comparabili per aiutare i paesi a rivedere e definire le loro politiche, nell'ottica di uno sviluppo della professione docente basato sempre più su standard qualitativi. Partendo dal presupposto che le modalità di reclutamento, di formazione e di sviluppo professionale degli insegnanti dovrebbero costituire una priorità per tutti i sistemi scolastici, TALIS cerca di esaminare i modi attraverso i quali il lavoro degli insegnanti è riconosciuto, valutato e incentivato. L'indagine, inoltre, ha preso in considerazione i bisogni formativi dei docenti, offrendo uno spaccato delle opinioni e delle attitudini dei docenti circa il loro lavoro didattico e le pratiche educative utilizzate. Partendo dalla considerazione dell'importanza della dirigenza scolastica nel sostenere ambienti d'insegnamento/ apprendimento efficaci, l'indagine si è soffermata a considerare anche il ruolo dei dirigenti scolastici, esaminando il supporto che essi forniscono ai loro docenti. Infine, sono stati oggetto d'indagine i fattori che influenzano i sentimenti di soddisfazione lavorativa e di auto-efficacia dei docenti.

I dati

Popolazione target: docenti delle scuole secondarie inferiori e dirigenti scolastici dei seguenti paesi: Alberta (Canada), Australia, Cile, Repubblica ceca, Danimarca, Inghilterra, Estonia, Finlandia, Fiandre (Belgio), Francia, Island, Israele, Italia, Giappone, Korea, Messico, Olanda, Norvegia, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Spagna, Svezia e Stati Uniti, Abu Dhabi (Emirati arabi), Brasile, Bulgaria, Croazia, Cyprus, Lituania, Malesia, Romania, Serbia, Singapore.

Campione: 200 scuole per Paese; 20 insegnanti e 1 dirigente per scuola.

Strumento: questionari differenziati per docenti e dirigenti, da 45 a 60 minuti per la compilazione.

Modalità di raccolta dati: su carta o on-line.



Rispetto al primo ciclo di TALIS, condotto nel 2008 e rivolto a docenti e dirigenti scolastici di 24 paesi, TALIS 2013 ha ampliato il numero di paesi coinvolti e, pur focalizzandosi prevalentemente sul livello secondario di primo grado (ISCED 2)*¹, ha dato la possibilità ai docenti di esprimere la loro opinione per il livello di scuola elementare (ISCED 1) e di secondaria superiore (ISCED 3). Alcuni paesi, inoltre, hanno avuto modo di realizzare l'indagine in quelle scuole che avevano già partecipato al programma PISA (*Programme for International Student Assessment*) (TALIS-PISA). (Per il campione TALIS-PISA, sono state esaminate 150 scuole per Paese) In termini numerici hanno partecipato all'indagine più di 100.000 insegnanti della scuola secondaria, selezionati secondo modalità random, e i loro dirigenti scolastici, fra più di 6500 scuole.

Formazione degli insegnanti e conoscenze pedagogiche

TALIS fornisce un quadro dettagliato delle caratteristiche degli insegnanti, delle pratiche educative e professionali, della loro formazione e del loro sviluppo professionale, della loro soddisfazione del lavoro e della percezione di come il loro lavoro sia valutato nella società.

I dati scaturenti dall'indagine rinviano a molteplici aspetti, certamente interessanti per i docenti, che hanno così dati aggiornati su quanto avviene nei paesi oggetto d'indagine, ma, soprattutto, per chi è chiamato a definire le politiche relative al reclutamento e alla formazione **degli insegnanti***². Non solo i decisori politici potrebbero trarre indicazioni interessanti dai dati **comparativi***³, ma anche le università, alle quali da tempo nel nostro Paese è affidata la formazione **iniziale dei docenti**. Ed è proprio sugli aspetti relativi alla formazione che vorrei soffermarmi in questo articolo, dal momento che i docenti

*¹ L'Isced (l'International Standard Classification of Education, 1997) è usato per definire i livelli e i contesti dell'educazione. Esso è strutturato in 6 livelli: Isced 0 (istruzione pre-elementare); Isced 1 (istruzione elementare); Isced 2 (istruzione secondaria inferiore); Isced 3 (istruzione secondaria superiore); Isced 4 (istruzione post-diploma); Isced 5 (istruzione universitaria); Isced 6 (istruzione post-laurea) (cfr. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm). L'Isced (l'International Standard Classification of Education, 1997) è usato per definire i livelli e i contesti dell'educazione. Esso è strutturato in 6 livelli: Isced 0 (istruzione pre-elementare); Isced 1 (istruzione elementare); Isced 2 (istruzione secondaria inferiore); Isced 3 (istruzione secondaria superiore); Isced 4 (istruzione post-diploma); Isced 5 (istruzione universitaria); Isced 6 (istruzione post-laurea) (cfr. http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm).

*² Si veda, a tale riguardo, il capitolo *Key findings and policy implications*, tratto dal Report *New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education* (http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/new-insights-from-talis-2013/key-findings-and-policy-implications_9789264226319-10-en#page1). Le principali implicazioni politiche individuate dal rapporto riguardano: 1. Assicurare un'eguale distribuzione di risorse umane e materiali per tutti gli ordini e gradi di scuola; 2. Rivedere il processo di promozione alla dirigenza e ridurre gli incarichi amministrativi ai dirigenti; 3. Sostenere l'accesso ad attività di formazione e di mentoring per tutti i docenti; 4. Sviluppare sistemi di riconoscimento e di feedback per il lavoro dei docenti (in tutti i suoi aspetti); 5. Monitorare e accrescere il senso di auto-efficacia e di soddisfazione lavorativa dei docenti.

*³ I dati, raggruppabili per Paese, sono disponibili all'indirizzo <http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm>.

