

DAIDALOS

STUDI E RICERCHE DI ARCHEOLOGIA E ANTICHITÀ

18

*Sistemi educativi e politiche culturali
dal mondo antico al contemporaneo*

Studi offerti a Gabriella Ciampi

a cura di

Maddalena Vallozza e Gian Maria Di Nocera



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA TUSCIA

2019

Daidalos è una collana scientifica dell'area di archeologia ed antichistica dell'Università degli Studi della Tuscia

Comitato scientifico: E. Aubert, M. Bentz, S. Bondi, E. Bresciani, R. Cantilena, A. Cardarelli, G. Cornelli, M. Di Marco, V. Di Stefano, C. Gasparri, R. Hodges, V. Jolivet, M. Martelli, C. Panella, C. Pavolini, G. Volpe, C. Weber-Lehmann

Copyright © 2019 – Edizioni Sette Città & Università degli Studi della Tuscia.

Sistemi educativi e politiche culturali dal mondo antico al contemporaneo.

Studi offerti a Gabriella Ciampi, a cura di Maddalena Vallozza e Gian Maria Di Nocera, *Daidalos* 18.

ISSN: 1721-6761

ISBN: 978-88-7853-846-7

ISBN ebook: 978-88-7853-685-2

Ufficio vendita

Ufficio informazioni

Edizioni Sette Città

via Mazzini 87

01100 Viterbo

info@settecitta.eu

www.settecitta.eu

Responsabile: Gian Maria Di Nocera (gm.dinocera@unitus.it)

Redazione: S. De Angeli, E. De Minicis, S. De Vincenzo, A. Fusi, G.M. Di Nocera, M. Micozzi, G. Romagnoli, A. Rovelli, M. Vallozza

Recapito per scambio volumi:

Alessia Rovelli – *Daidalos*

Università degli Studi della Tuscia

Largo dell'Università s.n.c.

01100 Viterbo (Italy)

Tel.: 0761-357191

E-mail: roveli@unitus.it

Si ringrazia per l'assistenza tecnica il Sistema Bibliotecario di Ateneo

– Centro di Ateneo per le Biblioteche – Polo Bibliotecario Umanistico-Sociale

Finito di stampare nel mese di ottobre 2019

INDICE

	ALESSANDRO RUGGIERI <i>Premessa</i>	pag. 9
	MADDALENA VALLOZZA, GIAN MARIA DI NOCERA <i>Introduzione</i>	11
I	LE ISTITUZIONI	
1	MATTEO SANFILIPPO <i>Ferdinando Baldelli, Ernesto Schiaparelli e le scuole italiane nel Nord America</i>	15
2	GIOVANNA TOSATTI <i>Tra fascismo e secondo dopoguerra: la riorganizzazione del Ministero della pubblica istruzione</i>	21
3	PAOLA POGLIANI <i>Didattica museale e sistemi educativi negli anni Cinquanta in Italia</i>	27
4	CLAUDIA PELOSI <i>La diagnostica dei beni culturali e gli sviluppi contemporanei nel Laboratorio di Diagnostica e Scienza dei Materiali «Michele Cordaro»</i>	35
5	ANNA ROMAGNUOLO <i>Dal dictamen alla comunicazione aziendale. Un breve excursus storico in prospettiva didattica</i>	43
6	ANDREA GENOVESE <i>Il problema del controllo contenutistico del contratto di adesione</i>	51
7	PASQUALE LILLO <i>Esperienza educativa nella famiglia e nella scuola</i>	59
8	DIEGO VAIANO <i>Limiti alla 'tirannia della maggioranza': qualche riflessione rileggendo John Stuart Mill nel tempo del populismo</i>	67
9	GILDA NICOLAI <i>Archivi di scuole: conoscere e conservare un bene diffuso d'insospettata ricchezza</i>	73
10	MAURIZIO RIDOLFI <i>La pedagogia civile del Presidente. Carlo Azeglio Ciampi e il patriottismo repubblicano</i>	81

II	I MAESTRI	
1	MADDALENA VALLOZZA <i>Il maestro come παράδειγμα nel programma educativo di Isocrate (Contro i sofisti 14-18)</i>	89
2	ALESSANDRO FUSI <i>Epigramma, oscenità e censura (una lettura di Marziale, 1.35)</i>	97
3	SIMONA RINALDI <i>Le istruzioni di Matteo Zaccolini per dipingere in prospettiva nel primo Seicento</i>	105
4	ALESSANDRO BOCCOLINI <i>Apprendere il mondo viaggiando: il ferrarese Luigi Pio di Savoia sulle strade d'Europa a metà Seicento</i>	111
5	PATRIZIA MANIA <i>L'energia delle azioni e delle testimonianze installative nelle lavagne di Joseph Beuys</i>	117
6	LUISA CARBONE <i>Istruitevi, Agitatevi, Organizzatevi. Le tre parole chiave dell'Ordine Nuovo ambientale</i>	125
7	PAOLO MARINI <i>Montale, le istituzioni e il ruolo degli intellettuali. Un appunto su Nixon a Roma e la genesi di Altri versi</i>	131
8	ELISABETTA CRISTALLINI <i>Azioni sperimentali dell'arte per una nuova didattica: il caso del Gruppo Altro</i>	137
9	TOMMASO DELL'ERA <i>Dal Rettorato della Sapienza ad Auschwitz: breve storia di Armando Rignani (1895-1944)</i>	147
III	I TESTI E I CONTESTI	
1	GIAN MARIA DI NOCERA <i>La preistoria nei manuali scolastici: tra rigore scientifico, stereotipi e fake news</i>	153
2	MARINA MICOZZI <i>Gli Etruschi in TV. Da Telescuola all'Anno degli Etruschi'</i>	161
3	SALVATORE DE VINCENZO <i>I luoghi della cultura nella Roma di età giulio-claudia e flavia</i>	167
4	MARIA RAFFAELLA MENNA <i>Un 'children book' per la principessa e l'istruzione alla corte imperiale bizantina</i>	173

5	RAFFAELE CALDARELLI <i>Le denominazioni per 'popolo' nelle culture slave antiche: verso la costruzione di concetti politici</i>	185
6	GIUSEPPE ROMAGNOLI <i>Tenere scuola, et insegnare con ogni carità. Il progetto degli Altieri per il convento scolopico di Monterano (1675-1676)</i>	191
7	PAOLO PROCACCIOLI <i>Dall' Index librorum prohibitorum all'Ordo studiorum. I destini scolastici delle antologie letterarie</i>	199
8	STEFANO PIFFERI <i>L'editoria pedagogica nell'Italia della Restaurazione: un caso di studio</i>	207
9	CATIA PAPA <i>Lo sciopero delle ragazze: piccola storia degli anni Settanta</i>	213
10	ALBA GRAZIANO, PATRIZIA SIBI <i>La pratica dell'insegnamento della lingua inglese. Sperimentazione metodologica e indagine esplorativa</i>	219
11	SONIA MARIA MELCHIORRE <i>Traduzione e attivismo. Estratti dal Life Scotland for LGBT Young People (2017)</i>	231
12	GIOVANNI FIORENTINO <i>Note sulla scuola e i media: tre immagini per il Novecento</i>	239

PREMESSA

Ho accettato con molto piacere l'opportunità di scrivere una breve introduzione per questo volume dedicato a Gabriella Ciampi.

