

Laicità e multiculturalismo

Lo stupore sempre più plateale per le dinamiche religiose che agitano il presente va di pari passo con l'affermarsi, almeno nel nostro Paese, di quello che è ormai chiamato correntemente analfabetismo religioso. Gli italiani sanno poco, o niente, delle religioni degli altri; ma sanno poco anche della propria religione e, ancor meno, della rete di fitti rapporti che la collegano agli altri cristianesimi, e hanno una percezione vaga dei rapporti fra le religioni. Cresciuta nel mito dell'insularità identitaria dettata dall'aver una sola religione, l'Italia si accorge – per restare nella metafora – di essere invece una penisola, dai territori frastagliati e variegati, per giunta proiettata come un ponte verso il Mediterraneo, spazio di passaggio dal mondo verso l'Europa (e viceversa).

Il recente *Rapporto sull'analfabetismo religioso* curato da Alberto Melloni e dalla Fondazione Giovanni XXIII di Bologna (Il Mulino, pp. 512) tenta di fare il punto sulla situazione, individuando i nodi problematici e, al tempo stesso, un insieme di possibili risposte o direttive. Fra i punti cardine del disvelamento di cui si fa forte il *Rapporto* c'è l'individuazione della dialettica infruttuosa fra le diverse intransigenze del laicismo da una parte e del clericalismo dall'altra. La storia dell'Italia postunitaria è stata marcata da questa frattura, che ha negato le condizioni di una serena consapevolezza culturale in materia religiosa e reso programmaticamente impossibile una comprensione piena dei significati storici e attuali dei sistemi simbolici che costituiscono invece la rete dei valori esistenziali e sociali delle comunità umane.

Colpisce, senza dubbio, che lo stupore sia dettato da dinamiche

che non sono solo italiane, ma soprattutto europee. Se in Italia il papa Francesco può invitare i calciatori di mezzo mondo a giocare una partita per la pace nel segno delle religioni, da mezza Europa partono adepti delle nuove fila del terrorismo internazionale, che erge a propria bandiera l'islam, con generale e massimo disappunto degli islamici 'moderati', che rigettano le violenze compiute nel nome dell'islam.

Per passare, dunque, da uno sguardo 'italiano' ad uno 'europeo', prendiamo in considerazione la scuola, luogo cardine di ogni ragionamento sulla cultura e sui valori.

In un documento dell'OSCE / ODIHR intitolato *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* di cui presto si festeggeranno i 10 anni di vita senza che in Italia si sia aperto un vero dibattito politico sulla questione in oggetto, una parte interessante è data dalla premessa in cui si parla della città di Toledo. Il tema del documento, cui ho fatto riferimento in un precedente articolo su queste pagine (*Scuol@Europa* n. 10, 2010), è l'insegnamento "a proposito del fatto religioso". Che cosa insegnare? Come insegnarlo? a chi farlo insegnare? L'Ufficio per le Istituzioni Democratiche e i Diritti Umani (ODIHR) è una struttura dell'OSCE, l'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa, ed ha la funzione di assistere gli stati partecipanti al fine di "assicurare il pieno rispetto per i diritti umani e le libertà fondamentali, sostenere lo stato di diritto, promuovere i principi della democrazia e (...) costruire, consolidare e proteggere le istituzioni democratiche, nonché promuovere la tolleranza in ogni società" (Documento di Helsinki, 1992). A buon diritto, dunque, lavora per una riflessione comune agli stati membri e per gli stati membri, nel senso della costruzione della pacifica convivenza e di individuazione delle strategie per attuarla.

Ma parliamo di Toledo, che è un modo per affrontare, a partire da un luogo particolare, un pezzo importante di storia europea. Il documento prende spunto dalla chiesa trecentesca di San Roman, sita alla sommità della collina, a pochi minuti di distanza da un'altra struttura, la Cattedrale gotica, sede del primate della Chiesa cattolica in Spagna. Sotto San Roman era presente un luogo di culto già al momento in cui i Romani conquistarono quel territorio; nella cattedrale si rincorre una serie di arcate in stile islamico, in un'alternanza di pietre bianco panna e rosso arenaria, secondo lo stile della moschea di Cordova, altro luogo simbolo della stratificazione religiosa. Prima di pensare al patrimonio di al-Andalus, i *Principi* rimandano però al fatto che quella Chiesa è nata in età visigotica, dunque come 'retaggio' di un popolo venuto da un'altra parte dell'Europa, con una forma di cristianesimo, l'arianesimo, considerato eretico dalla Chiesa di Roma. Le sinagoghe, anacronisticamente ma simbolicamente chiamate di

SOMMARIO

Laicità e multiculturalismo	Pag. 1-3
CLIL – Content and Language Integrated Learning - nuove sfide per la scuola italiana	Pag. 4-5
Agenda digitale e glottodidattica - la traduzione audiovisiva nella didattica dell'italiano L2/LS	Pag. 6-7
La lingua sulla scena - Il teatro nella glottodidattica: aspetti psicologici e pedagogici	Pag. 8-10
Riflessioni e prospettive sull'insegnamento dell'italiano in Portogallo	Pag. 11-12
Fenice: cos'è?	Pag. 13

Santa Maria la Blanca e El Transito, ricordano la presenza di una fiorente e prospera comunità ebraica, vissuta a fianco dei musulmani e della maggioranza cristiana. Come spiega il testo dei *Principi*, “Ciò che la consapevolezza su Toledo suggerisce è che essa è fondamentale per cogliere l’incontro più che lo scontro tra civiltà. In tutta Europa – come per la chiesa di San Roman di Toledo – ci sono livelli culturali stratificati e interazioni con altri livelli. L’Europa d’oggi è il risultato dell’intreccio delle migrazioni di diverse genti, dell’interazione tra religioni all’interno di una struttura modellata dal cristianesimo e da altre forze religiose e culturali per più di venticinque secoli, attraverso prestiti, imitazioni, trasformazioni, trasmissioni e assorbimenti”.

Perché dunque parlare di Toledo? Dobbiamo parlare delle città europee e delle nostre meravigliose città italiane, che a tutti i livelli riescono a manifestare una compresenza di oggetti, luoghi, segni che sono simboli di compresenza nella storia. Oggi, poi, il panorama delle città europee, di qualsiasi dimensione, si sta rapidamente evolvendo in senso plurale. Da una parte, potremmo cercare colonne pagane e sacelli preromani, per non parlare dei luoghi di culto indistinti ancora più risalenti, presenti per ogni dove; dovremmo poi vedere come, nell’antichità precristiana, la “romanità” racchiudesse una dimensione culturale plurale, non solo in quanto politeista, ma perché profondamente e intrinsecamente proiettata verso la commistione fra i popoli, ancorché in senso imperialista. Si pensi solo agli obelischi egiziani, fatti giungere dagli imperatori per ornare i circhi, luoghi simbolici per eccellenza, che ora, nella capitale d’Italia e della Cristianità, ornano le piazze delle più importanti basiliche cattoliche, a partire da quella di San Pietro. Dopo aver riflettuto sull’Europa precristiana, si dovrà però anche pensare a quell’Europa fortemente identitaria e cristiana, ma di fatto plurale, che è stata abitata da presenze endemiche costanti, plurali sul piano religioso, in interazione continua. Identità e conflitto tornano poi nel presente, ora che i fenomeni migratori e la costituzione di diverse tipologie di società plurali portano altri ‘segni’, alcuni consueti e noti, altri remoti e non facilmente decrittabili. Ecco allora sorgere, accanto alle Chiese cattoliche in cui si distinguono movimenti, gruppi, indigenismi dalle teologie variegiate, accanto alle sinagoghe e ai monumenti del remoto paganesimo, moschee istituzionalizzate, evidenti – esempio significativo la Grande Moschea di Roma, ormai parte dell’orizzonte culturale e paesaggistico della Città – o recondite, dissimulate, nascoste non per una vocazione all’esoterismo, ma per le dinamiche economiche e pragmatiche di una società complessa, che non apre a tutte le tipologie di religione allo stesso modo. Garage delle periferie, negozi o magazzini, vecchi cinema o edifici costruiti ex novo da comunità dotate di una qualche disponibilità economica ed organizzativa in più divengono apprezzabili luoghi di culto e di

appartenenza, luoghi di preghiera, di riunione, di condivisione e solidarietà. Succede per le comunità islamiche tanto quanto per i gruppi cristiani pentecostali, per i nuovi movimenti religiosi, per le religioni orientali. E queste nuove città punteggiate di realtà multiculturali non sono il risultato di una ghettizzazione o di una giustapposizione multi-etnica, ovvero non sono, i nuovi luoghi di culto, luoghi esclusivi dell’immigrazione, ma sono spesso popolati di italiani, di seconda, di terza generazione, ormai Cittadini a tutti gli effetti e, dunque, “italiani come tutti gli altri”, come se fosse possibile, sulla base dell’ascendenza, qualificare le persone in base alla durata di permanenza delle generazioni precedenti in un medesimo territorio. Gli italiani, poi, in conseguenza di un’emigrazione numericamente enorme, sono veramente cittadini del mondo per dna, per predisposizione fisiologica e culturale, che, a volerla indicare almeno simbolicamente, si potrebbe dire che sia derivata dalla commistione fra espansionismo romano e movimenti invasori dei così detti “barbari”. Moti centrifughi e centripeti hanno da sempre caratterizzato il suolo del Bel Paese, e oggi che le provenienze si moltiplicano e le regole europee impongono di schedare e regolare i flussi, ma, soprattutto, oggi che siamo qui a parlare della storia nel suo svolgersi intorno a noi, oggi che la percepiamo come un’incombente o un’emergenza, come di fatto è sempre stata in ogni epoca del passato, tutto sembra più grave, più difficile, più complesso.