L'insegnante italiano nella scuola media inferiore ^{*4}	Il confronto TALIS
49 anni, donna, con 20 anni di insegnamento, ha frequentato un percorso formativo professionalizzante.	Rispetto ai colleghi TALIS ci sono in media più donne (78,5%) e l'età media è più alta (48,9%); più bassa la proporzione dei docenti che hanno seguito un percorso formativo professionalizzante (79,1%).
La proporzione di donne dirigenti è più bassa della proporzione di insegnanti donne (55% e 79%, rispettivamente). In media, i dirigenti dichiarano di avere 57 anni e 11 anni di esperienza nel ruolo.	I dirigenti sono più anziani e hanno trascorso più tempo nel loro ruolo. Una proporzione inferiore rispetto ai colleghi TALIS ritiene che la professione sia valutata positivamente dalla società (8.1 %) e si dichiara soddisfatta del proprio lavoro (89.4 %).
Il 75% dei docenti dichiara di aver frequentato attività per lo sviluppo professionale nei 12 mesi precedenti all'indagine. Le aree nelle quali la maggioranza dei docenti avverte un elevato bisogno di sviluppo professionale sono le TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) per l'insegnamento e l'insegnamento a studenti con bisogni speciali. Delle 14 aree di sviluppo individuate, la percentuale espressa dai docenti italiani è sempre superiore alla media TALIS. ^{*5}	Una percentuale inferiore rispetto ai colleghi TALIS ha seguito corsi di sviluppo professionale (la media TALIS è dell'88,4%), mentre una percentuale maggiore dichiara la necessità di aggiornamenti nelle TIC (35.9 % contro il 18,9% dei paesi TALIS) e nell'insegnamento a studenti con bisogni speciali (32.3 % contro il 22,3%).
I docenti dichiarano di spendere 79% del loro tempo in aula in attività di insegnamento e apprendimento. Ciò significa che il 20% del loro tempo è speso nel compilare rapporti, nello svolgere compiti amministrativi e nel tenere ordine in classe (8% e 13%, rispettivamente). Essi riportano inoltre di insegnare per 17 ore per settimana (in media), 5 ore nel preparare le lezioni e 4 ore nel correggere i lavori degli studenti.	In percentuale, i docenti dichiarano di avere speso meno ore a settimana rispetto ai colleghi TALIS (17 ore contro le 19,3 dei paesi TALIS) e meno ore a settimana individualmente nel pianificare e preparare le lezioni (5 ore contro le 7 ore dei colleghi TALIS). Le ore di lavoro a settimana sono 29,4 contro la media TALIS di 38,3.
Più del 90% di docenti dichiara una soddisfazione generale per il proprio lavoro. Tuttavia, solo il 12% di loro ritiene che l'insegnamento abbia un valore come professione nella società.	Un maggior numero di docenti ritiene di essere capace di aiutare i propri studenti a valorizzare i loro apprendimenti (95.6 %), se comparato con gli altri paesi (media 80,7%). Sempre in relazione ai paesi TALIS (media 80,3%), sono molti di più i docenti che pensano di essere capaci di aiutare i propri studenti a pensare criticamente (94.9 %). Inferiore è il numero di chi crede che la professione docente abbia un valore nella società (12.5 % contro la media TALIS del 30,9%). Un numero maggiore è soddisfatto del proprio lavoro (94.4 % contro il 91,2%).

intervistati dichiarano di sentirsi ben preparati professionalmente, anche se non sempre adeguatamente nelle discipline pedagogiche. La grande maggioranza dei docenti possiede la laurea: 89.5% ha il livello di educazione ISCED 5A, e 1.4% ha raggiunto ISCED 6. Inoltre, ben il 90% dei docenti dichiara di aver compiuto il percorso educativo per diventare docente o programmi di formazione specifici. Gran parte dei docenti TALIS riporta che il percorso di educazione formale includeva tre elementi chiave: esperienza pratica, formazione su contenuti disciplinari e formazione pedagogico-didattica. Esistono ovviamente significative differenze tra i paesi, sia in relazione ai contenuti dei percorsi formali, sia in relazione a come i docenti si sentono preparati per la loro professione. TALIS mostra che gli insegnanti hanno generalmente ricevuto formazione sui contenuti in tutte le aree disciplinari loro oggetto di insegnamento. Tuttavia, in Islanda e ad Alberta (Canada), ad esempio, meno della metà dei docenti (rispettivamente 42% e 44%) dichiara che la loro educazione formale ha incluso contenuti di formazione per le materie che essi insegnano, il che

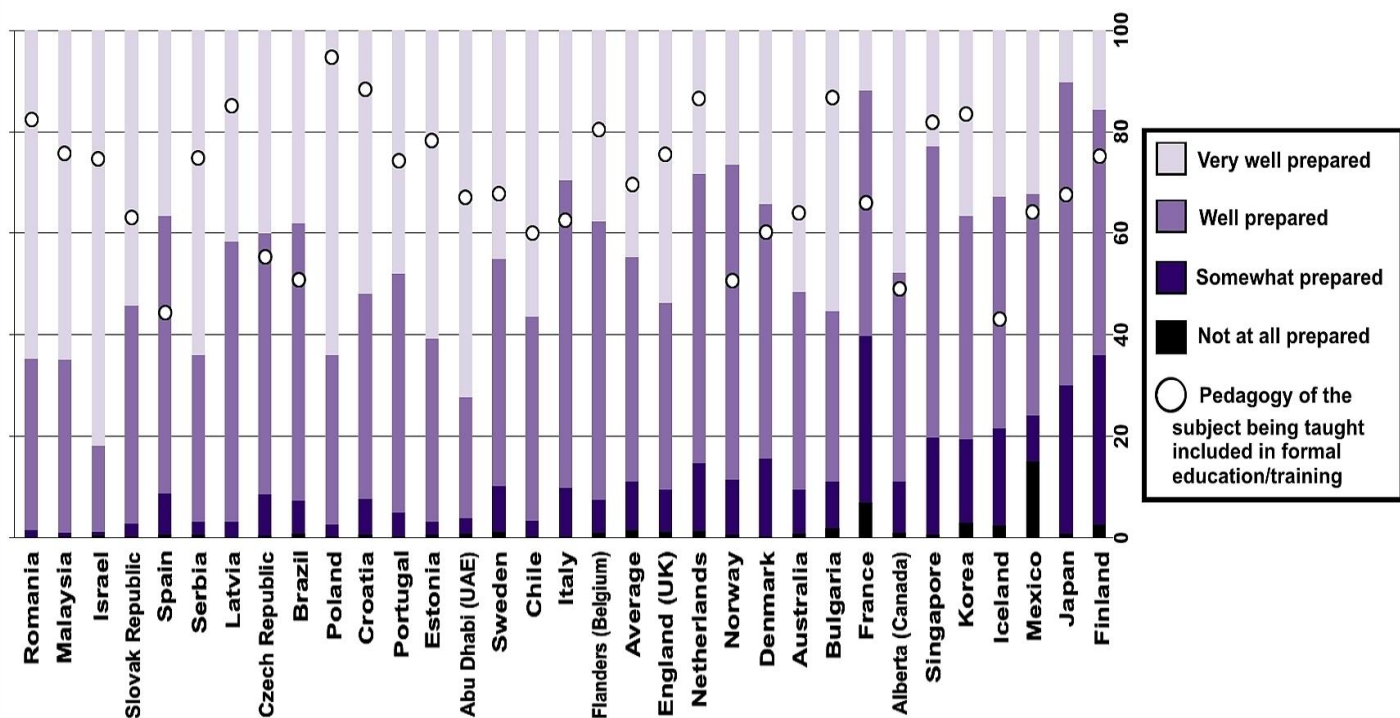
suggerisce che in tali aree sia possibile insegnare materie per le quali i docenti non sono stati specificamente preparati. Esistono inoltre variazioni per ciò che attiene alla pedagogia e alla pratica educativa in classe. Mentre una grande maggioranza di insegnanti ha ricevuto una formazione pedagogica e legata alla didattica per tutte le discipline insegnate (rispettivamente il 70% e il 67 %, in media), questi dati variano tra i paesi. Per esempio, più dell'80% degli insegnanti ha potuto fare esperienze pratiche nelle materie nelle quali insegnano in Bulgaria, Croazia, Lituania, Olanda, Polonia, Romania, Singapore e Inghilterra. In posizione opposta, **l'Italia spicca per il suo modesto 35% di insegnanti che dichiarano di aver ricevuto una specifica formazione didattica per tutte le materie insegnate**, e per un ulteriore 12%, che riporta di aver ricevuto tale formazione solo per alcune delle discipline oggetto di insegnamento. Anche la percezione del livello di preparazione varia considerevolmente. In percentuale, il 93% di insegnanti si sente ben preparato o molto ben preparato in termini di contenuti.