Non intendo delineare il profilo scientifico che si evince dalla carriera di Gabriella, rischierei una brutta figura, ed altri potranno farlo molto meglio di me; vorrei piuttosto soffermarmi su quanto Gabriella ha fatto per l'Ateneo negli anni del suo servizio.

Professoressa di Storia Contemporanea, Coordinatrice del Dottorato di «Storia d'Europa: società, politica, istituzioni (XIX-XX sec.)», Direttrice del Dipartimento di Scienze dei Beni Culturali, in un periodo non facile, componente del Consiglio d'indirizzo della Fondazione Carivit: incarichi che ha svolto sempre con impegno, serietà e un garbo istituzionale che purtroppo, ahimè, si nota sempre più raramente nell'Accademia.

Ho avuto modo di conoscere bene Gabriella in questi ultimi anni, e voglio sottolineare lo straordinario attaccamento all'Istituzione e l'attenzione per gli studenti, che denota una passione autentica per l'Università.

Ho particolarmente apprezzato il suo stile gioioso e disincantato, complementare al suo rigore e alla serietà con cui ha svolto i suoi compiti istituzionali. Ha saputo trasmettere queste qualità umane e professionali a chi le è stato vicino; non nascondo che è riuscita, in diversi momenti, a sdrammatizzare situazioni difficili con buon senso e ironia.

Ma Gabriella ha anche portato avanti, con passione e costanza, la testimonianza culturale di un mondo umanistico che attraversa, non solo nel nostro Ateneo, un momento delicato, confrontandosi con coraggio con la comunità scientifica.

Mi riesce difficile pensare a un Ateneo e a un Dipartimento senza la presenza rassicurante di Gabriella, il suo spessore culturale, il suo stile, la sua serietà, la sua attenzione alle persone, e voglio ringraziarla per quanto ha fatto per l'Università, prima e durante il mio mandato rettorale.

Ritengo che la dedica di una pubblicazione alla prof.ssa Ciampi sia la migliore testimonianza della stima e dell'affetto della Comunità Accademica, e anche mia personale.

ALESSANDRO RUGGIERI

La pratica dell'insegnamento della lingua inglese. Sperimentazione metodologica e indagine esplorativa

ALBA GRAZIANO, PATRIZIA SIBI

Dipartimento di Scienze Umanistiche, della Comunicazione e del Turismo
Università degli Studi dell'Umbria

ABSTRACT

European and national legislations enforce the adoption of student-centred pedagogies based on active learning processes and curricular programming for competences. Teachers of all school levels and kinds are required to develop professional skills in order to follow a logical and functional sequence of actions while planning their macro-teaching and to reflect upon and assess their everyday micro-teaching. Building on a long-standing experience of pre- and in-service teacher training at Umbria University, the authors have endeavoured to design a diagnostic tool to investigate teachers' awareness and reflexivity. To this purpose a questionnaire - combining closed and open replies inspired by the main language teaching approaches - has been circulated among teachers of English in upper secondary school. The sample, albeit statistically non-significant, reveals trends and critical issues and even describes teacher profiles, confirming the potentialities of the research method and tool.

Keywords: reflective practice, Nuova Ricerca Didattica (NRD), English Language Teaching (ELT), language teaching awareness

1. RIFERIMENTI TEORICI E SCELTE METODOLOGICHE

Il contesto culturale e scientifico

A partire dalla fine degli anni '90, la legislazione italiana ha riconosciuto la cosiddetta 'autonomia scolastica' (L. 59 - 1997/03/15, Art. 21) attribuendo alla scuola le competenze e le responsabilità della pianificazione, dell'organizzazione e della gestione didattica per migliorare e adeguare l'offerta formativa al contesto e ai bisogni sociali ed economici dei territori, seppure in coerenza con le finalità del sistema d'istruzione nazionale. Questo nuovo *status* dell'istituzione scolastica ha sollecitato e indotto nel tempo un cambiamento radicale del modello generale di istruzione: dalla tradizionale didattica dei contenuti disciplinari, imposti dal Ministero, alla programmazione didattica per obiettivi di apprendimento attraverso il dispositivo del 'curricolo' d'istituto.

Dal 2004 i 'programmi ministeriali' sono stati sostituiti, in tutti gli ordini e indirizzi scolastici, dalle Indicazioni Nazionali che definiscono le abilità e le competenze che gli studenti devono raggiungere alla fine di un ciclo specifico di istruzione, attraverso la programmazione curricolare pianificata dalle singole scuole. D'altro canto, la ricerca educativa, fin dagli anni '70 del secolo scorso, ha fornito contributi significativi per una didattica centrata sui processi di apprendimento attivo dello studente offrendo alla pratica scolastica molteplici e differenti declinazioni della programmazione curricolare: dal curricolo per obiettivi didattici, a quello per obiettivi di apprendimento, all'attuale curricolo per competenze¹.

Ad oggi, la pianificazione curricolare attraverso la progettazione didattica per UDA (Unità di Apprendimento²) rappresenta un approccio consolidato in tutti gli ordini e tipi di scuola, considerato

1 Pur essendo stata la ricerca concepita e condotta in totale sintonia dalle due autrici, all'interno di questo contributo Patrizia Sibi è responsabile del primo paragrafo e Alba Graziano del secondo. Sui contributi e la storia della ricerca didattica: Damiano 2004.

2 Cfr. Indicazioni Nazionali allegate al D.lgs 59/04.

che le riforme del sistema scolastico italiano dagli inizi del 2000 hanno sostanzialmente confermato, in continuità, la necessità di finalizzare l'azione didattica al raggiungimento di obiettivi formativi specifici e generali³. La programmazione didattica per obiettivi formativi richiede di individuare Unità di Apprendimento significative per mobilitare/integrare conoscenze, abilità e competenze. Il compito unitario, complesso e concreto, consente di coniugare le finalità dell'istruzione con quelle della formazione in una sinergia sistemica virtuosa e ricorsiva, in cui i contenuti disciplinari/interdisciplinari, in funzione strumentale, acquisiscono senso e significato all'interno dello stesso contesto formativo unitario.

In particolare, l'approccio basato sullo sviluppo di competenze richiede che gli insegnanti, intenzionalmente e consapevolmente, realizzino la prassi didattica attraverso una correlazione logica e funzionale delle seguenti azioni: analisi delle condizioni di partenza, individuazione degli obiettivi formativi, individuazione dei compiti unitari-significativi, predisposizione e sviluppo delle situazioni/ambienti di apprendimento, monitoraggio e controllo dell'efficacia delle azioni didattiche, verifica degli apprendimenti e valutazione/autovalutazione dei processi, delle pratiche e degli esiti, secondo modelli che richiedono una pianificazione integrata⁴. Si tratta di una progettazione per processi che sposta il *focus* dalla pianificazione dettagliata dei percorsi verso gli esiti, verso le prestazioni di competenza, sollecitando l'insegnante ad assumere una costante postura dialogica tra intenzione e azione, tra valutazione formativa e valutazione dei risultati, tra riflessione sull'azione e consapevolezza/monitoraggio dei processi.