Ora, sotto la spinta degli ultimi eventi – in particolare le violenze dell’Isis e la nascita del califfato in cui vediamo coinvolti cittadini europei di fede islamica che si rendono protagonisti di delitti efferati – alcuni commentatori nostrani hanno avanzato una riflessione sul multiculturalismo. Mi sembra interessante che questa riflessione riguardi anche le religioni degli ‘altri’, ovvero il tema del pluralismo, dei valori, dei simboli, ma spinge anche nella direzione del ripensamento globale della questione. Significativamente Galli della Loggia, sul Corriere di domenica 7 settembre 2014, titola: “I valori e il sogno multiculturali”, ovviamente esortando a considerare la fine del sogno e a indurre un risveglio ormai tardivo nei governanti sempre sollecitati a risolvere i problemi quando questi sono ormai esplosi da tempo. Il problema è che i modelli di integrazione, in particolare quello assimilazionista e quello multiculturalista, pensati come teorie sociologiche adattabili alla realtà da parte della politica, sono dati per falliti da ben prima della fine del secolo e del millennio scorso. Ricordiamo che il primo, quello assimilazionista, tipicamente francese, è legato al riconoscimento dei diritti degli individui e non dei gruppi o delle minoranze, in particolare quelle religiose. L’obiettivo consiste nel creare una società con eguali diritti e doveri, omogenea in virtù di questa appartenenza a sistemi di regole uguali per tutti, che non implicano posizioni di privilegio o di segregazione. Il secondo, quello

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 Saggioro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo)</i>
Grafica:	<i>Rino Schettini</i>
<i>Dal prossimo numero saranno pubblicati solo articoli sottoposti alla valutazione dei referees</i>	

multiculturalista, compare negli anni '60 nel dibattito politico ed intellettuale americano – la società del melting pot – indicando una rivendicazione di pari dignità e peso sociale per le diverse identità socio-culturali. Su un piano normativo, si rivolge ai gruppi prima che alle persone, ed implica due visioni diverse e per certi versi opposte dell'integrazione: in un caso ha un ruolo inclusivo, mira a valorizzare le culture dei gruppi, così da rendere possibile la partecipazione alla vita democratica dello stato ospite – gli esempi sono in genere Regno Unito, paesi scandinavi, Olanda, Canada – pur in un mantenimento delle tradizioni del paese di provenienza; in una seconda versione si basa invece su una visione più utilitaristica, volta a mantenere la cultura di origine per delimitare la possibilità di vera integrazione interattiva: la comunità di immigrati resta esclusa da un'assimilazione reale, ma viene accolta in quanto utilitaristicamente può fornire un apporto di tipo economico allo stato 'ospite' (modello tedesco). Non ci si può soffermare qui sulle declinazioni dei modelli, che comprendono una casistica decisamente più complessa ed articolata, e su cui esiste un'ampia letteratura. Il fatto è, come dicevo, che questi modelli sono stati considerati falliti già da tempo e scoprire oggi che il multiculturalismo inteso secondo dei paradigmi teorici risalenti sia un fallimento sembra, questo sì, il risveglio da un sogno in cui ci si è cullati troppo a lungo.

Proprio un'attenzione al fatto religioso e alla necessità di comprendere come esso interagisca con le dinamiche dell'integrazione, può far da guida per provare a comprendere le ragioni profonde dei fallimenti di queste politiche. Da una parte, infatti, è vero quanto spiega Galli Della Loggia, che le identità religiose non è detto che debbano essere predisposte necessariamente alla convivenza pacifica, ma, al tempo stesso, non sono neanche guidate da una vocazione assoluta verso la belligeranza. Dunque, i sistemi di integrazione religiosa, che in Italia passano attraverso le Intese, non possono prescindere da un'ulteriore chiave di lettura, che è quella della conoscenza. Qualsiasi modello di integrazione proposto a livello politico avrebbe dovuto comportare anche un complessivo ridisegno

delle dinamiche formative, senza lasciare le prospettive di comprensione della diversità alle iniziative generose degli insegnanti e delle singole scuole o a progetti sperimentali di limitata portata. Questo discorso, che vale in maniera particolare per la conoscenza del fatto religioso – torniamo all'analfabetismo da cui siamo partiti e all'assenza di un insegnamento sulle religioni dal nostro sistema formativo – è rivelatore dell'ignoranza della complessità della società in trasformazione, palesando ora, su un piano e sull'altro - totale assenza di qualsivoglia conoscenza delle religioni degli altri e degli altri *tout court* - , il fallimento di politiche che di fatto, almeno nel nostro Paese, non ci sono state. La scelta laica della *conoscenza* sarebbe (o: sarebbe stata) un effetto della cultura intrinsecamente o condizionatamente cristiana, storica per vocazione e per scelta: ci si è invece risolti per una chiusura autoreferenziale, per un rafforzamento identitario, per una difesa di tradizioni e valori che in realtà, in quel modo, venivano rinnegati e indeboliti. Se dunque il sogno del multiculturalismo è svanito, al tempo stesso non ci si può risvegliare nazionalisti, territorialisti, etnocentricamente arroccati a difendere dei confini che di fatto sono svaniti da tempo. Né si può piangere sulle dinamiche demografiche, che sono strettamente correlate con i fenomeni migratori, e le cui tendenze, non da oggi, dimostrano perché i confini dell'Europa non hanno ragione di essere difesi. L'orizzonte dei luoghi di culto, del paesaggio urbano (e non), l'insieme dei simboli che contrassegnano il territorio italiano è frutto di una stratificazione complessa, durata secoli e destinata a continuare, con l'aggiunta di altri simboli, a ritmi diversi, nel futuro. Tornando ai *Principi di Toledo*, mi sembra significativa questa frase:

“Nel ricco arazzo della storia, Toledo è testimonianza di una possibile prosperità nel momento in cui le religioni vivono insieme con comprensione, ed è una testimonianza di come facilmente questa prosperità può essere persa se la comprensione e il rispetto vicendevoli non sono trasmessi alle generazioni successive”.

Alessandro Saggioro
Sapienza Università di Roma



CLIL - Content and Language Integrated Learning

Nuove sfide per la scuola italiana

Imparare una disciplina in una lingua non materna è la nuova sfida lanciata dall'Europa alla scuola, per rendere la lingua straniera un fenomeno trasversale e non solo un oggetto di apprendimento in sé. L'obiettivo rientra nel progetto di un'Europa multilingue, in cui le nuove generazioni crescano con la competenza in almeno tre lingue: la lingua madre, una lingua di comunicazione veicolare e una lingua legata ai propri interessi e bisogni. A partire dunque dalle esperienze didattiche maturate nei contesti di educazione bilingue, si è affermata nell'ultimo decennio la metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), in base alla quale il docente di materie non linguistiche (storia, filosofia, matematica, disegno ecc.) svolge le sue lezioni in una lingua diversa dalla lingua madre dei suoi studenti, promuovendo contemporaneamente sia l'apprendimento della disciplina che della lingua stessa. Nelle intenzioni della politica linguistica e scolastica europea, il CLIL è destinato a diventare prassi quotidiana in tutte le scuole, con o senza alunni immigrati, con o senza contesto sociale bilingue, con o senza specializzazione in ambito linguistico dell'indirizzo di studio. Per questo si può davvero parlare di una sfida, specialmente per la scuola italiana, per le ragioni che illustreremo brevemente in questo intervento.