^{*4} Si veda Country profile. Italy in <http://www.oecd.org/italy/TALIS-Country-profile-Italy.pdf>.

^{*5} In 6 aree è la percentuale è doppia o quasi doppia rispetto alla media (conoscenza e comprensione delle materie; valutazione e assessment; TIC per insegnare, comportamento degli studenti e gestione della classe; insegnamento in contesti multiculturali e multilinguistici; insegnare abilità trasversali, come problem solving, apprendere ad apprendere) e, nel caso delle conoscenze pedagogiche, è addirittura tripla (<http://www.oecd.org/italy/TALIS-Country-profile-Italy.pdf>).

Fig 1. Quanto gli insegnanti si sentono preparati in pedagogia

Fonte: OECD (2014), TALIS 2013 Results, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (capitolo 2, adattato dalla figura 2.2)



Questo è il caso per il 72% di insegnanti in Finlandia, e il 76% in Giappone e Messico. Gli insegnanti, nel complesso, si sentono leggermente meno preparati in pedagogia: l'89% di loro si sente ben preparato o molto ben preparato. Ciò è vero per solo il 61% di insegnanti in Francia, il 64% in Finlandia e il 70% in Giappone, come appare nella fig. 1.

Bisogni insoddisfatti

Gli insegnanti riportano di essere sostanzialmente soddisfatti per quanto riguarda il loro sviluppo professionale, per quanto manifestino alcuni bisogni non soddisfatti. I dati TALIS indicano che molti insegnanti partecipano ad attività di aggiornamento, che possono essere erogati all'inizio della loro carriera o nel corso della medesima, organizzati all'interno della scuola o attraverso enti esterni, ed essere più o meno formali. Mentre la partecipazione varia tra i paesi, l'88% dei docenti intervistati indica che essi hanno partecipato almeno in un'attività di aggiornamento professionale nell'ultimo anno.

Inoltre, molti docenti riportano che tali attività hanno avuto un impatto positivo sul loro insegnamento. Se le attività di aggiornamento coprono un ampio ventaglio di aree, i docenti sentono che quelle che hanno un più positivo impatto riguardano la loro conoscenza e comprensione dei saperi disciplinari e le loro competenze pedagogico-didattiche (per il 91% e l'87% di insegnanti rispettivamente). Minore proporzione di docenti registra un impatto positivo per attività collegate al management scolastico (76%), alla didattica a studenti con bisogni speciali (77%) e all'insegnamento in contesti multiculturali e multilinguistici (77%).

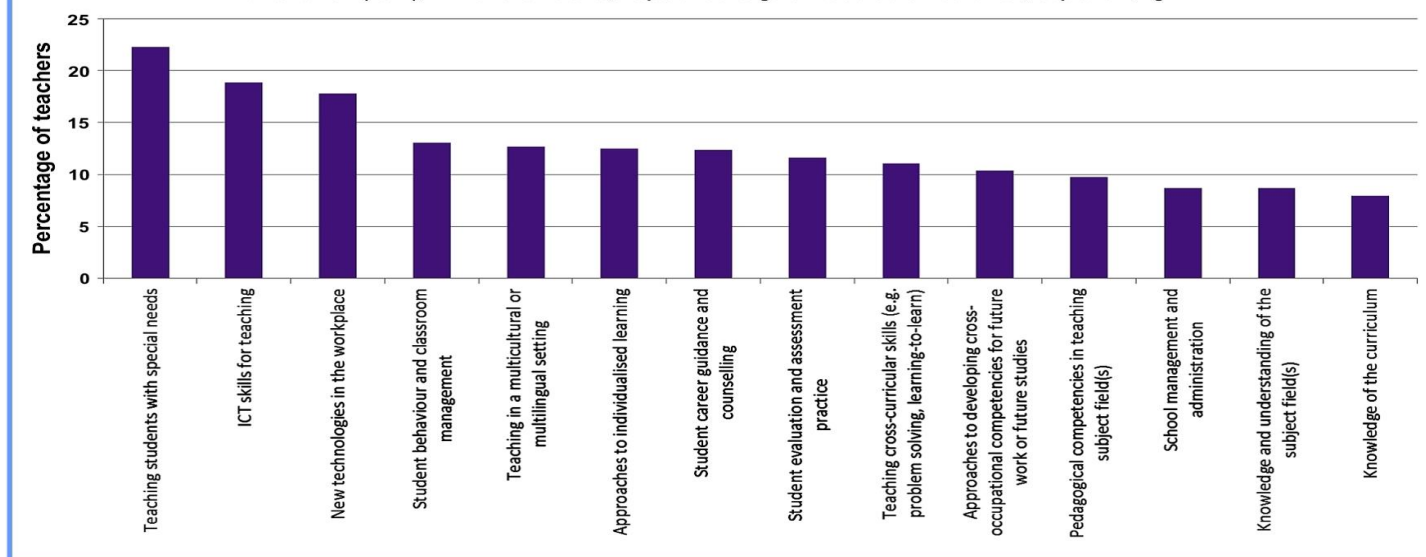
Non mancano però alcune limitazioni nello sviluppo professionale: gli ostacoli legati ai ritmi di lavoro e all'assenza di incentivi rappresentano altrettanti fattori demotivanti alla partecipazione ad attività di aggiornamento. Inoltre, i docenti



TALIS 2013 Results
AN INTERNATIONAL PERSPECTIVE
ON TEACHING AND LEARNING



dichiarano che alcuni loro desideri non sono soddisfatti. Come mostrato nella fig. 2 e in linea con quanto emerso nello studio TALIS precedente (TALIS 2008), la principale area nella quale i docenti riportano di avere bisogni non soddisfatti è relativa alla didattica rivolta a studenti con bisogni speciali di apprendimento. Tali risultati richiedono di essere considerati assieme al dato che solo il 32% di docenti in media dichiara di aver preso parte ad attività di aggiornamento in tale ambito, e che fra le 14 aree di aggiornamento esaminate in TALIS e per le quali è stato chiesto ai docenti di valutarne l'impatto, è stata una delle aree considerate con un minor impatto positivo sulla pratica dell'insegnamento. Le abilità nelle tecnologie dell'informazione e comunicazione (TIC) per l'insegnamento e, in generale, per il lavoro sono identificate anche come aree nelle quali i docenti sentono un forte bisogno di aggiornamento.