A partire dagli anni '80, l'orientamento della cosiddetta Nuova Ricerca Didattica⁵ ha preso le distanze da presupposti di causazione tra insegnamento-apprendimento, secondo modelli *process-product*, e dallo studio scientifico dei 'comportamenti' degli insegnanti, a favore di un approccio empirico alla pratica didattica dell'insegnamento e all'agire riflessivo dell'insegnante, nell'ottica di una epistemologia della pratica⁶ che si pone in maniera dialettica e generativa nei confronti della stessa ricerca teorica. Attualmente l'interesse della ricerca nei confronti dell'agire didattico in quanto 'processo' epistemico e la crescente attenzione per la formazione degli insegnanti intesa come azione riflessiva sulla pratica professionale pongono degli interrogativi fondamentali sull'identità dell'insegnante tematizzando la necessità di valorizzare la conoscenza di campo, le competenze riflessive, la funzione di ricercatore e la capacità di progettazione.

Le ragioni dell'indagine esplorativa

L'Università degli Studi della Tuscia vanta una lunga esperienza di corsi di formazione pre-servizio per insegnanti di scuola secondaria (tra cui lingue straniere), avendo partecipato alla progettazione, coordinamento e erogazione a tutti i percorsi abilitanti istituiti dai governi italiani dall'inizio degli anni 2000 (SSIS, TFA, PAS, 24 CFU). Più recentemente, è stata anche molto attiva nella formazione degli insegnanti in servizio sia di scuola primaria che secondaria attraverso le attività di un'agenzia universitaria dedicata denominata LabForm-UniTus, che, tra gli altri, ha organizzato numerosi corsi di lingua inglese e corsi metodologici CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)⁷. Le numerose esperienze formative, in particolare quelle rivolte agli insegnanti in servizio, ci hanno dato la possibilità di evidenziare alcune costanti critiche relative alla pratica didattica dell'approccio per competenze nella scuola secondaria di secondo grado:

- gli insegnanti di tale grado mostrano una generale difficoltà nella pratica consapevole di stili/

3 Il riferimento alle competenze si trova già nella Relazione finale della Commissione tecnico-scientifica incaricata dal ministro Berlinguer (DD.MM. n 50 del 21 gennaio 1997. EN 84 del 5 febbraio 1997).

4 Ad esempio, il modello ADDIE: analisi, progettazione, sviluppo, implementazione, valutazione (Bonaiuti *et alii* 2016).

5 Damiano 2006.

6 Schön 1993.

7 Graziano, Ciambella, Cuccurullo 2018.

approcci specifici di insegnamento per orientare in modo finalizzato le attività didattiche. I comportamenti adottati sembrano piuttosto determinati dalla *routine* o da motivazioni contingenti. Tuttavia, sono molto abili nell'identificare e applicare strategie/tecniche specifiche per obiettivi di apprendimento ugualmente specifici: adottando la definizione di Schön, essi rivelano una buona «razionalità tecnica»⁸;

– gli insegnanti pienamente formati riescono a progettare e organizzare attività di insegnamento/apprendimento per obiettivi formativi secondo modelli che richiedono una pianificazione integrata delle azioni e un approccio sistemico al processo di insegnamento-apprendimento. Tuttavia, nella loro pratica quotidiana di insegnamento, anche la semplice sequenza di pre-valutazione, implementazione di ambienti di apprendimento, *scaffolding* e valutazione delle prestazioni viene raramente applicata in forma di 'procedura' sistemica, di processo funzionale agli obiettivi formativi⁹.

In occasione della partecipazione alla 2ª Conferenza Internazionale sul Bilinguismo (Malta, 25-27 marzo 2019) nel panel specifico intitolato *Language Policy, Innovations and Practices: A Tale of Two Countries (Italy and Japan)*, l'analisi ragionata e interdisciplinare (pedagogico-glottodidattica) delle suddette evidenze critiche, emerse dalle esperienze formative con gli insegnanti, ci ha permesso di enucleare alcuni temi relativi alla pratica dell'insegnamento quali possibili oggetti d'indagine:

– la consapevolezza degli insegnanti circa le intenzioni educative e gli obiettivi di apprendimento delle loro azioni didattiche;

– la pratica riflessiva mediante la quale gli insegnanti si interrogano costantemente sull'agire situato, sui metodi e gli effetti dei loro interventi;

– ambienti di apprendimento funzionali a specifici obiettivi formativi.

Relativamente alle tematiche individuate è stata strutturata un'indagine esplorativa che può rientrare, a nostro avviso, nel tipo di approccio indicato da Damiano come «discorsi sulle pratiche», comprendente le indagini che stimolano gli insegnanti a produrre testi/testimonianze sulle azioni che compiono nel loro lavoro in aula¹⁰. La metodologia d'indagine adottata tuttavia si differenzia sostanzialmente da quelle caratterizzanti l'analisi delle pratiche d'insegnamento nell'ambito della Nuova Ricerca Didattica, a carattere prevalentemente clinico-narrativo, e costituisce l'effettivo 'oggetto' di sperimentazione della ricerca da noi condotta, il cui obiettivo può essere formulato nel seguente modo: è possibile rilevare il livello di consapevolezza educativo-formativa, l'esercizio della pratica riflessiva e l'adozione finalizzata consapevole dell'approccio/stile di insegnamento degli insegnanti attraverso l'utilizzo di uno strumento strutturato per l'indagine a distanza? È possibile individuare indicatori funzionali e generalizzabili per l'analisi delle risposte (in indagini di tale natura)? L'analisi qualitativa può essere significativamente associata all'analisi quantitativa soprattutto in funzione di una somministrazione su ampia scala?

Lo strumento (sperimentale) di indagine: il questionario a risposte chiuse e aperte

La scelta del questionario, come strumento di indagine, è stata motivata principalmente dalla necessità di raggiungere un *target* quantitativamente significativo, per un riscontro di funzionalità dello stesso strumento di indagine, e qualitativamente significativo in termini di ubicazione geografica diversificata del *target*. L'idea che la partecipazione anonima e non-mediata potesse garantire una maggiore autenticità e immediatezza nella formulazione delle risposte è stata ulteriore motivazione alla scelta metodologica. Di contro abbiamo inteso evitare di indurre l'idea che si trattasse di uno strumento finalizzato alla valutazione degli insegnanti. A tale scopo il questionario è stato introdotto da una pagina di presentazione in cui si esplicita l'interesse dei ricercatori: la co-costruzione/progettazione – in partecipazione con gli insegnanti stessi – di uno strumento per la rilevazione delle pratiche

8 Schön 1993: 93.

9 Sulle 'discrepanze' tra pianificazione e azione didattica, cfr. Anello 2016: 134-145.

10 Damiano 2007.

correnti di insegnamento della lingua inglese nelle scuole secondarie di secondo grado in Italia, anche alla luce della scarsa reperibilità di indagini analoghe su vasta scala.