La prima sfida riguarda gli alunni e le classi in cui il CLIL sarà introdotto. Nell'ambito della revisione degli ordinamenti della Scuola Secondaria di secondo grado, nel 2010 è stato approvato l'insegnamento di discipline non linguistiche (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL nei Licei Linguistici, a partire dal terzo e quarto anno di corso (Decreto del Presidente della Repubblica n. 89/2010). Oltre a questo tipo di scuole, dove peraltro gli studenti si concentrano sullo studio di più lingue, dall'anno scolastico 2014-2015 anche i Licei e gli Istituti Tecnici dovranno introdurre moduli CLIL, anche se limitatamente al quinto anno di corso. Le domande che molti dirigenti scolastici si stanno ponendo sono prevedibili: quali discipline? In quali lingue? E con quali docenti? Ecco cosa prevede la norma in merito ai Licei Linguistici:

Dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Dal secondo anno del secondo biennio è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'

'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente organico ad esse assegnato, tenuto conto delle richieste degli studenti e delle loro famiglie. Gli insegnamenti previsti dal presente comma sono attivati nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente.

Analogamente per i Licei si specifica quanto segue:

Fatto salvo quanto stabilito specificamente per il percorso del liceo linguistico, nel quinto anno è impartito l'insegnamento, in lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori per tutti gli studenti o nell'area degli insegnamenti attivabili dalle istituzioni scolastiche nei limiti del contingente di organico ad esse annualmente assegnato. Tale insegnamento è attivato in ogni caso nei limiti degli organici determinati a legislazione vigente.

Nello stesso documento si suggerisce di riservare ad attività mediante CLIL almeno il 50% del tempo a disposizione, ma non si specificano né le lingue né le discipline da privilegiare, lasciando alla scuola la decisione, tenendo conto delle lingue inserite nel piano di studi e della presenza del personale docente idoneo.

La seconda sfida riguarda appunto i docenti che insegneranno mediante CLIL. C'è da dire che la situazione italiana non è fra le più felici per l'introduzione del CLIL. La conoscenza delle lingue straniere è infatti piuttosto scarsa, rispetto ad altri stati europei, specialmente per quanto riguarda le generazioni degli ultra quarantenni, che del resto sono quelle che rappresentano la maggioranza dei docenti di scuola superiore. Inoltre, a differenza dal sistema universitario tedesco, per esempio, in Italia non è mai esistita la possibilità di un percorso di laurea che unisse due discipline, di cui una linguistica (una lingua straniera) e una non linguistica. Di conseguenza, i nostri laureati o si sono specializzati in lingue (classiche, moderne o in italianistica) o in altre discipline (scientifiche, tecniche, musicali, artistiche, ginniche ecc.). Chi saranno dunque i docenti CLIL? Quali prerequisiti dovranno avere? Come saranno formati e/o selezionati? A molte di queste domande in realtà ancora non ci sono chiare risposte da parte del Ministero, ma qualcosa si sta muovendo da un anno a questa parte.

Già nel 2011 il Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca italiano aveva emanato un documento dal titolo emblematico: "E-CLIL per una didattica innovativa", che metteva in relazione la metodologia CLIL con le nuove modalità di conduzione della classe, oltre all'utilizzo di nuovi strumenti tecnologici (e-Learning, Web 2.0, Contenuti Didattici Digitali, LIM, nuove tecnologie). In questo documento si ricorda che l'insegnante disciplinare non perderà il suo ruolo, come risulta chiaro da questo passo:

Il docente della materia insegna obiettivi associati alla sua disciplina. Lo strumento linguistico che normalmente adotta per questo suo lavoro è la lingua della scuola (italiano). Nelle situazioni CLIL invece adotta un altro strumento linguistico – la lingua straniera. Così come un programma di Storia non ha l'obiettivo di insegnare l'italiano così anche il percorso CLIL non si prefigge di insegnare la lingua straniera. Infatti, gli obiettivi del programma CLIL sono sempre primariamente della disciplina e solo in second'ordine di natura linguistica perché questi ultimi, anziché imporre lo sviluppo del percorso (come sarebbe il caso di un syllabus di lingua), sono legati intrinsecamente agli obiettivi, contenuti e attività di apprendimento della materia.

D'altra parte, il docente CLIL è chiamato a ripensare il proprio modo di insegnare, adottando strategie “*language sensitive*” capaci di rinnovare e valorizzare le proprie funzioni didattiche:

(...) il CLIL costringe a riconoscere l'importanza della variabile 'lingua' nell'insegnamento e nell'apprendimento disciplinare soprattutto perché imparare in una lingua straniera (e insegnare in una lingua straniera) mette in primo piano questioni legate alla comprensibilità dell'input, agli ostacoli che le difficoltà di comprensione possono frapponere al raggiungimento degli obiettivi, alla consapevolezza che il contenuto è anche contenuto linguistico e che, per poter essere competenti in una materia, bisogna anche essere competenti nel discorso della materia. Mette anche in primo piano che per poter promuovere la competenza linguistica-comunicativa nella lingua straniera bisogna non solo fornire opportunità di ascoltare e leggere la lingua straniera ma anche predisporre occasioni in cui la lingua può essere prodotta, parlando o scrivendo.

La terza sfida riguarda l'offerta formativa delle università. Il Decreto Direttoriale n. 6 del 16 aprile 2012 della Direzione Generale per il Personale scolastico ha definito gli aspetti caratterizzanti dei corsi di perfezionamento del valore di 20 Crediti Formativi Universitari (CFU) per l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera secondo la metodologia CLIL, rivolti ai docenti in servizio nei Licei e negli Istituti tecnici. In base a questo decreto nel 2013 le università italiane sono state chiamate a elaborare le loro proposte formative e nell'anno scolastico 2013-2014 sono stati attivati i primi corsi finanziati dallo stato (in parte in presenza e in parte online) per i docenti disciplinari che avessero un livello C1 certificato in una lingua straniera. Vista la scarsità di coloro che disponevano di tale attestato, sono stati ammessi ai corsi metodologici anche coloro che avevano un livello più basso, fornendo loro corsi aggiuntivi di lingua in modo da aiutarli a raggiungere il livello C1 considerato il livello minimo per poter insegnare con la metodologia CLIL. Questi primi corsi pilota (di lingua e di metodologia) sono stati offerti gratuitamente a chi fosse stato interessato e avesse i requisiti minimi, ma non sembra che questa sia la strada che verrà resa istituzionale.

Nel 2014-2015 infatti le università dovranno riproporre analoghe offerte finanziate da 20 CFU, ma anche corsi di

perfezionamento CLIL da 60 crediti, a pagamento, pari ad un anno di studio, con almeno il 60% delle attività online. Anche in questo caso ogni corso dovrà coprire sia aspetti metodologici, sia interventi sulla lingua specifica e sulla disciplina, con momenti anche di compresenza dei formatori, specialisti di queste due componenti essenziali nel CLIL. Non si tratterà di formare i docenti dal punto di vista disciplinare, ma metodologico e linguistico-comunicativo. Infatti insegnare secondo la metodologia CLIL, come abbiamo visto, non significa semplicemente tenere le proprie lezioni in una lingua diversa dall'italiano (con le implicazioni legate al linguaggio settoriale specifico e alla gestione di testi con caratteristiche legate al tipo di disciplina), ma richiede anche la capacità di rendere applicativi i quattro concetti base del CLIL (noti in inglese come “the 4Cs”):

- **contenuto:** lo sviluppo delle conoscenze e delle abilità specifiche della disciplina deve essere garantito e non va penalizzato dal fatto di essere associato al potenziamento della seconda lingua;

- **aspetti cognitivi:** il contenuto è legato alle abilità cognitive che si sviluppano nell'apprendimento, quindi il docente dovrebbe aiutare gli allievi a sviluppare la creatività nel processare le informazioni, impegnandoli in compiti mentali di ordine complesso;

- **comunicazione:** gli allievi dovranno essere stimolati a partecipare alla lezione, esprimendo idee, pensieri e valori in lingua straniera;

- **cultura:** la consapevolezza interculturale è fondamentale nel CLIL e potrà essere stimolata a partire dall'analisi dei testi e grazie alla discussione in classe.