Figura 2. I bisogni di aggiornamento dei docentiFonte: OECD (2014), TALIS 2013 Results, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>, Capitolo 4, fig. 4.14

Le differenze sulle scelte dei docenti relativamente alle pratiche pedagogiche dipendono dai docenti stessi, dalla loro formazione iniziale e dalle loro precedenti esperienze di insegnamento, più che dalle scuole o dalla loro appartenenza geografica.

La letteratura sulle pratiche dell'insegnamento mostra che approcci attivi, basati sul coinvolgimento degli studenti nei processi di apprendimento, possono sostenere i successi degli allievi. Per comprendere come l'uso di tali approcci possa essere favorito, TALIS ha cercato di identificare i fattori che influenzano la loro adozione.

Emerge che gran parte della differenza totale nei report dei docenti deriva dalle differenze individuali, mentre la variazione dipendente dalla scuola nella quale il docente è in servizio e dal paese è minima. Per esempio, l'87% della differenza nell'uso frequente del lavoro in piccoli gruppi è relativo alle differenze individuali, contro il 10% dei fattori relativi al paese e il 4% dei fattori relativi al livello scolastico. Per l'uso delle TIC, sia i fattori legati al paese sia quelli legati al livello scolastico giocano un ruolo più significativo (rispettivamente 13% e 7%), il che può essere spiegato in relazione alla natura di questa pratica più legata alla disponibilità di risorse materiali.

Analogamente, TALIS ha cercato di identificare quali possono essere i fattori che influenzano il credo dei docenti sull'insegnamento, giacché tali teorie hanno un ruolo

importante nel dar forma alle loro pratiche. In riferimento alle teorie costruttivistiche, nell'ambito delle quali i docenti si percepiscono come facilitatori dei processi di apprendimento e di pensiero degli studenti, la differenza registrata circa tali convinzioni è spiegata soprattutto sulla base della differenza individuale (87%).

I fattori legati al paese e al livello scolastico giocano un ruolo ridotto (12% e 2% rispettivamente).

Tali risultati hanno implicazioni significative: le azioni che si concentrano sugli insegnanti possono essere molto efficaci nel modificarne le pratiche.

Pertanto, rivestono un'importanza considerevole la formazione iniziale e la formazione continua dei docenti, sia nel focalizzarsi sulle pedagogie attive e sui metodi costruttivi di apprendimento/insegnamento, sia nell'influencare il punto di vista dei docenti sui processi di insegnamento e apprendimento che essi possono mettere in atto e gestire.

Di qui il ruolo che le università possono giocare nel rivedere i programmi di formazione iniziale, per assicurare un adeguato equilibrio tra contenuti disciplinari, aspetti pedagogici e pratica e per promuovere approcci pedagogici centrati sugli studenti, così come nel fornire supporto allo sviluppo professionale ai docenti, in quelle aree nelle quali essi si sentono meno preparati, rafforzando i collegamenti tra mondo della ricerca e mondo della scuola.

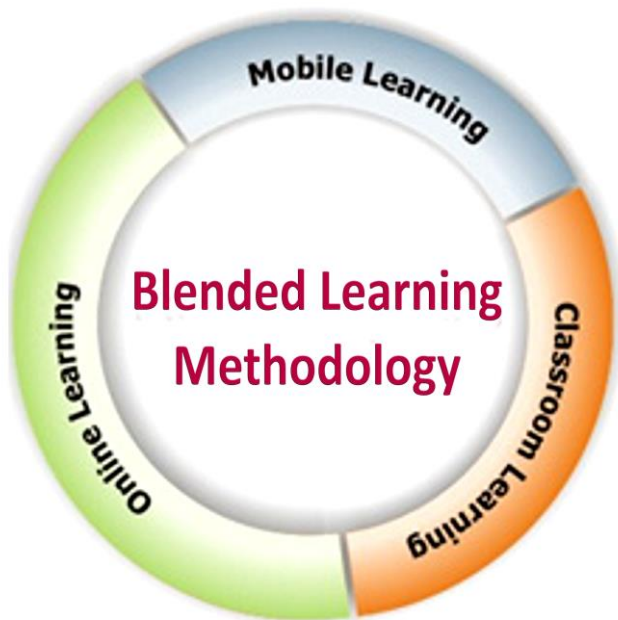
Roberta Piazza
Università di Catania



Mobile Learning e lingue straniere

Introduzione

La mobilità delle persone è un fenomeno in crescita. Un migliore inserimento per le persone in mobilità nel nuovo ambiente spesso dipende dalle loro competenze nella lingua del paese ospitante in modo che essi possano servirsene in base alle loro qualifiche. Un esempio di un caso del genere è il "Popa Grigore T." Università di Medicina e Farmacia, Iasi, Romania, dove recentemente centinaia di studenti provenienti da tutto il mondo sono venuti a studiare medicina, odontoiatria, farmacia, infermieristica e bioingegneria. Anche se la lingua di insegnamento è l'inglese o il francese, è indispensabile conoscere anche il romeno in quanto essi hanno bisogno di effettuare conversazioni efficaci con pazienti rumeni sul loro stato di salute così come devono interagire professionalmente con i loro colleghi. Il progetto europeo Grundtvig "Take Care – Una guida per un linguaggio medico-scientifico per i migranti" ha suggerito una soluzione. La metodologia "blended learning" (apprendimento misto) del progetto, i suoi materiali di apprendimento linguistico nel settore sanitario in 17 lingue, così come la piattaforma universitaria di e-learning, dalla quale questi materiali possono essere scaricati liberamente, colmano una lacuna ed incoraggiano l'apprendimento del romeno. Gli studenti stranieri che studiano medicina, infermieristica, odontoiatria e farmacia in Iasi sperimentano in anteprima l'apprendimento del romeno usando il cellulare.



Questioni teoriche sull'apprendimento tramite il cellulare

Il progresso della tecnologia ha dato luogo a modi complessi e variegati di apprendimento (personalizzato, interconnesso, collaborativo onnipresente, mobile e permanente). L'apprendimento con l'ausilio di dispositivi mobili (Mobile learning o ML) come computer palmari,

telefoni cellulari, riproduttori audio digitali, fotocamere digitali, registratori vocali, pen scanner, ecc. si verifica quando gli studenti sono in movimento ed è recentemente cresciuto in tutta Europa. A tal proposito si devono evidenziare diverse caratteristiche:

- l'intervento didattico viene liberato dai limiti posti dalla compresenza fisica dei discenti;
- combina l'istruzione formale e informale;
- si intreccia con altre attività come parte della vita di tutti i giorni;
- l'apprendimento risponde sia ad obiettivi esterni che alle esigenze del discente;
- il controllo e la gestione dell'apprendimento sono distribuiti tra studenti, guide, insegnanti, tecnologie e risorse;
- il contesto è costituito da studenti attraverso una rete molto complessa di interazioni;
- il suo successo si basa su relazioni contemporanee di pratiche che permettono l'apprendimento di successo;
- è centrato sullo studente in quanto si basa sulle competenze e le conoscenze degli studenti;
- è centrato sulle conoscenze in quanto il curriculum è costruito su una solida base di conoscenze convalidate, insegnate in modo efficiente e con un uso creativo di concetti e metodi;
- è centrato sulla valutazione in quanto la valutazione è abbinata alla capacità degli studenti, offrendo una diagnosi e un orientamento formativo che si basa sul successo;
- è centrato sulla comunità: studenti di successo formano una comunità, condividendo le conoscenze e supportando gli studenti meno abili.