In merito alla struttura del questionario abbiamo recuperato, anche in questo caso, l'esperienza di precedenti interviste condotte nel contesto di formazione docenti del Labform-UniTus. Considerando che la somministrazione di domande aperte e dirette, relative alla modalità di insegnamento abitualmente adottate dall'insegnante, avevano già rivelato una sostanziale e generalizzata differenza tra progettazione e realizzazione degli interventi in classe, tra intenzione e azione didattica, con una rappresentazione/narrazione del lavoro in classe 'scarsamente o per nulla motivata' dal punto di vista pedagogico, si è optato per una differente strutturazione degli *item*. I quesiti sono stati disegnati in forma mista, con domande dirette chiuse («scegli una tra le seguenti opzioni...») per offrire scenari operativi con cui confrontarsi, e domande secondarie aperte («perché hai scelto...?») per sollecitare una postura riflessivo/critica in merito alla scelta effettuata, il tutto all'interno di specifici compiti formativi (ad es.: «come facilitare gli studenti nella comprensione dell'inglese orale?»).

Dall'analisi delle risposte, a seguito di una prima fase pilota su un *target* di circa 10 insegnanti esperti, è stato individuato un indicatore che si è ritenuto potesse essere funzionale all'analisi qualitativa e alla rilevazione dei livelli di 'consapevolezza didattica' e 'competenza riflessiva' del *target*. Prendendo in esame, in forma comparativa e integrata, le risposte aperte/chieste di ogni singolo *item* si evidenzia un carattere di 'coerenza/incoerenza' tra le scelte e le motivazioni espresse. La risposta chiusa sulla 'procedura migliore', con relativa motivazione aperta, e l'indicazione della 'procedura personale abitualmente adottata', con relativa motivazione, presentano esplicita 'coerenza' quando:

- le scelte sono adeguatamente motivate da principi metodologici-pedagogici e/o linguistici,
- le scelte, 'migliore' e 'adottata', indicano pratiche abbastanza simili e/o riferite a *framework* metodologici compatibili;

presentano viceversa esplicita 'incoerenza' quando:

- le scelte non sono motivate, o sono motivate facendo ricorso a ragioni di opportunità pratica/preferenza degli studenti/rapidità nell'erogazione delle attività;
- le scelte, 'migliore' e 'adottata', indicano pratiche molto diverse, riferite a *framework* metodologici antitetici.

Per quanto concerne i criteri di costruzione del questionario si è fatto specifico riferimento all'obiettivo di indagine che – data la priorità della sperimentazione metodologica – possiamo definire di secondo livello: indagare lo stato/grado di consapevolezza e di «razionalità riflessiva»¹¹ con cui gli insegnanti di inglese della scuola secondaria di secondo grado implementano l'azione in classe, all'interno del quadro concettuale/operativo della glottodidattica della lingua inglese.

2. «HOW DO YOU TEACH ENGLISH?»

Il questionario: criteri di formulazione e contenuti glottodidattici

Per la creazione del questionario sono stati individuati i seguenti criteri e stadi di realizzazione:

- per la scelta dei contenuti degli *item* è stato essenziale innanzitutto identificare alcuni problemi cruciali dell'insegnamento della L2, selezionandone nove che mantengono particolare rilievo per il grado di istruzione secondario-superiore: comprensione orale, interazione orale, uso di testi scritti, integrazione delle abilità, consapevolezza metalinguistica, miglioramento del vocabolario e della pronuncia, motivazione, integrazione dell'apprendimento non formale e informale;

- per la formulazione dei quesiti si è deciso di proporre tali *item* contenutistici sotto forma di problemi pedagogico/didattici («Come sostenere/facilitare...?»), il più possibile circostanziati come compiti formativi, rispetto ai quali indicare il processo o la pratica da adottare e/o adottati;

- per la formulazione delle opzioni di risposta chiusa, queste sono state rappresentate come processi (diagrammi di flusso) o singole pratiche, 'coerenti' con gli ambienti di apprendimento atti-

11 Schön 1993; Schön 2006; Striano 2001.

vo e con le funzioni del docente (problematizzante/facilitante/di sostegno) che caratterizzano e sostanziano la didattica per processi/competenze («Propongo... Stimolo... Utilizzo... Chiedo di fare... Oriento... Verifico...»);

– infine, per poter delineare lo stile di insegnamento e il livello di consapevolezza di ciascun insegnante nell'adottarlo, le varie opzioni di risposta chiusa sono state costruite sulla base dei cinque principali approcci glottodidattici: il traduttivo-grammaticale tradizionale, i metodi diretto-strutturali, l'approccio comunicativo, l'approccio umanistico-affettivo e l'approccio costruttivista, di modo da offrire 'esempi' di pratica d'aula sostenuti da autorevoli riferimenti teorico-metodologici¹² (Fig. 1).

In base ai suddetti criteri il primo quesito a venir elaborato è stato in realtà il decimo, presentato per ultimo in quanto conclusivo dell'intero percorso di riflessione indotto dal questionario e sommativo dello stile/approccio didattico prevalentemente adottato dall'insegnante (Fig. 2). Il diagramma di flusso ivi proposto, all'interno del quale viene delineata una sequenza completa di azioni didattiche secondo ciascuno dei cinque approcci, distribuita nelle quattro fasi principali (*input*, attivazione dell'apprendimento, riflessione/rinforzo, verifica), ha rappresentato il *template* per gli altri cinque quesiti formulati come diagrammi di flusso, seppure in alcuni le azioni didattiche esemplificative dei vari approcci coprano solo una fase dell'intero processo programmatico, in genere quella operativa, sempre però rispettando una successione ordinata (Fig. 3; Fig. 4). Per quattro dei nove *item* più su menzionati, quelli di natura didattica più trasversale, si è preferito esemplificare l'approccio glottodidattico suggerendo piuttosto un unico comportamento operativo (Fig. 5.; Fig. 6). Infine, in tutti i quesiti, al fine di evitare risposte meccaniche, i cinque approcci glottodidattici sono stati presentati in ordine casuale. Solo il decimo li rappresenta nel rispetto della cronologia storica.

Entrando nel dettaglio, cinque dei nove *item* sono stati strutturati secondo la seguente articolazione:

1. la prima domanda, chiusa (una sola opzione su 5), riguarda la scelta dell'approccio ritenuto 'più efficace' per l'obiettivo formativo indicato. Le 5 opzioni, relative ai cinque approcci di riferimento, sono formulate come modelli di processo: nel Quesito n. 7, il cui obiettivo è «Come arricchire il lessico (ad es. degli aggettivi qualificativi)», per l'approccio umanistico-affettivo la sequenza è: «Propongo giochi di associazione logica e/o affettiva basati sui suoni > chiedo di organizzare una lista randomica di aggettivi secondo regole di *word formation* > verifico organizzando una gara a chi riesce a creare più aggettivi, anche di fantasia, a partire da verbi/sostantivi»;
2. la seconda domanda, aperta, indaga le ragioni della scelta: «Perché ritieni che sia più efficace?»;
3. la terza domanda, aperta, richiede di indicare la procedura «più frequentemente adottata» e di esplicitarne le ragioni.