Restano da chiarire ancora vari punti critici, già emersi negli incontri fra i responsabili universitari dei corsi CLIL e i dirigenti ministeriali:

- La formazione metodologica (in presenza, a distanza, mista): come conciliare le esigenze dell'amministrazione con le esigenze della qualità dell'offerta formativa? come conciliare i profili di competenze dei docenti e i compiti attesi?
- I sillabi della formazione metodologica: esiste una sostanziale comparabilità tra le varie università?
- La formazione in servizio e la formazione iniziale: quali i raccordi possibili?
- La competenza linguistica, i contenuti delle discipline e i registri comunicativi professionali: quale correlazione?
- Il ruolo degli insegnanti di lingue: è possibile individuare delle sinergie con i docenti CLIL al di là della poco praticabile compresenza?
- La certificazione delle competenze CLIL: chi certifica quali competenze? Con quali costi e con quali tempi?

Pierangela Diadori

Agenda digitale e glottodidattica

la traduzione audiovisiva nella didattica dell'italiano L2/LS

Un recente studio britannico sul futuro del mondo del lavoro (<https://www.gov.uk/government/publications/jobs-and-skills-in-2030>) sottolinea, tra le alte cose, l'importanza della digitalizzazione della società per evitare o quantomeno ridurre al massimo il divario emergente tra chi ha competenze tecniche-digitali e chi non le ha acquisite. Nonostante lo studio si riferisca al panorama britannico, le dichiarazioni sono valide per l'intera Europa. Tanto è vero che la Commissione Europea ha creato una sua Agenda Digitale proprio per puntare all'innalzamento del livello di conoscenze informatiche dei cittadini europei e renderli quindi più competitivi nel mondo del lavoro a livello globale. La Carta di Venezia, che sarà presentata al Consiglio Europeo di ottobre, riconosce che le competenze digitali delle giovani generazioni saranno il motore della crescita futura e sostiene che esse devono "interessare il sistema educativo, quello della formazione continua e quello delle politiche industriali e di lavoro".

(http://www.corrierecomunicazioni.it/digital-venice/28417_venice-declaration-il-decalogo-per-l-europa-digitale.htm).

In questo contesto, l'insegnamento delle lingue può agevolmente contribuire all'alfabetizzazione digitale attraverso attività multimediali mirate sia all'apprendimento della lingua che allo sviluppo di abilità trasferibili (che concorreranno a formare futuri lavoratori competenti e competitivi). In particolare la traduzione audiovisiva rappresenta uno strumento valido e poliedrico, nonché divertente e motivante per lo studente. Vediamo perché e come.

La rivalutazione del ruolo della traduzione nelle classi di LS ha favorito, negli ultimi anni, la ripresa della traduzione come strumento pedagogico valido che può essere inserito in modo creativo all'interno di metodologie eclettiche e attuali. Come è noto l'opposizione alla traduzione si era sviluppata, già all'inizio del diciannovesimo secolo, come reazione al metodo grammaticale-traduttivo da parte del Movimento Riformatore ed è poi continuata con i fautori del Metodo Naturale, del Metodo Diretto e di altri approcci di stampo comunicativo. Una delle motivazioni addotte nel suggerire l'abbandono della traduzione era la convinzione che essa potesse penalizzare l'aspetto comunicativo nell'apprendimento della lingua e che ricorrere alla L1 potesse condurre a errori sintattici (Lado 1957). Tuttavia, studi recenti confutano queste affermazioni, indicando che non ci sono prove scientifiche che la traduzione abbia un impatto negativo sull'apprendimento linguistico. Non solo, ma hanno anche rilevato che essa è una delle strategie preferite degli apprendenti (O'Malley e Chamot 1990 e Atkinson 1993), che il ricorso alla L1 è pressoché inevitabile e può essere validamente sfruttato attraverso attività di analisi contrastiva e, appunto, di traduzione (Widdowson 2003).

In effetti la traduzione è un'attività estremamente versatile che può interessare svariate tipologie di testi e non esclusivamente quello scritto. Nella società attuale gli studenti

sono sempre più spesso a contatto con testi multimediali e multisensoriali, che coinvolgono cioè l'udito, la vista e anche il tatto (per esempio durante l'utilizzo della tastiera di un computer per accedere a o editare file audio o video). Per questo motivo l'uso di attività di traduzione audiovisiva può essere particolarmente vantaggioso ai fini dell'apprendimento linguistico, della riflessione pragmatica e della consapevolezza interculturale nonché dello sviluppo di competenze tecniche e digitali, per il ricorso a programmi di software necessari per la sua realizzazione.

La traduzione audiovisiva interessa la trasposizione linguistica dell'elemento verbale nei media audiovisivi (come cinema, televisione, internet e DVD) e in linea di massima si realizza tramite sottotitolazione o revoicing, che comprende doppiaggio, audiodescrizione, voice-over, narrazione superimposta ecc. L'impiego della traduzione audiovisiva nell'insegnamento delle lingue non è nuovo e coincide con l'introduzione di materiale audiovisivo nelle classi di lingue già a partire dagli anni ottanta. In particolare i sottotitoli sono serviti come valido supporto glottodidattico sia nella loro forma intralinguistica (sottotitoli nella stessa lingua del filmato) che interlinguistica (sottotitoli in una lingua diversa da quella del filmato). Più recente, invece, è il ricorso ad attività in cui gli apprendenti assumono loro stessi il ruolo di sottotitolatori.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER 2001) sostiene che, per arrivare a comunicare, gli apprendenti devono sviluppare abilità produttive (orali e scritte), ricettive (aurali, visive, audiovisive), interattive (parlate e scritte) e di mediazione (orale e scritta). La creazione di sottotitoli è un'attività ricettiva (audiovisiva) e di mediazione (scritta) che può diventare parte integrante del curriculum di LS, anche perché l'efficacia dell'impiego di questo strumento sarà maggiore quanto più esso verrà ripetuto. Vediamo quindi come inserirlo nei nostri corsi.

Per prima cosa, sarà opportuno decidere cosa si vuole esercitare (lessico, strutture sintattiche, aspetti pragmatici, elementi interculturali) e poi stabilire se si desidera proporre agli studenti un'attività intralinguistica (dal dialogo in LS ai sottotitoli in LS), interlinguistica (da L1 a LS o da LS a L1) ovvero presentare un video senza audio a cui gli studenti aggiungono i sottotitoli in LS. Questo dipenderà dal livello degli apprendenti e dagli obiettivi dell'attività.

Come con tutti gli altri materiali, la scelta del video dipenderà dal profilo dei discenti: età, livello, motivazione, ecc. Studi sul dialogo filmico hanno dimostrato che esso differisce notevolmente dalla conversazione spontanea, esibendo caratteristiche proprie non solo del parlato ma anche del codice scritto. Nei film l'approssimazione, le interruzioni, le ripetizioni del parlato tendono a sparire o comunque ad attenuarsi, a favore di una coesione e coerenza più tipiche dello scritto. Da un'ottica glottodidattica questo può essere un vantaggio, in quanto gli apprendenti si trovano di fronte a situazioni e dialoghi realistici ma più lineari, e quindi generalmente più comprensibili rispetto ad una conversazione

spontanea. Allo stesso tempo, tuttavia, il corso normale della conversazione (espressioni fatiche, saluti, ringraziamenti, gestualità, ecc.) viene mantenuto, fornendo un utile modello di discorso in LS.

La maggior parte dei programmi software gratuitamente scaricabili permette di lavorare con file video in formato .mp4, si consiglia quindi di utilizzare questo formato. Dal momento che l'attività è finalizzata all'apprendimento della lingua e non al training di traduttori e sottotitolatori professionisti, pochi parametri di riferimento saranno sufficienti: i sottotitoli non dovrebbero superare i 40 caratteri per riga o occupare più di due righe. Inoltre, sottotitoli anche

brevi non dovrebbero comparire per meno di 2 secondi o restare sullo schermo per oltre 7 secondi.

Una volta identificato e preparato il file video, è il momento di passare al software per la sottotitolazione.

Diversi programmi che non necessitano di conoscenze tecniche specialistiche sono scaricabili gratuitamente, i più conosciuti sono Subtitle Workshop (<http://subworkshop.sourceforge.net/>), Aegisub (<http://www.aegisub.org/>) e DivXLand Media Subtitler (<http://www.dvxlnd.org/>), quest'ultimo è probabilmente il più semplice. La Fig.1 presenta una schermata del programma.