Il materiale didattico più importante creato dagli otto partner del progetto (Bulgaria, Cipro, Germania, Lituania, Paesi Bassi, Portogallo, Romania e Spagna) è la Guida per un linguaggio medico-scientifico, che si compone di diversi elementi:

- formulari bilingui simili a quelli usati per ricovero ospedaliero, contenenti le domande comuni come "Ha la febbre?" o "Soffre di diabete?", nei quali il paziente può selezionare la risposta. I formulari sono disponibili in 17 lingue (inglese, arabo, bulgaro, cinese, croato, olandese, francese, tedesco, greco, lituano, polacco, portoghese, rumeno, russo, spagnolo, turco e ucraino) e si basano sul Kit linguistico di emergenza sanitaria, che può aiutare i medici a ottenere informazioni critiche sul paziente;
- un glossario medico (30 parole ed espressioni tipiche) organizzato su dodici argomenti (assicurazione, stile di vita sano e prevenzione, incidenti/emergenze/infornuti, malattie croniche, dal medico di base, in ospedale, dal dentista, gravidanza e salute dei bambini, etc.);
- un frasario contenente utili gruppi di frasi e parole relativi alla storia della salute di una immaginaria famiglia di migranti di fronte a diverse situazioni: la firma di un contratto di assicurazione sanitaria, la registrazione con un

medico di base, andare dal dentista, ottenere una prescrizione, ecc. I relativi dialoghi successivi servono come trampolino di lancio per linguaggio utile per una comunicazione di supporto per una vita sana e per un efficace soccorso al dolore.

- manifesti per cure mediche che elaborano i sistemi sanitari nei paesi del progetto. I manifesti hanno la stessa impaginazione, ma il testo è diverso a causa delle differenze culturali esistenti tra i vari paesi: come funziona l'assicurazione, come registrarsi con un medico di base, cosa fare in caso di emergenza, come affrontare ricoveri ospedalieri, quali tipi di prodotti forniscono le farmacie locali, schemi di nascita e di vaccinazione di un bambino, disposizioni per gli anziani, ecc.

- importanti suggerimenti culturali accompagnano la guida e sono disponibili sul sito del progetto in tutte le lingue. Fede e credenze religiose spesso interagiscono con esigenze sanitarie e pratiche e l'equipe medica, il paziente e la sua famiglia devono raggiungere una comprensione comune di come sono percepite le malattie, il loro trattamento e il recupero nel comportamento verbale e non verbale.

Le moderne tecnologie sono state utilizzate per migliorare il potenziale dei risultati del progetto. Il glossario, i dialoghi relativi alle tematiche e gli esercizi di lingua interattivi sono stati resi disponibili on-line. La Guida e il sito web del progetto nel suo complesso sono compatibili con smartphone, tablet pc, iPads etc.

La piattaforma UMF di e-learning permette un utilizzo molto più ampio dei prodotti del progetto "Take Care", al fine di rispondere alle esigenze linguistiche e di comunicazione degli studenti internazionali di medicina. Infatti:

- un sistema di videoconferenza consente agli esperti esterni e/o studenti di altri paesi di partecipare alle discussioni;
- l'interfaccia wiki può essere utilizzata per coinvolgere gli studenti in esercizi interattivi;
- i forum possono essere impostati per invitare i docenti di altre discipline (ad esempio quelli clinici) a condividere con gli studenti alcune delle loro esperienze;
- gli studenti possono volontariamente collegarsi o produrre contenuti. Essi possono lavorare singolarmente o in gruppo per risolvere i compiti di ricerca relativi alla comunicazione medica in ambienti multilinguistici e multiculturali (il Glossario può essere ulteriormente sviluppato per includere altre lingue native dei nostri studenti internazionali).

La piattaforma www.takecareproject.eu permette agli studenti di condividere le loro idee e materiali in una varietà di supporti e formati (testo, PPT, link, immagini, grafici / statistiche, audio o materiale video).

Il successo tra gli studenti nell'uso dei prodotti in linea ha spinto l'università ad implementare l'apprendimento con l'ausilio di dispositivi mobili nei corsi online tradizionali.

Un sondaggio è stato effettuato su 50 studenti di medicina provenienti da paesi stranieri ai quali è stato chiesto di valutare i materiali didattici creati, la disponibilità dei materiali sul sito dell'università così come la loro disponibilità ad impegnarsi all'apprendimento del romeno tramite mezzi mobili. Gli studenti dovevano anche indicare

i motivi per cui il Mobile learning avrebbe aumentato la loro motivazione.

La maggior parte degli studenti ha ritenuto i materiali del tutto pertinenti e utili ed ha apprezzato anche la versione online in quanto consentiva loro di studiarli al di fuori della classe e secondo il proprio ritmo. Essendo cresciuta con le moderne tecnologie e quindi abituata al loro uso, la maggior parte degli intervistati si considerava nativo digitale, si sentiva pronta per il mobile learning e avrebbe beneficiato molto dall'integrazione del computer mobile nel proprio apprendimento. La maggior parte degli studenti ha detto che aveva esperienze positive nell'uso della tecnologia e pertanto ha trovato i dispositivi mobili particolarmente attraenti ed era motivata ad usarli. Le ragioni indicate dagli studenti per cui il Mobile learning potrebbe essere motivante sono:

- fornisce informazioni in modo informale;
- gli studenti hanno il controllo sugli obiettivi;
- gli studenti possono integrare il Mobile learning nelle loro attività;
- gli studenti possono condividere le informazioni;
- è divertente e interessante;
- è accessibile;
- è di moda.

Considerati i risultati del sondaggio l'università prese altre iniziative verso l'uso del mobile learning e iniziò col rendere il contenuto e le informazioni esistenti disponibili per gli studenti in formati facilmente accessibili tramite telefono cellulare o computer portatile. Pertanto sono stati creati per ogni argomento dei podcast, (trasmissioni radio diffuse via Internet, che possono essere scaricate e ascoltate con il computer o con un lettore Mp3) con video animati che illustrano il tema, glossario ed esercizi linguistici. Nel creare i podcast sono state prese in considerazione le seguenti linee guida:

- Non sono stati trattati argomenti complessi in quanto la maggior parte degli studenti ascoltano i podcast mentre svolgono altre attività (cioè mentre si esercitano, si recano nella loro classe, ecc.).
- Il punto centrale di un podcast è stato limitato a ciò che è più importante.
- La maggior parte dei podcast ha una durata tra i 3 ed i 5 minuti.