Questa tipologia di *item* risponde all'intento di: a) 'costringere' l'insegnante a scegliere il modello ritenuto più efficace tra quelli indicati motivandone la scelta, b) lasciare l'insegnante libero di descrivere le azioni o le procedure che esegue più frequentemente sollecitandolo ad esplicitare, anche in questo caso, gli aspetti funzionali: «Cosa fai e cosa chiedi di fare agli studenti per arricchire il lessico? Perché?».

Quattro *item*, invece, sono stati strutturati con un'articolazione che potremmo definire 'inversa' rispetto alla precedente:

1. la prima domanda, chiusa (una sola opzione su 5), riguarda il comportamento «adottato più

12 Cfr. per l'Italia il classico Balboni 2002, da cui è stata adattata la tabella in Fig. 1, e di recente Balboni 2018. Per l'impatto che l'approccio costruttivista ha avuto nella didattica delle lingue, cfr. Dolci 2004, ma anche tutta la teoria e pratica del CLIL. Si parla molto oggi, nell'epoca dei *social media*, anche di connessionismo (*connectivism*) come ulteriore approccio nell'apprendimento delle lingue, ma abbiamo preferito nei nostri quesiti non attivarlo separatamente, in quanto non consolidato nelle pratiche dell'educazione formale in Italia e in quanto bisognoso di connessioni *internet* che in molti casi gli insegnanti lamentano di non avere stabilmente nei loro istituti, mentre la questione dell'uso dei cellulari sui banchi di scuola (BYOD) è ancora aperta anche da un punto di vista normativo.

frequentemente» dall'insegnante, in funzione degli obiettivi formativi indicati, scegliendo tra 5 proposte operative;

2. la seconda domanda, aperta, indaga le ragioni della scelta: «Perché ritieni che sia più efficace?»;

3. la terza domanda, aperta, richiede di indicare «una pratica/procedura alternativa preferita» e di esplicitarne le ragioni.

Questa seconda tipologia di *item* ha lo scopo di: a) 'costringere' l'insegnante a riconoscere il modello/approccio che usa più frequentemente tra quelli indicati; b) lasciare l'insegnante libero di descrivere la sequenza di azioni che ritiene più efficace spiegandone le ragioni. I due diversi modelli di struttura degli *item* sono stati adottati nell'ipotesi, da sottoporre a verifica, che si potesse registrare un'eventuale differenza di 'performance riflessivo/critica' rispetto alle due modalità di stimolo alla riflessione consapevole sulla pratica d'aula.

In tutti e dieci gli *item* è stata posta particolare attenzione nel formulare l'applicazione di ciascun approccio all'insegnamento della lingua con la massima imparzialità possibile (anche per il metodo grammaticale-traduttivo!), la maggiore adeguatezza a un livello di scuola secondaria superiore e soprattutto il maggior grado di distinzione tra loro, nonostante la compatibilità di alcuni approcci glottodidattici (ad es. comunicativo, umanistico, costruttivista) ammetta, almeno fino a un certo punto, un margine di sovrapposizione, o il comparire di alcune strategie/tecniche/attività in più sequenze esemplificative (ad es. l'IPA, il *role play* o il *matching*) crei possibili ambiguità. In realtà, ciò non crea problemi alla valutazione complessiva, in quanto non è tanto nelle opzioni chiuse, quanto nella proposta di processi simili o alternativi a quelli dati e nelle motivazioni addotte, che l'indagine mira a cercare la qualità del *reflective teacher*¹³ e del docente di lingue professionista¹⁴.

Risultati del questionario: quantitativi e qualitativi

Il questionario, fatto circolare come *Google form*, è stato aperto da metà gennaio a metà marzo 2019. A fronte di 190 inviti a partecipare, sono stati compilati 101 questionari: non certo un numero statisticamente significativo, ma comprendente insegnanti motivati a partecipare, diffusi su svariate regioni d'Italia (Lazio, Sicilia, Piemonte, Campania, Lombardia, Umbria, Calabria, Emilia, Friuli, Trentino, Sardegna) e rappresentativi di diversi tipi di istituto medio-superiore.

Il dettaglio dell'analisi quantitativa è stato già illustrato in altra sede anche attraverso un confronto tra scelte chiuse e risposte aperte¹⁵. Qui, riassumiamo i dati principali fornendo qualche commento sul *trend* generale che emerge a una lettura che ha ancora margini di approfondimento, per poi diffonderci sulla funzionalità dello strumento diagnostico da noi elaborato come 'narrativa' della maggiore o minore consapevolezza degli insegnanti.

A partire dalla domanda riepilogativa dei cinque stili didattici, la n. 10, l'approccio comunicativo raccoglie la maggioranza (39,6%), seguito dall'umanistico-affettivo (24,8%), dal costruttivista (19,8%), dal grammaticale-traduttivo (14,9%) e infine, dal diretto-strutturale (1%). Complessivamente, sembrerebbe una situazione di notevole aggiornamento delle pratiche didattiche. In realtà, i dati delle singole scelte chiuse sui vari *item* articolano di molto la situazione, rendendola estremamente più contraddittoria e delineando una tendenza volta al sincretismo – oserei dire al *pot pourri* – dei metodi, spesso esplicitamente difeso nelle risposte aperte. Da un lato, negli *item* dove il comunicativo è prescelto le percentuali risultano esser quasi doppie rispetto a quella generale, dall'altro nei due quesiti

13 Tra i tanti, cfr. Moon 1999; Moon 2012.

14 Nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento della L2 la recente esigenza di rafforzare all'interno dell'educazione scolastica la *language awareness* nel contesto del multilinguismo del XXI secolo, manifestata a livello europeo sia nel *Companion Volume with new descriptors* al CEFR (2018) che nella *Proposal for a Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* (2018), apre, a mio parere, una nuova fase di formazione linguistica dei docenti, e non soltanto delle lingue, in direzione socio- e pragmalinguistica. Cfr. Cinganotto, Lodding Cunningham 2019.