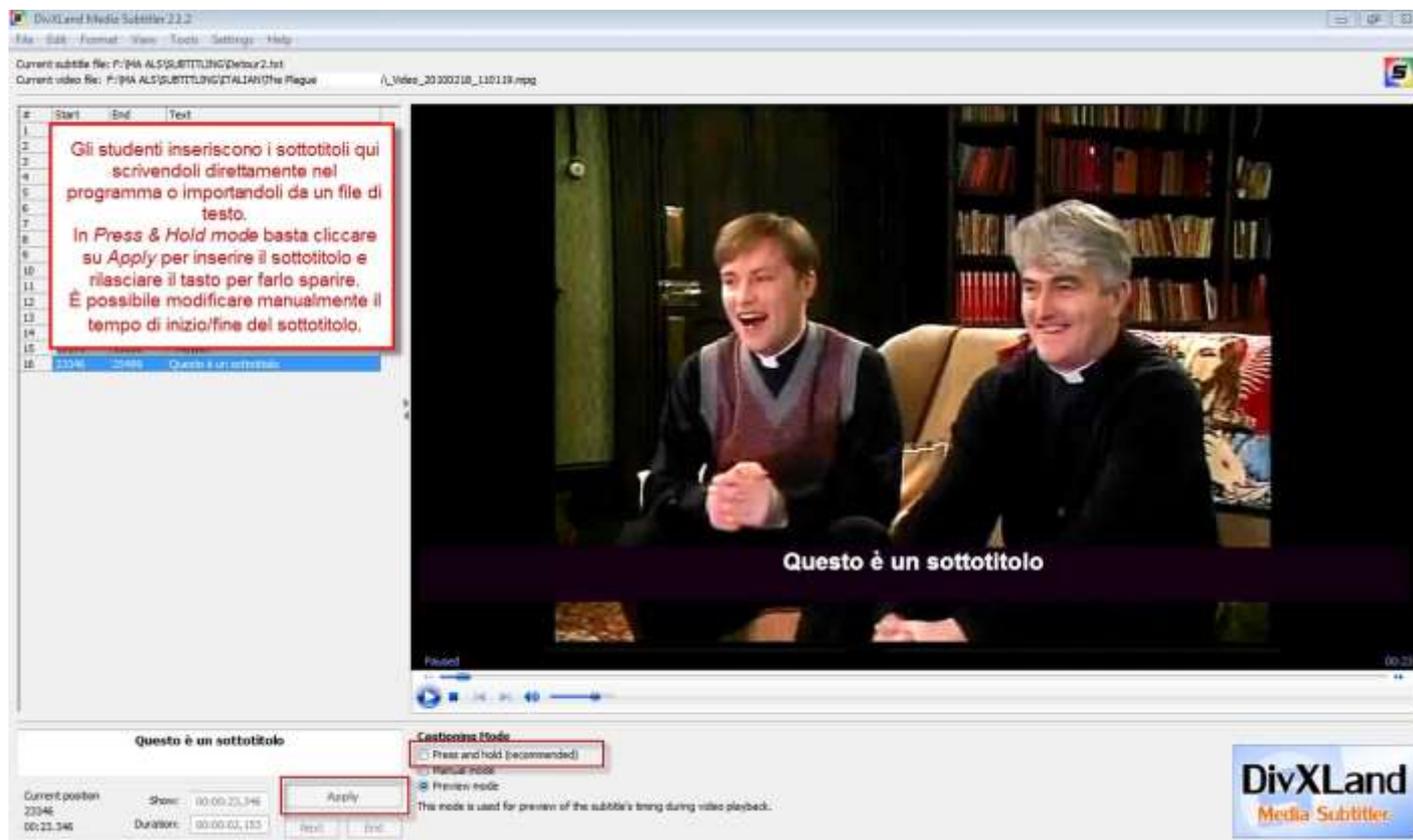


Fig. 1. Schermata del programma di sottotitolazione DivXLand Media Subtitler.

Gli studenti possono importare il video e creare i sottotitoli su un file di testo, andando a capo ad ogni nuova battuta, senza inserire il nome dei personaggi. Il file può poi essere importato nel programma e i sottotitoli creati inserendo i tempi di inizio (entrata) e fine (uscita) di ogni singolo sottotitolo. Per fare questo, con DivXLand si seleziona la modalità *Press and Hold*, si avvia il video e si clicca su *Apply* nel momento in cui si vuole inserire il primo sottotitolo. Si mantiene poi premuto *Apply* fino a quando non si vuole far sparire il sottotitolo. L'operazione va ripetuta fino alla fine del video. Questa fase può prendere un po' di tempo, ma gli studenti si abituano presto. È consigliabile comunque iniziare con uno spezzone breve e con un dialogo lento.

In alternativa ai programmi appena menzionati, il sito www.clipflair.net permette di accedere ad una serie di attività di sottotitolazione già pronte, divise per lingua, argomento, livello ed età del discente e fornisce un social network per l'eventuale condivisione delle attività svolte.

Una volta che gli studenti avranno inserito i sottotitoli, si noterà che essi sono spesso troppo lunghi per un'agevole

fruizione del filmato da parte del pubblico. Gli studenti dovranno quindi, a coppie o individualmente, lavorare alla loro riduzione facendo attenzione, tuttavia, a mantenere le informazioni essenziali per lo svolgimento della trama. Questa fase favorisce lo sviluppo di abilità critiche e di problem solving, aiutando allo stesso tempo i discenti a notare gli atti linguistici e le loro caratteristiche e quindi ad acquisirne consapevolezza.

In conclusione, la traduzione audiovisiva è un'attività innovativa e motivante che apre nuove possibilità nella sfida continua tra insegnamento e apprendimento, combinandosi allo stesso tempo con le necessità dell'agenda digitale. Numerose rilevazioni statistiche raccolte alla National University of Ireland, Galway hanno dimostrato l'apprezzamento degli studenti per la sottotitolazione, di cui piace soprattutto l'immediata spendibilità, e la sua validità ai fini dell'acquisizione lessicale oltre che della comprensione orale e scritta.

Laura Incalcaterra McLoughlin & Jennifer Lertola
National University of Ireland, Galway

La lingua sulla scena

Il teatro nella glottodidattica: aspetti psicologici e pedagogici

Le sperimentazioni accomunate dall'etichetta di *teatro glottodidattico*, le quali tengono conto del rapporto che può instaurarsi tra le risorse teatrali e le modalità di insegnamento e apprendimento, sono divenute, nell'attuale scenario della didattica delle lingue straniere, una realtà che pone la necessità di confrontare esperienze ed opinioni relazionate ad un tipo di pedagogia olistica e a un approccio comunicativo con un marcato orientamento umanistico affettivo.

I fondamenti di natura teorica trovano una propria ricaduta immediata nella pratica didattica e possono sintetizzarsi in alcuni punti centrali: 1) L'applicazione del teatro all'insegnamento delle lingue straniere deve considerarsi una tecnica didattica o piuttosto una metodologia autonoma? 2) Quale importanza hanno gli obiettivi psicologici e interculturali nell'applicazione delle risorse teatrali all'insegnamento linguistico? 3) Fino a che punto nell'insegnare una lingua straniera dobbiamo tener conto degli aspetti paralinguistici e non verbali della comunicazione? 4) E' possibile creare un sillabo procedurale che si concili con la spiccata creatività di tali procedure di insegnamento? 5) Come si stabilisce un tipo di armonizzazione interdisciplinare che tenga conto dei saperi teatrali e glottodidattici degli insegnanti e dei laboratori teatrali e di recitazione?

L'utilizzo di tecniche teatrali in contesti di apprendimento linguistico si è sviluppato in una prima fase in chiave ludica e complementare rispetto ai regolari corsi di lingua. In molti casi però è stata riconosciuta la validità di questi metodi per l'apprendimento di una lingua straniera tanto da individuarsi nella modalità del *process drama* un percorso efficace e divertente per lo studio delle lingue. Attraverso un insieme sistematico di tecniche teatrali si è constatata anche l'acquisizione di competenze comunicative interculturali. Da questo punto di vista l'esperienza teatrale in ambito glottodidattico si configura come una vera e propria metodologia, pur se altri studiosi (Diadori 2008) ne parlano come di un'importante tecnica olistica (in quanto tecnica totale che coinvolge l'intero organismo) che mette in gioco tutto

l'individuo. Comunque è assodato che alcuni specifici metodologici dell'apprendimento linguistico attraverso il teatro emergono con più chiarezza anche in quanto punti critici della didattica. Innanzitutto lo specifico semiotico in quanto nella pratica teatrale tutti i codici segnici relativi alla comunicazione diventano per il loro utilizzo materia d'apprendimento: linguistico, paralinguistico, cinesico, prossemico, iconico, musicale. Non si verifica in un tale contesto la cosiddetta *sindrome del gesto dimenticato* (Nofri 2008) che consiste nella