Conclusioni

Le applicazioni di apprendimento mobile sono strumenti che fanno da tramite nel processo di apprendimento. Esse non sono fini a se stesse e devono essere collegate con altri strumenti di apprendimento. Mobile learning è parte di un insieme più grande. I testi stampati per l'istruzione in aula, accanto alle attività online sulla piattaforma e-learning consentono una soluzione mista che stiamo sperimentando. Crediamo che questa forma di apprendimento contribuirà a cambiare il metodo di studio degli studenti in modo da renderli più indipendenti.

Anca Colibaba, Università Gr. T Popa, Iasi, Romania
Irina Gheorghiu, Università di Friburgo in Brisgovia,
Germania

Ovidiu Ursa, Università Iuliu Hatieganu, Cluj, Romania

La lingua sulla scena

il “*process drama*”

Tutte le attività collegate all'uso del teatro nella glottodidattica (imitazione, esecuzione, mimo, drammatizzazione) comportano un uso intrinseco del movimento rispetto all'input linguistico in una elaborazione cognitiva più complessa, dove il movimento rappresenta significati ed è già frutto dell'intelligenza cinestesica. Mentre le prime tre ricordate si configurano come attività propedeutiche alla vera e propria esperienza teatrale, sinonimo di un'attività pienamente teatrale è la drammatizzazione, in un'accezione molto ampia, che comprende anche l'improvvisazione. Esistono comunque opinioni differenti nella sua valutazione, tra cui una interpretazione più rigorosa che la intende in quanto equivalente della riproduzione di un testo (Balboni 1998).

La metodologia del *process drama*, pur utilizzando tecniche di recitazione teatrale, è principalmente concentrata sull'intero percorso didattico, in cui una serie di attività tra esse collegate, mirano alla creazione di un contesto immaginario all'interno del quale gli studenti, ma anche lo stesso insegnante, si mettono in gioco. Non necessariamente questo processo deve condurre alla realizzazione di un copione o di uno spettacolo finale, inoltre è aperto a possibili improvvisazioni, sebbene il suo carattere processuale corrisponda a precisi obiettivi didattici da attuarsi mediante una serie di attività organizzate, stabilite dalla metodologia stessa. Ad esempio di basilare importanza è sempre lo stimolo, il punto di partenza del percorso immaginario. Si suole indicarlo con il termine *pretext* e può essere rappresentato effettivamente da un testo oppure da un'immagine, una canzone, insomma un input che si determini come il filo logico delle attività seguenti. Il *pretext* costituirà quella sorta di mondo in cui i partecipanti al *process drama* si caleranno interpretando scene o episodi concatenati, non privi di salti spazio-temporali immaginari, in una corrispondenza a situazioni reali e di possibile verifica nella comunicazione in lingua straniera. A questa ampia parte che costituisce il cuore del *process drama* si possono affiancare in un secondo momento attività finalizzate all'esternazione dei processi acquisiti, come di *de-briefing*, aprendo una discussione o invitando ad un tipo di scrittura creativa, allo scopo di riutilizzare le situazioni recitate. Si può anche prevedere una ricapitolazione di tipo linguistico, soprattutto per rinforzare il vocabolario e per fare una riflessione sulle strutture espressive incontrate. In tal senso si può determinare all'interno del *process drama* una serie di unità didattiche strutturate che risultino valide anche ai fini della motivazione dell'apprendente, agevolato in un

stimolante contesto di interazione sociale sia a livello cognitivo che affettivo, facilitando una produzione più spontanea. Il filtro affettivo degli studenti è sostanzialmente ridotto, la gerarchia insegnante/studente è ridimensionata, in un clima che crea le condizioni necessarie per la sinergia culturale fra docente e studenti che poi è alla base dell'educazione interculturale. Le parti intrinseche al percorso didattico del laboratorio teatrale (ruolo, contesto e tensione drammatica) finiscono poi per favorire una disinvoltura nelle proprie abilità comunicative e una lettura della cultura d'origine e della cultura bersaglio già consona a quella che Byram (1997) definisce competenza comunicativa interculturale. Questo modello di crescita interculturale, partendo dal decentramento dei propri codici culturali, assuefa i partecipanti al progetto ad una revisione e ad un concreto rivivere della propria esperienza con “l'altro”, permettendo una crescita della consapevolezza del rapporto tra culture. Si deduce che questo processo di crescita sia graduale, conosca uno sviluppo del tutto soggettivo e che trovi strette correlazioni con la motivazione personale e il suo incrementarsi ad apprendere la lingua straniera.

Altro elemento da tenere in considerazione, adottando quale procedimento didattico il *process drama* e per di più sua parte integrante, è la cosiddetta, “**tensione drammatica**”. Si tratta in poche parole dell'immedesimazione che possiamo vivere leggendo un libro, guardando un film e, nel caso della didattica teatrale, il pieno coinvolgimento nell'attività recitata, con un'immersione totale nel contesto immaginario. Questo fattore diviene di fondamentale importanza sotto molteplici aspetti. Innanzitutto costituisce parte essenziale delle abilità creative dei partecipanti ma ne è anche un sostegno psicologico, direttamente relazionato alla motivazione, e corrispondente alla validità ed efficacia della sinergia fra recitazione teatrale e glottodidattica. All'interno di questo sistema e particolarmente in relazione al testo, possono avere un proprio spazio ulteriori tecniche di didattizzazione che rendano proficui tutti i processi di apprendimento, che l'uso di quel particolare testo può innestare. Nell'insegnamento delle lingue straniere per didattizzare un testo si intende: “Individuato il testo da porre al centro del lavoro didattico, costruire intorno ad esso un percorso complesso e coerente, secondo i principi che regolano l'andamento dell'unità di insegnamento/apprendimento, affinché ogni informazione contenuta nel testo ed ogni elemento del testo stesso diventino lo spunto per apprendere e

approfondire tratti della lingua e della cultura” (Comodi 2008, p.79). Essenzialmente il testo deve divenire uno strumento accessibile, comprensibile nelle sue varie componenti, e utile nel percorso di apprendimento di una lingua e della sua relativa cultura. Già assodata è la necessità di usare testi autentici, di vario genere, su cui però prevalgono, anche per ragioni di comodità e più semplice reperibilità, il brano letterario, l’articolo di giornale, la canzone. In seno alle attività di laboratorio teatrale non è esclusa l’utilizzazione e la conseguente didattizzazione di testi e copioni per il teatro. Per autenticità e spontaneità questo tipo di testi si contraddistingue per le finalità della loro realizzazione orale; la vicinanza al parlato può definirsi attraverso soluzioni retoriche concrete relative a situazioni reali, senza accennare alle possibili varietà di forma delle frasi e del discorso, non sempre rispettose di rigidi nessi coordinanti e subordinanti, per il disordine degli elementi che le compongono, condizionate dai meccanismi della presa di parola, delle pause, delle interruzioni; il lessico adottato e la presenza di atti extra segmentari.