15 Graziano, Sibi (in stampa).

riguardanti la comprensione orale e il miglioramento della pronuncia è il diretto-strutturale a riscuotere il maggior successo, laddove nella ricognizione generale praticamente scompare (solo 1 risposta). L'approccio umanistico-affettivo che nel quesito specifico sugli stili didattici si colloca secondo, di fatto non viene mai scelto quando se ne suggeriscono le tecniche specifiche a fini di apprendimento linguistico (*Silent Way, Neuro-Linguistic Programming, storytelling, gamification*, ecc.), ma soltanto come comportamento per rafforzare la motivazione o integrare apprendimento formale e informale. Viceversa, il metodo tradizionale grammaticale-traduttivo sostanzialmente ignorato nei singoli *item*, quando descritto come procedura complessiva, rimonta sfiorando il 15% e rivelando ciò che in effetti è confermato da molte risposte aperte e cioè che spesso anche la dichiarata scelta del comunicativo maschera in sostanza una difesa della spiegazione grammaticale, con le sue (false e ascientifiche) certezze, e il connesso modello pedagogico *teacher-centred* piuttosto che *learner-centred*. Infine, il costruttivista, che dimostra altrettanta oscillazione di altri metodi nelle varie percentuali di gradimento, risulta esser quello peggio giustificato e esemplificato laddove vengano richiesti suggerimenti alternativi, in genere confuso con un più 'normale' approccio comunicativo.

In complesso, rispetto al duplice obiettivo di capire verso quale approccio didattico si indirizzano le scelte degli insegnanti e di misurarne al contempo consapevolezza e riflessività, l'analisi qualitativa delinea un panorama a dir poco problematico: emerge un'incapacità generalizzata di individuare gli approcci glottodidattici allusi da procedure e tecniche; le risposte aperte confermano la ritrosia a operare secondo processi sistematici e rispondenti a un approccio glottodidattico riconoscibile; la maggioranza delle risposte aperte risulta 'incoerente' rispetto alla scelta chiusa indicata, tra l'altro giustificata in modo spesso tautologico o con ragioni pratico-contingenti. Queste insicurezze insieme a una generale povertà della metalingua specifica, che certamente non facilita la descrizione chiara e sintetica della prassi didattica, testimoniano della difficoltà di padroneggiare - in teoria e in pratica - lo stretto legame esistente tra linee pedagogiche, teorie linguistiche, metodi glottodidattici e strategie/tecniche corrispondenti.

Il questionario come strumento 'narrativo' della consapevolezza glottodidattica

In effetti, la lettura integrale delle risposte date da ciascun insegnante, da noi effettuata in occasione di questo contributo, aiuta sia a descrivere profili individuali non distanti dalla realtà, in quanto non basati unicamente su auto-dichiarazioni dirette ma verificati attraverso la lettura incrociata di ragioni e proposte alternative, sia conseguentemente a delineare una possibile articolazione della 'consapevolezza' e della 'riflessione critica' in livelli. Già all'interno del nostro campione di 101 partecipanti, pur nella infinita e irriducibile varietà rappresentata dai casi singoli, è possibile delineare quattro macro-categorie di insegnanti corrispondenti a quattro livelli di consapevolezza metadidattica:

1. un grado zero, che indichiamo con il termine 'ostile': le risposte sono telegrafiche (ad es. «lettura e ascolto»; «ripetere col cuore»; «*online quizzes, puzzles*»; «perché è più diretta/pratica/facile», ecc.), le ragioni addotte tautologiche/ripetitive del quesito («perché è vero»; «l'esposizione alla lingua corretta è il miglior metodo»; «lo trovo valido», «perché ritengo che sia il modo più efficace per fare apprendere ai ragazzi una lingua straniera», ecc.), quando non addirittura date con sufficienza («ho sempre fatto così»; «è quello che faccio»; «non adotto nessuna delle attività indicate»; «dopo tanti anni le ho provate veramente tutte», ecc.). In questi casi (ca. il 15%) il processo di riflessione implicato dal questionario è stato sostanzialmente rifiutato e la manifestazione di una consapevolezza del fare didattico non è emersa.

2. un grado minimo, che chiamiamo 'estrinseco', attribuito a chi adduce motivazioni quali risparmio di tempo, esami/certificazioni internazionali, uso nei libri di testo o l'argomento del particolare contesto di ordine o grado di scuola, in cui ci si trova a operare, come se pedagogia, immagine della lingua e conseguente scelta glottodidattica possano cambiare a seconda che si insegni testualità generica, letteraria o tecnica! Riconduciamo a questo livello un altro atteggiamento diffuso e rappresentato all'interno di tutti gli *item* e per qualsiasi approccio scelto, quello per cui la misura dell'effi-

cacia di una sequenza o di un fare didattico è ri(con)dotta al 'gradimento' degli studenti, e nemmeno alla loro *performance*¹⁶. Si può verificare una certa incidenza dei più giovani in servizio sul 20% ca. compreso in questo profilo (ossessionati dal rendersi simpatici agli studenti?). In realtà, «perché piace agli studenti» è un buon motivo per tutte le opzioni che non si sanno giustificare altrimenti anche da parte di chi, più 'anziano', rientra piuttosto nella categoria successiva.

3. il profilo decisamente maggioritario (ca. il 45%) che definiamo 'eclettico', dimostra un eclettismo nelle risposte così sistemico da condurre a scegliere un approccio diverso per ogni *item*, ignorando le tante 'spie' pur presenti nella formulazione delle opzioni («audio-orali, comunicativo, operativo, collaborativo, curriculum, compito significativo», ecc.), o ad esprimere un'evidente contraddizione tra lo stile generale prescelto (con il quesito n. 10) e alcune opzioni distintive di altri approcci¹⁷. Si tratta della tipica interpretazione del 'mestiere' del docente di L2, come *jongleur de méthodes*, camaleontico adattatore di approcci e strategie disparati obiettivo per obiettivo, abilità per abilità, situazione per situazione, in base all'*audience* studentesca, all'estro del giorno o all'«esperienza» pluriennale. La controprova di tale tendenza è che, qualora vengano indicate soluzioni personali, simili o alternative a quelle suggerite dal questionario, la grande maggioranza si esime dal rispondere alla richiesta di motivarle.

4. infine, si può dire che ca. il 25% del campione mostra dal nostro punto di vista le qualità dell'insegnante 'riflessivo', e non soltanto perché riesce a costruire un profilo della propria prassi didattica sufficientemente o significativamente omogenea, sia rispetto alla scelta finale che all'interno dei vari *step* del questionario, ma soprattutto perché, anche in caso di varianza, riesce a giustificare la propria scelta dimostrando consapevolezza linguistica e/o didattica¹⁸. In questo gruppo è più frequente la disponibilità a creare sequenze di azioni didattiche secondo il modello di diagramma di flusso da noi suggerito, dimostrando quindi la capacità di operare didatticamente secondo processi logici. Inoltre, in un paio di casi la qualità delle pratiche adottate risulta particolarmente brillante e delinea il profilo di un docente non solo cosciente ma anche innovativo¹⁹.

In conclusione, il questionario da noi elaborato e sperimentato in fase pilota mostra di avere tutte le potenzialità di uno strumento di rilevazione su vasta scala in grado di restituire dati qualitativamente significativi sulla capacità di «razionalità riflessiva» degli insegnanti di lingua²⁰. Tuttavia,

16 Ad es. per il quesito sulla comprensione orale: «reputo sia un metodo coinvolgente e interattivo» (per l'opzione metodi diretti); «perché ritengo sia importante partire da ciò che piace ai ragazzi e la musica in questo aiuta molto» (per l'opzione umanistico-affettiva); «perché l'*input* audio-visivo ha molta presa sugli studenti» (per l'opzione comunicativa); «perché si crea una maggiore motivazione» (per l'opzione costruttivista).