sottovalutazione didattica del gesto e del corpo in contrapposizione alla parola e alla mente (*amnesia didattica*). A questo si aggiunge lo specifico pedagogico che appunto si basa su principi olistici e configura la natura dell'apprendimento attraverso un coinvolgimento dell'intera personalità dello studente. Va pure sottolineato lo specifico neurolinguistico che in questo tipo di approccio attiva le strategie cognitive di entrambi gli emisferi cerebrali, sia le modalità analogico-globali che quelle logico-analitiche. E infine lo specifico psicologico e interculturale che merita una maggiore attenzione per le caratteristiche che assume nella didattica teatrale. Gli obiettivi di tipo psicologico e interculturale chiamati in causa dall'applicazione delle risorse teatrali all'insegnamento linguistico sono molteplici e non ultimi per importanza. Una questione che si pone come fondamento dell'intera riflessione è quella che viene definita *sindrome della maschera invisibile* (Nofri 2008). Su questo punto maggiormente si rilevano le concordanze tra la recitazione teatrale e l'apprendimento

linguistico, soprattutto negli stadi iniziali. Queste esperienze condividono l'aspetto della *performance comunicativa* e come l'attore sulla scena si trova di fronte ad una platea e indossa un costume per segnalare lo status di personaggio, così lo studente "indossa" per così dire la lingua straniera, un abito comunicativo nuovo in cui può realizzare e sperimentare un altro lato di sé, un nuovo aspetto della sua personalità. Si tratta di un'esperienza psicologica che può dare adito anche a forti



reazioni emotive, motivate dall'estraneità della lingua straniera, dalle sensazioni di frustrazione e imbarazzo o anche tensione nel mettersi in gioco, utilizzando un codice diverso dal proprio. Tutto questo però può gradualmente trasformarsi in un senso di gratificazione e autostima, man mano che si familiarizza con questo tipo di tecnica e la si rende propria in quanto parte dell'apprendimento di una lingua straniera. La centralità dello studente che si esprime in lingua straniera si evolve durante l'esperienza teatrale. All'inizio inevitabilmente tende a "recitare" anche in modo artificioso, con una tendenza razionale ad un modello normativo, sorvegliato, più mirando all'adeguatezza e all'efficacia della propria comunicazione. Questa criticità dell'apprendimento e del comportamento, priva di naturalezza d'espressione e di più netto dominio dello strumento linguistico, è inevitabile e tappa obbligata nella realizzazione di una interconnessione tra la recitazione teatrale che tende a rappresentare la più autentica e profonda verità emotiva del personaggio e l'esperienza didattica che deve consentire allo studente di esprimere i propri personali bisogni comunicativi, inseriti in un'autentica realtà sociale della nuova lingua. Quindi se al principio lo studente assume delle sembianze che sono di un altro personaggio, di un altro "sé", questa fase si determina come temporanea in modo che durante il processo di apprendimento "si realizzi (o dovrebbe realizzarsi) un complesso e progressivo passaggio psicologico dalla percezione della lingua straniera come lingua di altri [...] alla percezione della L2-LS come propria lingua, come varietà del proprio bagaglio comunicativo da utilizzare anche in contesti fortemente marcati emotivamente, nei quali è necessario creare creatività linguistica e mettere in gioco la propria identità" (Nofri 2008, pp.42-43). Sul piano cognitivo potremmo dire che si costituisce una sorta di duplice percezione del sé, nell'alternarsi dell'io che parla nella lingua madre e dell'io attore che parla nella L2-LS. La tensione che si genera nel dover parlare una lingua straniera attraverso la finzione teatrale sarebbe destinata pian piano ad annullarsi, diventando "altro da sé", temporaneamente assumendo le vesti di un personaggio. In questa prospettiva che si pone obiettivi esperienziali e interculturali, riunendo i due io a cui abbiamo accennato precedentemente, la maschera della recitazione dovrebbe lasciare spazio all'affermazione dell'intera personalità dello studente nell'apprendimento della lingua straniera e nella sua successiva stabilita conoscenza. Si tratta di un contributo alla ricostruzione del proprio sé, in quanto anche parte di una realtà allargata che, mediante lo sviluppo di nuove abilità comunicative, condivide un patrimonio più ampio di conoscenze e di relazioni umane.

L'esperienza teatrale permette inoltre di dedicare una maggiore attenzione agli aspetti paralinguistici e non verbali della lingua, aprendosi anche all'efficacia pragmatica dell'atto comunicativo a cui, rispetto all'efficienza comunicativa, era stato dato poco spazio. Eppure decifrare un messaggio deve una gran parte di lavoro alla competenza semiotica che rende possibile riconoscere e mettere in relazione i diversi codici che costituiscono l'atto comunicativo, tra cui figurano di diritto i riferimenti extralinguistici. Questo aspetto riafferma l'evidenza di una competenza comunicativa complessa che, attraverso strumenti semiotici e metalinguistici, mette in grado di decifrare la molteplicità di segni che compongono un messaggio, anche dal loro punto di vista gerarchico-funzionale. Una tale competenza, naturale per i parlanti nativi, non deve essere sottovalutata in ambito di apprendimento della lingua straniera. I *marcatori semantici* non verbali risultano decisivi in numerosissimi contesti comunicativi e consentono un riequilibrio con la costante attenzione che viene osservata nell'apprendimento formale del codice linguistico. Questi

marcatori hanno anche un ruolo fondamentale per l'aspetto pragmatico in relazione ad un uso linguistico consapevole circa gli obiettivi, le strategie e le tattiche comunicative, da quelle più semplici a quelle più complesse, così come in una prospettiva teatrale il recitare di un determinato personaggio è rivolto al raggiungimento di uno scopo, per il quale si intesse una struttura tattica che vede il più delle volte una perfetta interconnessione tra contenuto e scopo della comunicazione.

Una certa tensione si può determinare con la scelta di insegnare una lingua straniera attraverso risorse teatrali tra la metodologia stessa e il syllabo che, per contenuti e traguardi dell'apprendimento, presenta una struttura prevalentemente procedurale e sistematica. La teatralità, sia nella sua forma di laboratorio (*drama*) che come compiuta rappresentazione teatrale (*theatre*), ha un proprio percorso che si sviluppa nella forma del *project-work*, le cui attività e compiti (*tasks*) determinano i contenuti linguistici. L'atto stesso del fare lingua attraverso il fare attività teatrale ne origina i contenuti, con l'assoluta mancanza di riferimento ad un libro di testo tradizionale. L'apprendimento mediante le modalità teatrali deve quindi elaborarsi mediante una serie di *input* linguistici e situazionali che produttivamente riescano a generare tutti i contenuti linguistici dell'apprendimento. La glottodidattica teatrale, per non essere solo una tecnica didattica particolare, dovrebbe tracciarsi percorsi didattici con precisi obiettivi in termini di competenze acquisite, corrispondenti anche a descrittori misurabili attraverso il *language testing*. Le specificità offerte da una tale metodologia hanno una buona possibilità di successo in prospettiva di un futuro *communication testing*, che tenga conto di competenze sempre più orientate al raggiungimento di obiettivi e scopi con migliorate abilità pragmatiche.

Inoltre è da considerarsi la multidisciplinarietà che scaturisce dalla combinazione di conoscenze e esperienze pedagogiche che solleva il quesito se tale metodologia richieda un unico insegnante o piuttosto un pluralismo dal punto di vista dei docenti. La soluzione ideale, come dimostrato da diversi progetti di laboratorio teatrale, che evita anche il pericolo dell'improvvisazione, è costituita dalla tendenza ad utilizzare almeno due docenti specializzati, che devono confrontarsi con le rispettive problematiche dei differenti insegnamenti, linguistico e drammaturgico. Questi progetti favoriscono la sintesi *in progress* dei bagagli conoscitivi e professionali dei docenti, ispirati da una base teorica e da principi pedagogici comuni. Di una certa importanza è il concetto di *metodo di recitazione*, da cui si parte senza perdere di vista gli obiettivi glottodidattici. L'elemento di convergenza interdisciplinare è la già ricordata *performance comunicativa* che segna l'incontro tra teatro e glottodidattica, con la differenza però che, nella formazione di un attore, la finalità è quella di renderlo capace di rappresentare un personaggio altro da sé, mentre nella formazione di uno studente di lingue, da una fase iniziale comune a quella dell'attore, la finalità consiste invece nel metterlo in grado di rappresentare meglio sé stesso, in ambiti sociali e culturali anche diversi dal proprio. Non condividendo la classica posizione di Diderot (1713-1784) che nel celebre *Paradosso dell'attore* critica chi vive e trasporta sul palcoscenico una vera emozione esperienziale, che addirittura disturberebbe una rappresentazione naturale e controllata, il teatro glottodidattico deve invece accentuare le emozioni e il coinvolgimento personale, dando spazio alla libera spontaneità espressiva degli studenti, deintellettualizzando le tradizionali forme di insegnamento. L'approccio glottodidattico dei progetti dei laboratori teatrali tende quindi a una recitazione più "emozionalistica", non in linea con le affermazioni di Diderot che invitava l'attore a stabilire una distanza tra sé e il

personaggio, ma più favorevole ad una teoria della recitazione che ponga al centro l'esperienza vissuta dello studente, la sua memoria emotiva, la sua verità, più aderente al pensiero di Stanislavskij (1863-1938) e al concetto di rapporto inscindibile tra mente e corpo di Mejerchol'd (1874-1940), ripresi dall'Actors Studio. Di netta rilevanza quindi, può essere in un tale contesto e per talune esperienze metodologiche e didattiche, l'approccio psicologista alla recitazione che condivide basi ideologiche da ricondurre ad una cosiddetta *pedagogia della liberazione* che ancora una volta e più incisivamente pone lo studente e il suo protagonismo al centro dell'azione didattica.