L’analisi e la realizzazione didattica di un testo teatrale è possibile a diversi livelli, chiamando in causa più piani comunicativi che, come abbiamo già considerato, non sono solo verbali e controllati, ma per loro stessa natura più spontanei e integrati: mimica e gestualità, intonazione, abbigliamento, oggettualità, uso del corpo nella relazione con gli altri. Ovviamente il copione teatrale continua a restare un pretesto che può svilupparsi del tutto liberamente nel corso delle attività di laboratorio, eppure risponde a delle esigenze idonee ai criteri della didattizzazione per autenticità (il copione può essere originale, adattato, rielaborato, creato per l’occasione), per i caratteri di brevità che garantiscono ripetuti passaggi sul testo nella fase di lavorazione didattica del laboratorio, per la ricchezza e la varietà dei tratti culturali (riferimenti al costume, società, mentalità, tradizioni), per i suoi fondamentali requisiti testuali (coerenza, coesione, intenzionalità, informatività, situazionalità, accettabilità, intertestualità). Lavorando con il pretesto, anche quello puramente teatrale, nelle diverse fasi delle attività recitative si pongono all’attenzione dell’insegnante e degli studenti fattori pluridirezionali che progressivamente vanno ad includere le componenti fisiche della recitazione, quindi la posizione del corpo nello spazio e gli aspetti mimici ed espressivi, di seguito gli aspetti emozionali, le componenti ludiche, la compartecipazione delle diverse forme di intelligenza e delle esperienze affettive e cognitive pregresse. I risultati di tipo pedagogico umanistico-affettivo vedono l’attenuazione dell’importanza dell’errore, soprattutto per la presa di ruolo che lo studente assume in questo tipo di metodologia, e inoltre l’uso del parlato faccia a faccia come in reali situazioni comunicative e non ultima la compensazione delle differenze che possono essere presenti in una tradizionale classe di lingua, con la distribuzione di compiti per tutti gli studenti in egual misura e quindi la delineazione per ognuno di un ben determinato ruolo da svolgere.

Nella programmazione del *process drama* l’individuazione e la creazione dei ruoli per gli studenti, sullo schema di un certo filo narrativo suggerito dal pretesto, non è proprio casuale. In questa scelta bisogna tener conto della realtà degli apprendenti, del loro potenziale e del tipo di input più ricettivo a cui possono essere sottoposti. Dovrebbe seguire una fase esperienziale, di sperimentazione vera e propria, per prendere possesso del proprio ruolo e dei lati linguistici che comporta, in cui entrano in gioco strategie drammatiche preconfezionate, ma allo stesso tempo suggerimenti e idee dei co-creatori della storia, degli apprendenti stessi in definitiva, nella fase più ricca di improvvisazioni. A conclusione si pone la fase riflessiva sia sui contenuti del percorso drammatico, più aderenti al ruolo e alle azioni drammatiche, che sugli elementi linguistici emersi nella fase esperienziale, qui ricapitolati in maniera meno induttiva, ponendo particolare attenzione al lessico e alle strutture.

Ovviamente l’intero processo ha come fine ultimo il coinvolgimento dell’apprendente in questo percorso di acquisizione della lingua straniera. Questo concetto è molto composito e non è unilaterale. Sono distinti i tipi di coinvolgimento da prendersi in considerazione. Potremmo indicarli come: linguistico, comunicativo, interculturale, affettivo, drammatico ed estetico-sensoriale, ciascuno contraddistinto da proprie modalità. Il coinvolgimento in ambito *pedagogico (learning engagement)* è da intendersi come interesse verso il processo di apprendimento in senso semiotico e concettuale. Questa fase è stata definita come grado di ricettività dell’apprendente, come uno stato mentale, permanente o temporaneo, predisposto all’esperienza di esprimersi in lingua straniera. Secondo altri parametri il concetto di coinvolgimento linguistico è contraddistinto da una dimensione cognitiva, affettiva e sociale. In entrambi i casi lo stato mentale si delinea attraverso un processo il cui obiettivo è la consapevolezza linguistica, definita dalla capacità dell’apprendente di rispondere a stimoli prevedibili, ma in parte anche imprevisi. Anche il *coinvolgimento comunicativo*, sotto forma di *task engagement*, momento di risoluzione di un compito assegnato durante l’attività di drammatizzazione (*problem solving*), si diparte dalla convinzione che l’apprendimento di una lingua straniera è da considerarsi come un processo socioculturale. In esso particolare importanza riveste la forma dialogata e l’abilità di lasciarsi coinvolgere nel dialogo costruttivamente. Particolarmente significativo è il ruolo da assolvere e quindi le possibilità di risoluzione che acquistano importanza in questo tipo di coinvolgimento a livello verbale e paraverbale, determinando una trasformazione attitudinale, nel cambio di atteggiamento verso il compito stesso, che al principio aveva potuto creare uno stato di frustrazione per il non saper affrontare il ruolo.

Altra tipologia di coinvolgimento essenziale è quella di tipo *interculturale*, che risulterebbe dal rendersi consapevoli di quanto “l’esperienza della propria realtà è

sempre filtrata dal nostro bagaglio culturale nell'incontro con l'altro". Si tratta di una possibilità di riflessione su questa mediazione, operata sia sulla cultura nativa che sulla cultura di arrivo. Proprio l'abilità di "entrare e uscire da un ruolo" caratterizza il passaggio da una visione etnocentrica a un graduale decentramento dei valori in confronto con la cultura altra. Anche in questo caso l'esperienza vissuta all'interno del *process drama* perviene ad un'accentuazione della propria consapevolezza interculturale.

Il *coinvolgimento affettivo* mette in gioco sia il piano cognitivo che il piano emotivo dell'apprendente. In una esperienza di drammatizzazione la reazione emotiva, la tensione drammatica, si inseriscono di fatto nell'elaborazione della storia, nella creazione delle vicissitudini dei personaggi partecipanti al *process drama*, quando non è rappresentata da accorgimenti di tipo estetico-sensoriale. Nel provare emozioni l'apprendente ha la possibilità di creare nuovi significati, scaturiti anche dalla sensazione di poter associare dei ricordi, delle emozioni personali alle realizzazioni drammatizzate, che così ancor più aderiscono all'esperienza vissuta rapportata all'esperienza di apprendimento.