17 Ad es.: escludere la «spiegazione grammaticale» nell'*item* 5 e indicare azioni didattiche tendenzialmente di tipo induttivo per identificare alla fine il proprio stile con quello tradizionale, deduttivo e *teacher-centred*, sostenendo per altro che vada integrato con l'umanistico! Oppure contaminare pesantemente l'approccio comunicativo con pratiche diretto-meccanicistiche o con considerazioni da metodo grammaticale.

18 Ad es., all'interno di un profilo coerentemente comunicativo la scelta dell'opzione pensata come diretto-strutturale, «Aumento il loro patrimonio di frasi fatte e formulaiche in inglese», viene interpretata/giustificata con ovvia allusione al *lexical approach*: «Le abilità di conversazione non possono prescindere dall'utilizzo di *chunks*, siano esse *collocations*, espressioni idiomatiche o formulaiche. Nell'ambito dello *speaking* credo che sia più importante sviluppare il patrimonio lessicale, in quanto una comunicazione efficace passa prima di tutto per il lessico. La comunicazione avviene tramite negoziazione di significati, e non di formule grammaticali».

19 Ad es. all'interno di un profilo decisamente umanistico-affettivo per facilitare la comprensione orale si propone: «Chiedo ai miei studenti più piccoli di provare a parlare in italiano 'prendendo in giro' gli inglesi. In alternativa provo a far loro imitare Stanlio e Ollio. In questo modo, fra un po' di imbarazzo e qualche risata, si accorgono che il sistema di suoni è diverso nelle due lingue». O per aiutare l'interazione orale: «Se il libro di testo propone un dialogo, quelli fittizi, che gli studenti non tollerano, lo sfrutto facendo recitare le parti femminili ai maschi e le parti maschili alle femmine. Così facendo, gli studenti dovranno immedesimarsi nella parte. Cerco, però, di far loro immaginare tridimensionalmente i personaggi, suggerendo quali potrebbero essere le relazioni fra loro, facendo trapelare invidie, amori, gelosie, che gli studenti dovranno rendere esplicite dando un certo tipo di intonazione al testo scritto».

20 Che sia un buon modo di ripensare, e in molti casi persino aggiornare la propria didattica, è stato riconosciuto dalla stragrande maggioranza di coloro che lo hanno compilato nella sezione finale dedicata a un *feedback* sull'esperienza.

prima di procedere ad una somministrazione con un *target* numericamente più ampio, riteniamo di dover procedere alla revisione dei quesiti per disambiguare ulteriormente la formulazione delle domande e dei termini adottati, accogliendo alcuni dei suggerimenti più costruttivi degli stessi insegnanti.

ABBREVIAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- ANELLO F. 2016 - Riflettere attraverso la progettazione: breve analisi del processo di programmazione didattica dell'insegnante, *Formare. Open Journal per la formazione in rete* XVI 3:134-147. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-20082>.
- BALBONI P. 2002 - *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALBONI P. 2018 - *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Cambridge Scholars, Newcastle-upon-Tyne.
- BONAIUTI G., CALVANI A., RANIERI M. 2016 - *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci, Roma.
- CINGANOTTO L., LODDING CUNNINGHAM, K. eds. 2019 - Embracing Language Awareness and Language Diversity in the 21st Century, *Journal of e-Learning and Knowledge Society* XV 1.
- DAMIANO E. 2004 - *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia.
- DAMIANO E. 2006 - *La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*, La Scuola, Brescia.
- DAMIANO E. 2007 - *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- DOLCI R. 2004 - Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie, in *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, G. Serragiotto ed., UTET, Torino: 83-104.
- FABBRI L., MELACARNE C. 2015 - *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, FrancoAngeli, Milano.
- GRAZIANO A., CIAMBELLA F., CUCCURULLO D. eds. 2018 - *CLIL alla Tuscia. Progetti, prodotti e riflessioni dai corsi di formazione*, Sette Città, Viterbo.
- GRAZIANO A., SIBI P. (in stampa) - Teaching Practices and Learning Outcomes: Voices from the Field, *Journal of Research Institute* LIX.
- MOON J. 1999 - *Reflection in Learning and Professional Development*, Kogan Page, London.
- MOON J. 2012 - *Esperienza, riflessione e apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*, Carocci, Roma (2004¹).
- SCHÖN D.A. 1993 - *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari (1983¹).
- SCHÖN D.A. 2006 - *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano (1987¹).
- STRIANO M. 2001 - *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, Liguori, Napoli.

PSYCHO-PEDAGOGICAL APPROACH	LINGUISTIC THEORY	LANGUAGE TEACHING METHOD	PROCEDURES/TECHNIQUES
Formalism/ deductivism	'Dead' languages; written language; Port Royal grammar	Grammar/Translation	Grammar explanations, reading, translations, dictation, etc.
Behaviourism	American structuralism	Direct methods; Berliz; Schenker; ASTP; audio-oral; situational→→→	Conversation, min-mem, language lab, mechanical drills, etc.
Cognitivism	[Generative grammar] Idea of competence Sociolinguistics/ Pragmalinguistics	Communicative (notional-functional) Humanistic (Suggestopedia; Silent Way; TPR)	Integrated abilities, role play, audio-visual aids, graded materials, inductive grammar, etc. Music, affective role-play, authentic materials, kinesthetic activities, etc.
Constructivism/ Interactionism/ Connectivism	Psycholinguistics/ Sciences of the mind	Cooperative Language Learning; Learning to learn	Task-based activities, learning-by-doing, storytelling, ICTs and social networks, gamification, etc.

Fig. 1 Gli approcci glottodidattici.



Indica quale delle seguenti procedure descrive meglio il tuo stile didattico (1 sola scelta):

- [grammaticale-traduttivo] Spiegazione dell'argomento > assegnazione esercizi in classe o a casa > verifica collettiva esercizi > interrogazione o verifica scritta.
- [diretto-strutturalista] Proposta di un *input* da imitare > ripetizione del modello > rinforzo tramite commento (positivo o negativo) > verifica che il modello sia applicato correttamente.
- [comunicativo] Contestualizzazione dell'argomento > (ri)produzione e pratica in un contesto d'uso > analisi delle strutture linguistiche > verifica tramite estensione/applicazione del materiale appreso.
- [umanistico-affettivo] Creazione di un ambiente favorevole > pratica linguistica guidata e/o libera > riflessione metalinguistica asistemica e autonoma > verifica delle capacità espressive.
- [costruttivista-connettivista] Proposta di un compito > ricerca di soluzioni in forma collaborativa > pratica strumentale della lingua > verifica tramite prodotto finale di gruppo o individuale.


Perché la procedura indicata descrive il tuo stile didattico?