Nell'itinerario che conduce alla drammatizzazione e nel rilevare quanto nella forma di comunicazione globale rappresentata dal teatro si dimostri la validità per l'apprendimento anche degli aspetti legati al movimento, vengono in aiuto alcune osservazioni neuroscientifiche condotte nell'ambito della ricerca *embodied brain* (Blakeslee 2007). Tale approccio intende dimostrare quanto il cervello sia connesso al corpo e soprattutto come, attraverso il movimento, mente e corpo insieme creino significato. Il senso del sé risulta "incorporato" (*embodied*) e trova la sua dimensione ed esistenza appunto nel corpo che lo sostiene. Inoltre mente e corpo risultano collegati nell'elaborazione delle informazioni che generano l'identificazione del sé con il proprio corpo. Secondo alcuni studiosi (Blakeslee 2007; Gallese 1996; Torresan, Morosin 2008) fondamentali attività dell'io (sentire, muoversi e agire) esplicate nel mondo fisico sono regolate da una "rete di mappe" del corpo, distribuite nel cervello e modificabili in base alle diverse esigenze (teoria *embodied brain*). Fa parte di questa dimensione corporea anche quello spazio, definito *perimpersonale*, che ingloba le immediate aree spaziali contigue al corpo, di cui abbiamo bisogno per esercitare il nostro agire. Questi spazi nei quali si colloca il nostro corpo nello svolgimento di una qualsiasi attività, includono anche gli oggetti con i quali il nostro corpo viene a contatto, quasi come se questi funzionassero come prolungamenti della nostra fisicità, come delle estensioni del corpo controllate dalla nostra mente, sia attraverso un contatto fisico diretto, sia in quanto luoghi della nostra azione. Le "mappe mentali" sono costituite da informazioni di carattere generale, strettamente legate agli aspetti fisici, e altre invece più dettagliate, relative al posizionamento del corpo nello spazio e appunto relazionate a queste estensioni corporee. Le prime informazioni di tipo nettamente sensoriale vengono quindi integrate da altre che permettono di creare il senso di sé nello spazio. E il senso di sé integrato ci permette di muoverci ed agire nella realtà, di imparare, esprimere le nostre emozioni e di conseguenza rende possibile la comunicazione.

Proprio il processo di apprendimento gioca un ruolo fondamentale nella ricreazione delle "mappe mentali" che dall'infanzia sono sottoposte ad una evoluzione progressiva, maturata sulla base dell'esperienza e su una ristrutturazione della memoria. Come afferma Torresan (2008, p. 53) "le mappe del corpo e dello spazio create dal cervello non sono separate da quelle del linguaggio, anzi è possibile pensare a reti che condividono tratti in comune". Da ciò deriva che l'apprendimento usufruisce di queste informazioni integrate che arrivano al cervello in una sintesi multisensoriale e, se l'apprendente viene esposto ad un tale tipo di "input" linguistico, anche visivo, tattile, sonoro e si sente per così dire "incorporato" nello spazio, apprende molto di più, in quanto nella sua memoria si stabilisce una rappresentazione dell'esperienza multidimensionale di gran lunga più stabile.

L'intima connessione tra mente e corpo (*embodiment*) radica il significato nell'abilità di agire e di scegliere e, nell'affrontare lo studio di una lingua straniera, questi movimenti carichi di significato aiutano ad interpretare il messaggio e a creare mappe cerebrali comuni in grado di distinguere determinati movimenti sulla base di differenze culturali e sociali. I gesti che accompagnano la comunicazione verbale fanno parte del corpo che si muove nello spazio e pertanto diventano un'estensione automatica e naturale del discorso. Da questa esperienza si formerebbero, accanto a quelle già esistenti derivate dalla competenza nativa, ulteriori mappe mentali appositamente create per la nuova lingua, ricorrendo anche a fattori imitativi i quali allo stesso modo coinvolgerebbero aree comuni ai sensi e al linguaggio verbale, integrando informazioni senso-motorie e informazioni semantiche. In questo contesto assume una certa rilevanza la stimolazione dei *neuroni specchio* (Gallese 1996), cellule attive nel riprodurre i movimenti ma anche nel saperli prevenire, scorgendo, pur se non attuata, l'intenzionalità dell'azione e il suo significato. Queste strutture assolvono un ben determinato ruolo nell'apprendimento appunto nella determinazione di quelle mappe comuni del corpo e dello spazio, intrise di significatività. L'imitazione è resa possibile dalla presenza nella nostra mente di schemi di comportamento simili a quelli di altre menti, organizzati secondo le mappe a cui abbiamo fatto riferimento. Un'osservazione di questo genere rende possibile dichiarare che *l'apprendimento avviene anche attraverso il corpo e con il corpo, nella considerazione che le tecniche di drammatizzazione e imitazione quando impariamo una lingua straniera, contribuiscono ad avviare un processo di memorizzazione, che coinvolge le mappe del corpo e quelle più specifiche del linguaggio in una combinazione esperienziale personalizzata, nella quale ogni apporto linguistico, sensoriale, motorio acquista valenza semantica*. Queste rielaborazioni plurime attestano l'esistenza di una memoria significativa che rimane attiva più a lungo, se stimolata in base a questi input.

Paolo di Vico
Università di Nitra



Riflessioni e prospettive sull'insegnamento dell'italiano in Portogallo

La divulgazione della cultura di un popolo si attua *in primis* attraverso l'insegnamento della sua lingua. Se, parafrasando Pessoa, la nostra patria è la nostra lingua ("Minha patria é a língua portuguesa"), nell'insegnarla trasmettiamo automaticamente anche i nostri valori culturali e sociali. E facendo nostre le parole di Leonard Orban, membro della Commissione europea, ci troviamo d'accordo nel dire che *la capacità di comunicare in varie lingue costituisce un grande vantaggio per le persone, le organizzazioni, le imprese. Promuove la creatività, rompe gli stereotipi culturali, incoraggia le idee originali e può aiutare a sviluppare prodotti e servizi innovativi.*



In Portogallo l'insegnamento dell'italiano è affidato a 5 grandi poli, una rete tanto complessa quanto diversificata: le Università, principalmente nei corsi delle facoltà umanistiche (con Coimbra e Lisbona in *pole position* per numero di studenti ed iniziative culturali), l'Istituto Italiano di Cultura (IIC), la Camera di Commercio Italiana in Portogallo (CCIP), i Centri di Lingua (normalmente privati e ubicati all'interno delle università stesse), i Conservatori, le Scuole private di lingue. Anche numerose imprese richiedono corsi di formazione con lo scopo di rendere più facili i rapporti con la casa madre o con clienti italiani.

Dall'analisi dei dati possiamo tracciare un quadro esauriente dell'insegnamento dell'italiano in Portogallo che, come potremo constatare, gode di ottima salute (senza dubbio nei numeri ma non nelle condizioni, praticamente sempre precarie, dei suoi insegnanti). Ciò che infatti risulta evidente è il numero elevato di persone di ogni età che sceglie di imparare l'italiano o nell'ambito di un corso universitario, quindi per ragioni di

studio, o in altre sedi come l'IIC o le Scuole di lingue, spinti nella maggior parte dei casi da motivi di puro arricchimento culturale e personale.

Analizzando in special modo i due poli principali dell'insegnamento dell'italiano, Università ed IIC/CCIP, possiamo costruire un profilo socioculturale dello studente-tipo. Si tratta di studenti in prevalenza di sesso femminile in entrambi i casi, con meno di 27 anni se in ambito universitario, con più di 45 se in ambito IIC/CCIP. In questo ultimo caso molti sono pensionati ed hanno una disponibilità finanziaria alta così come una formazione scolastica ed intellettuale raggiunta almeno con la laurea. Il numero di studenti è senz'altro più consistente nelle facoltà umanistiche, anche se ultimamente lo studio dell'italiano è presente anche nei curricula delle facoltà di economia, di giurisprudenza e soprattutto di scienze del turismo, a testimonianza del fatto che l'italiano non è più solo ed esclusivamente lingua di cultura ma anche di lavoro.