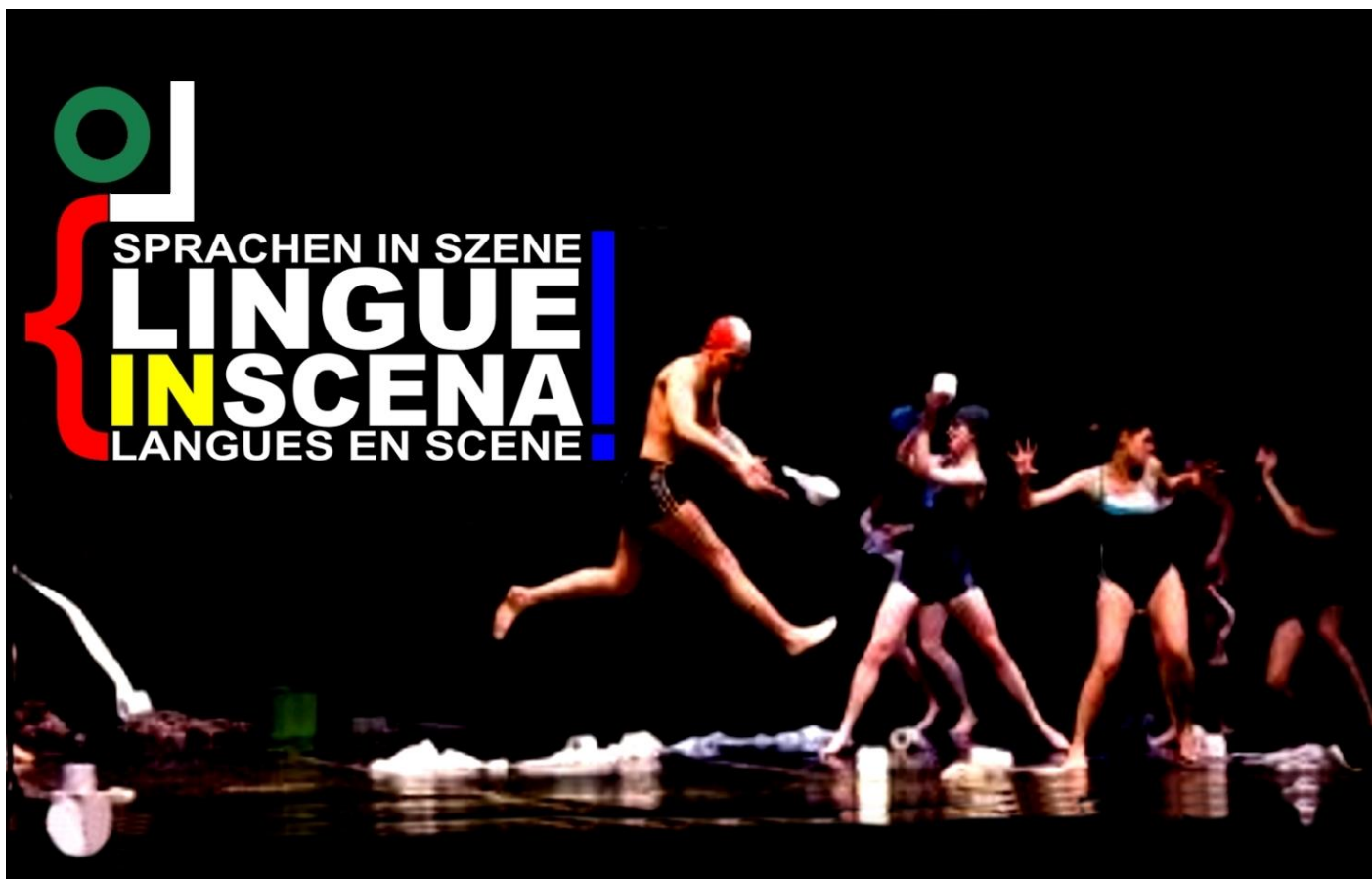
Fondamentale risulta anche il *coinvolgimento drammatico* che presuppone una partecipazione attiva alle fasi del *process drama*, alla co-creazione della storia, alla ricerca del senso drammatico individuale. Varie sono le definizioni di questo aspetto del processo che si sviluppa da una fase di interesse a una vera e propria

interpretazione del senso drammatico, o sfocia nella consapevolezza simultanea del proprio ruolo e della propria identità. Comunque è da sottolinearsi l'alternanza di tale consapevolezza, la sua mancanza di costanza, il suo variare da un'attività all'altra.

Infine, quale ultima tipologia, ricordiamo il *coinvolgimento estetico-sensoriale*. Si tratta di un fattore ricco di potenzialità per l'apprendente che si manifesta nel percepire e creare una forma artistica. Nel *process drama* in cui i partecipanti sono allo stesso tempo spettatori e artisti si coniugano meglio la percezione, la creazione e la reazione nel flusso creativo.

Il *process drama* a questo punto costituisce un'esperienza compiuta che attraverso una serie adeguata di stimoli e consequenzialità dal largo spettro di azione, riesce a coinvolgere l'apprendente su vari piani, dai più prettamente linguistici e comunicativi ai più radicalmente affettivi ed emotivi, stabilendo degli obiettivi comuni: l'aumento di interesse, una sempre maggiore consapevolezza sia a livello linguistico che paralinguistico, un aumento di consapevolezza soprattutto in relazione a se stessi, alla propria realtà personale e socioculturale, al proprio situarsi nella realtà della lingua da apprendere, restando fedeli a sé stessi, ma allo stesso tempo arricchendo il proprio io di un'ulteriore dimensione linguistico-culturale.

Paolo di Vico
Università di Nitra (SK)



cos'è



Federazione Nazionale Insegnanti
Centro di iniziative per l'Europa

FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **20** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates**, **Leonardo** e **Gioventù** e **Lifelong Learning**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (135 corsi di formazione in 30 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti www.fenice-eu.org, www.languagesbysongs.eu e www.languagelearning.eu ed una **newsletter** in tre lingue (**IT-EN-FR**) inviata a circa 7500 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati o in corso di attuazione sono:

LIFELONG LEARNING PROGRAMME	Comenius Multilateral	"Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language" (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	"CreaLLe: Creativity in language Learning" Convenzione n° 518909-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2AM "Be My Guest: Russian for European Hospitality" - Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP; "Learning Arabic language for approaching Arab countries" Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	"Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs" (FADO) Accordo: n° 2011-1-IT2-GRU06-24012-1 "French and Spanish language competence through songs" (FRESCO) Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 Star Project 2012 "Languages & Integration through Singing" (LIS) Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 "Competences in e-Learning and Certification In Tourism" (CELCIT) (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - E-Quality Label 2009
SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ	Azioni Congiunte	"Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool" (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	"Integrated Intercultural Language Learning" (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	"Le français par les techniques théâtrales" (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	Lingua 1	"Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning" , (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	"Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
LEONARDO	Progetti Pilota	"e-GoV – e-Government Village" (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); "Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento" (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); "Un Portale per la New Economy" (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); "TES – Telework Education System" : un Sistema di Formazione, Orientamento ed Informazione sul Telelavoro", (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788).