Fig. 2 Quesito n. 10 (presentato senza le didascalie in rosso).

Sezione 9 di 16
✕ ⋮

☹ capire...

5. Come affrontare il tema della 'consapevolezza linguistica' con gli studenti?



Individua la sequenza di azioni didattiche che ritieni più efficace tra i modelli di seguito proposti (1 sola scelta):

- a) Spiego una regola grammaticale > la faccio ripetere per memorizzarla > assegno esercizi di traduzione come pratica > verifico l'apprendimento tramite ripetizione della regola e eventuale esemplificazione tramite traduzione dall'italiano in inglese.
- b) Non do alcuna spiegazione teorica > somministro frasi da apprendere > assegno esercizi di riproduzione dei modelli strutturali con sostituzione degli elementi lessicali > verifico tramite test basati sulla tecnica del *fill in the gaps*.
- c) Presento un testo orale o scritto costruito intorno a una funzione comunicativa > faccio riflettere gli studenti sulla struttura utilizzata per quella funzione > la faccio applicare in contesti simili di simulazione > verifico tramite l'uso di un *role play* preparato dagli studenti.
- d) Propongo un'attività di *storytelling* personale a coppie > la coppia deve trasformare lo *storytelling* in dialogo da metter in scena > si cercano insieme le forme più adeguate ad un'espressione efficace > la verifica consiste nella rappresentazione del dialogo in classe.
- e) In fase di *warm-up* enuncio il problema pratico-comunicativo da affrontare e chiedo di produrre proposte di soluzione sulla base dell'esperienza > propongo ricerche di gruppo da realizzare in ambiente extrascolastico > oriento la riflessione degli studenti verso la globalità dei testi e la loro pragmatica > verifico attraverso il prodotto finale di restituzione che sia stata acquisita anche la teoria.


Indica le ragioni della tua scelta. Perché la sequenza di azioni che hai indicato è la più efficace?
Descrivi in modo analogo le sequenze di azioni che adotti più frequentemente nella tua pratica didattica (massimo 2 sequenze) e indica le motivazioni. Cosa fai e cosa chiedi di fare agli studenti per accrescere la consapevolezza linguistica? Perché?

Fig. 3 Quesito n. 5.

Sezione 12 di 16
✕ ⋮

😊 pronunciare...

8. Cosa fare per migliorare la pronuncia degli studenti?



Individua la sequenza di azioni didattiche che ritieni più efficace tra i modelli di seguito proposti (1 sola scelta):

- a) Metto in guardia dall'errore > chiedo che controllino il dizionario > fornisco l'alfabeto fonetico da studiare > somministro il dettato fonetico come verifica.
- b) Fornisco un modello orale quanto più corretto possibile > chiedo di imitarlo attraverso innumerevoli ripetizioni > apprezco/correggo ogni volta > valuto la performance orale sulla parola singola.
- c) Osservo il comportamento spontaneo degli studenti > rintraccio insieme a loro esempi di pronunce che influenzano la comprensione > li invito a confrontare la differenza anche operativamente (ad es. dita sulla gola, posture degli organi fonatori, ecc.) > verifico tramite test basati sulle *minimal pairs* fonologiche.
- d) Punto a sviluppare l'auto-stima degli studenti costruendo la pronuncia a partire dai suoni della lingua madre > associo suoni a colori in una tabella > taccio il più possibile > verifico attraverso la pratica autonoma degli studenti.
- e) Invito gli studenti a preparare un'intervista a... > gli studenti ricercano notizie su internet, prendono appunti, fissano parole chiave e si informano reciprocamente dei risultati delle ricerche > propongo agli studenti l'utilizzo dell'alfabeto fonetico per verificare le pronunce che non conoscono > verifico attraverso la simulazione orale dell'intervista.

Indica le ragioni della tua scelta. Perché la sequenza di azioni che hai indicato è la più efficace?
Descrivi in modo analogo le sequenze di azioni che adotti più frequentemente nella tua pratica didattica (massimo 2 sequenze) e indica le motivazioni. Cosa fai e cosa chiedi di fare agli studenti per migliorare la pronuncia? Perché?

Fig. 4 Quesito n. 8.

Sezione 8 di 16
✕ ⋮

integrare...
4. Come lavorare per lo sviluppo integrato delle diverse abilità linguistiche?

Individua la tecnica didattica che ritieni più efficace tra i modelli di seguito proposti (1 sola scelta):

- a) Propongo la traduzione in modalità sia orale che scritta in quanto attività di per sé altamente integrata, che prevede sia lettura che scrittura.
- b) Propongo attività di scrittura strumentali allo sviluppo delle abilità orali, quali la trascrizione di parole e frasi per rinforzarne la memorizzazione.
- c) Propongo attività trasversali quali prendere appunti, riempire tabelle o griglie, scrivere *captions* o dare titoletti ai paragrafi, mentre si ascolta o si legge.
- d) Sollecito l'utilizzazione di molti elementi di facilitazione grafica (quali *mind maps*), ma anche attività ludiche e psicomotorie, per sostenere i diversi stili di apprendimento.
- e) Utilizzo testualità trasversali e/o multimediali (presentazioni ppt/prezi, *timelines*, verbali, grafici e diagrammi di flusso, *websites* e video), che consentono di lavorare alla trasformazione tra tipologie testuali differenti, sintetiche e analitiche, orali e scritte.

Indica le ragioni della tua scelta. Perché la tecnica che hai indicato è la più efficace?

Delinea in modo analogo le tecniche che adotti più frequentemente nella tua pratica didattica (massimo 2) e indica le motivazioni. Cosa fai e cosa chiedi di fare agli studenti per favorire un uso

Fig. 5 Quesito n. 4.

Sezione 13 di 16
✕ ⋮

formare...
9. Come integrare l'apprendimento informale e quello non formale?

Indica il comportamento che adotti più frequentemente (1 sola scelta):

- a) Come istruzione non soggetta a un controllo specifico da parte mia, pretendo dagli studenti che leggano molto e a lungo in inglese per conto loro: per me rimane questa la regola d'oro.
- b) Il mio suggerimento è di vedere quanto più possibile film in lingua originale, anzi li propongo anche in classe, nella convinzione che a furia di fare esercizio di ascolto estensivo si impara automaticamente.
- c) L'ideale è poter coronare la pratica scolastica con un periodo di "full immersion" all'estero, anche per avere un'idea dell'inglese "reale", per cui mi impegno nell'organizzazione di scambi Erasmus.
- d) Qualsiasi attività ludica gradita agli studenti è ben accetta in classe e va finalizzata all'apprendimento linguistico, soprattutto per alleviarne la fatica: sport, video giochi, musica, social network intesi come comunità di pratica, ecc.
- e) Adotto il sistema della *flipped class*: lo studente è impegnato in attività di ricerca sia sul territorio che sulla rete, costruisce autonomamente il suo sapere e poi lo confronta in classe con me e con i suoi compagni.

Perché adotti frequentemente il comportamento indicato?

Fig. 6 Quesito n. 9.