Tra i centri di insegnamento dell'italiano, ci soffermiamo sui due Atenei più prestigiosi del Paese per quel che riguarda le scienze umanistiche: la Facoltà di Lettere dell'Università di Lisbona e quella dell'Università di Coimbra.

▪ *Faculdade de Letras (FLUL) di Lisbona.*

Nella FLUL l'italiano si presenta come una delle le lingue più studiate fra quelle proposte ed è insegnato nel *Departamento de Linguística Geral e Românica (DLGR)*.

Dopo il *Processo di Bologna* e la conseguente e profonda ristrutturazione dei corsi offerti dalla facoltà, l'italiano ha rafforzato la sua presenza e allargato la sua offerta, basata sul Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER) ed ha subito una riformulazione nella struttura e nei programmi. Lo studente comincia il suo percorso di studio partendo dal livello A1 che insieme al livello A2 costituiscono corsi con un elevatissimo numero di alunni. Seguono i livelli B1 e B2, conclusi i quali, si arriva ad una conoscenza della lingua di tipo pre-avanzato che può continuare col livello C1.

Oltre alla lingua italiana, è possibile studiare la Linguistica, Storia della Lingua, Traduzione ma anche la Letteratura e varie altre discipline come cinema, narrativa, teatro.

Ci si può laureare con un Major o con un Minor in *Estudos Italianos*. La lingua italiana inoltre può essere scelta dallo studente come lingua principale o opzionale in qualsiasi corso di laurea. Si possono inoltre frequentare le lezioni di italiano, così come di qualsiasi altra disciplina, come corso libero senza l'obbligatorietà di essere iscritto all'università.

Purtroppo, e soprattutto per la mancanza della presenza dell'italiano nei corsi pre-universitari, non esiste ancora nella FLUL alcun corso di 2° o 3° ciclo in Italiano, così come di Didattica della lingua, al contrario di quel che invece succede per altri idiomi. È importante inoltre segnalare che la FLUL/DLGR ha in attivo vari protocolli con Università italiane per interscambi culturali e mobilità studenti e docenti, così come la concessione di borse di studio da attribuire a studenti

meritevoli e infine i programmi ERASMUS e LEONARDO, con l'organizzazione di corsi ad hoc per gli studenti in partenza. Il lectorato organizza regolarmente incontri con i docenti di italiano di tutto il Paese, corsi di aggiornamento atti a promuovere la formazione continua dei docenti stessi così come eventi culturali con lo scopo di divulgare la lingua e la cultura italiana (ciclo di cinema italiano, conferenze, congressi).

▪ **Faculdade de Letras (FLUC) - Coimbra.**

La FLUC è una delle due uniche istituzioni universitarie all'interno delle quali è possibile laurearsi in *Estudos Italianos*. L'offerta formativa della FLUC ha inizio con la laurea triennale in cui è previsto lo studio di diverse discipline quali la letteratura, la linguistica e la cultura italiana, sempre affiancato dallo studio della lingua. La laurea trova il suo naturale proseguimento nei corsi di 2° livello e nelle scuole di Dottorato. Parallelamente all'attività curricolare d'insegnamento, l'Area di Studi Italiani organizza conferenze di studiosi, cura la collana di studi critici *Leonardo*, promuove attività culturali legate all'Italia.

▪ **Universidade Católica Portuguesa.**

La lingua italiana in questa Istituzione privata è attivamente presente nei corsi di laurea in *Comunicação Social e Cultural* e in *Linguas Estrangeiras Aplicadas* ed è obbligatoria fino al livello B2/C1 soglia. Il lectorato organizza e promuove eventi culturali nell'area dell'italianistica.

▪ **Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.**

Questa Università offre l'insegnamento dell'italiano nei corsi di laurea, diurni e serali, nel campo del Turismo con un numero molto consistente di studenti. La lingua italiana, si insegna dal livello A1 al B2.2. In questi corsi di laurea, rispetto a quelli delle altre università, l'insegnamento della lingua, per ovvie ragioni, predilige lo sviluppo dell'abilità orale. Molte sono le materie di microlingua collegate al turismo che vengono introdotte nel piano di studi a partire dal 2° anno.

▪ **Universidade dos Açores.**

L'insegnamento dell'italiano in questa Università, attualmente unica sede del Portogallo insulare in cui è presente, è stato istituito per la prima volta nell'AA 1986/87 sotto forma di corso libero. In questo momento viene proposto anche come materia curricolare nei corsi di 1° e di 2° ciclo e nell'ambito di corsi ad hoc per personale del settore turistico, grazie alla considerevole presenza di turisti italiani nel territorio e alle conseguenti esigenze del mercato lavorativo in questo ambito.

Altre Università che offrono l'insegnamento della lingua italiana sono: *Universidade Nova Lisboa; Universidade do Porto/ Setor de Formação Contínua; Universidade de Aveiro; Universidade do Minho; Universidade da Terceira Idade.*

Oltre alle Università l'insegnamento dell'italiano è presente anche in altri istituti, il più importante dei quali è senz'altro *l'Istituto Italiano di Cultura* che offre corsi di lingua, cultura e seminari specifici come musica, cinema o arte. Organizza inoltre numerosi eventi culturali sempre molto apprezzati dal pubblico portoghese. A Oporto l'insegnamento dell'italiano

viene offerto dalla *Camera di Commercio di Oporto (CCIAPT)* dall'*Associazione Culturale degli Italiani in Portogallo – Dante Alighieri (ASCIP)*.

Un discorso a parte merita la situazione dell'insegnamento dell'italiano presso i **Conservatori** soprattutto perché, insieme al Liceo Francese, si tratta dell'unico caso in cui è possibile studiare la nostra lingua a livello di scuola secondaria. La struttura e l'organizzazione dei corsi varia a seconda della città grazie all'autonomia pedagogica di cui ognuna delle strutture gode.

La cattedra di italiano del Conservatorio di Lisbona (presente fin dal 1834, anno della sua fondazione), è la più antica fra quelle attive in Portogallo, con il numero più elevato di iscritti. Data la specificità dell'insegnamento, il programma nei Licei musicali è diverso rispetto a qualsiasi altro istituto poiché dà più peso alla lettura, alla pronuncia e quindi alla fonetica. Altri Conservatori sono quello di **Oporto**, e quelli di **Coimbra e di Aveiro**.

Il Liceo Francese Charles LePierre è l'unico caso di scuola superiore in cui l'insegnamento dell'italiano è inserito ufficialmente nel piano di studi come terza lingua, ed è ripartito in 5 livelli di durata annuale. Altre possibilità per imparare l'italiano sono offerte dai **Centri di Lingua** con un numero di iscritti sempre molto numeroso.

Studenti di italiano iscritti negli anni 2011/12 e 2012/13	aa 2011/12	aa 2012/13
Università	1761	1852
Ist.Ital.Cultura	581	499
Conservatorio e Accademie di Musica	172+2	170+2
Liceo Francese	43	43
Centri di Lingua	188	199
➤ TOTALE	2747	2765

Attualmente in Portogallo con l'ingresso dello spagnolo nei curricula delle scuole superiori nel 1999 l'insegnamento della lingua italiana attraversa un momento di crisi da cui si potrà uscire se l'italiano entrerà nel piano di studi obbligatorio nell'ambito del sistema scolastico locale.

Si dovrebbe perciò rinnovare l'accordo culturale tra i due Paesi (firmato nel 1977 e valido senza limite di tempo, *l'Accordo di Cooperazione Culturale e Scientifica tra Italia e Portogallo*, è stato rinnovato nel 2001 per gli anni 2001/04 e lì si è fermato). Ciò potrebbe portare alla possibilità di introdurre lo studio della lingua italiana dalle scuole elementari a quelle superiori. Il bisogno di personale docente spingerebbe un numero ancor più grande di studenti universitari ad avvicinarsi alla lingua italiana con conseguente apertura, da parte degli atenei, di Corsi di 1°, 2° e 3° ciclo in didattica dell'italiano e nell'area dell'italianistica che porterebbero inevitabilmente anche a un incremento nel campo della ricerca accademica.

Debora Ricci (Università di Lisbona)
debora.ricci@campus.ul.pt

cos'è



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 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).