

## LA SCRITTURA NELLA CLASSE DI ITALIANO L2/LS IN UN CONTESTO INTERCULTURALE: IL CASO DELL'ITALIAN LEAVING CERTIFICATE EXAMINATION IN IRLANDA

Maira Preatoni<sup>1</sup>

### 1. THE ITALIAN LEAVING CERTIFICATE EXAMINATION E IL SILLABO DI RIFERIMENTO

#### 1.1. *Panorama generale dell'esame*

In Irlanda, la *secondary education* accompagna gli studenti dalla scuola media fino all'università. Ci si iscrive poi alla *secondary school* all'età di 12-13 anni per poi terminare gli studi a 16 o 19 anni. L'istruzione secondaria è divisa in *Junior Cycle* e *Senior Cycle*. Il primo, che ha una durata di 3 anni, coincide con l'inizio della scuola media italiana e termina con un esame chiamato *Junior Certificate*. Una volta superato questo esame si passa al secondo ciclo, il *Senior Cycle*. Alla fine del *Junior Cycle* è possibile frequentare un *Transition Year* (disponibile solo in alcuni istituti), ovvero un anno di transizione in cui si studiano materie non accademiche, accompagnate da servizi di volontariato e da esperienze di lavoro (ad esempio, metalwork).

Il *Leaving Certificate Examination*, che equivalente all'esame di maturità italiano, richiede che gli studenti irlandesi, di età compresa tra i 17-18 anni, preparino almeno 5/6 materie. Il *Leaving Certificate* fa parte del cosiddetto *Senior Cycle* e l'esame viene tenuto ogni anno durante i mesi di Giugno e Luglio. A differenza dell'Italia, l'esame ha un'importanza notevole per la futura carriera universitaria di uno studente poiché la scelta delle materie e il risultato dell'esame finale determineranno a quali università uno studente potrà iscriversi. I punteggi ottenuti nelle singole materie possono impedire l'accesso a determinate università che richiedono punteggi elevati. Gli enti che gestiscono il *Leaving Certificate* sono la *State Examinations Commission* (SEC) in collaborazione con il *Department of Education and Skills*. Come si legge nel sito web del SEC: «The Leaving Certificate programme offers students a broad and balanced education while allowing for some specialisation. The certificate is used for the purposes of selection into further education, employment, training and higher education». L'italiano figura tra le lingue moderne europee che si possono portare all'esame (le altre sono il francese, il tedesco, lo spagnolo) e l'esame può essere sostenuto a due livelli: *ordinary and higher level*.

Secondo recenti statistiche, negli ultimi dieci anni, è aumentato l'interesse per l'italiano in particolare tra gli studenti che stanno per iniziare la *secondary school*.

Al momento a Dublino ci sono 21 scuole che offrono l'italiano come materia sia per l'*higher* che l'*ordinary level*. Le statistiche della *State Examination Commission* indicano che nel

<sup>1</sup> Master Promoitals, Università degli Studi di Milano.

2003, 167 studenti hanno sostenuto l'esame di maturità per l'italiano; mentre nel 2012, il numero di studenti che lo hanno sostenuto è stato pari a 384 di cui 278 hanno optato per l'*higher level* e 106 per l'*ordinary level*<sup>2</sup>. Per quanto riguarda il 2014 un recente sondaggio nazionale del SEC, indica che il numero di studenti che hanno sostenuto l'esame di italiano è di 349 di cui 283 per l'*higher level* e 66 per l'*ordinary*.

L'esame di italiano, come la maggior parte degli esami di lingua straniera, testa le abilità del parlato, della scrittura, della comprensione all'ascolto e alla lettura.

## 1.2. Il sillabo dell'*Italian Leaving Certificate Examination*

Il sillabo «corresponds to the list of contents to teach and their organization in a language course» (Richards & Rodgers, 2001), Esistono diversi tipi di sillabo:

- il sillabo strutturale, basato esclusivamente su unità linguistiche (orientato alla teoria dell'interlingua);
- il sillabo nozionale-funzionale, basato su nozioni e atti linguistici;
- il sillabo task-based, basato su compiti comunicativi (ad esempio, consultare l'orario scolastico, utilizzare una mappa);
- i sillabi integrati o ibridi, basati su strutture grammaticali e funzioni oppure su compiti e funzioni (Ciliberti, 1994).

Il sillabo rivela l'approccio didattico che si potrà seguire in un percorso di insegnamento/apprendimento. A sua volta l'approccio didattico «is defined on the basis of theories of language and theories of language learning» (Richards & Rodgers, 2001). Analizzando il sillabo dell'esame dell'*Italian Leaving Certificate*, è possibile inferire fin da subito quale sia l'idea di lingua dell'estensore del sillabo e come egli intenda i sottostanti processi di apprendimento linguistico. La prima parte, *General Aims*, riflette una *visione interazionale, comunicativa* della lingua vista come mezzo di realizzazione di relazioni interpersonali e socioculturali che stanno alla base della vita quotidiana: «the interactional view sees the language as a vehicle for the realization of interpersonal relations and for the performance of social transaction between individuals. Language is seen as a tool for the creation and maintenance of social relations» (Richards e Rodgers, 2001). Da questo punto di vista, il sillabo dell'*Italian Leaving Certificate Examination* non limita l'uso della lingua alla sola interazione faccia a faccia prevista da un approccio comunicativo, ma suggerisce di usare il più possibile un *integrated approach*, ovvero un approccio eclettico che si esplicita nelle tre grandi aree in cui il sillabo è strutturato: *Basic Communicative Proficiency*, *Language Awareness* e *Cultural Awareness*.

Nei *General Aims* posti all'inizio del sillabo si evidenzia l'importanza per gli studenti di comunicare in L2, di interagire in classe e fuori dall'ambiente scolastico usando la L2, sia oralmente che per iscritto, per capire, trarre vantaggio dai mass media e dai testi della letteratura in L2 e considerare, come possibilità realistica futura, il proseguimento degli studi e della carriera professionale nel paese della L2. La lingua è uno *strumento di apprendimento* che gli studenti hanno a disposizione.

Per quanto riguarda la teoria dell'apprendimento di una lingua nei *General Aims* ciò che viene richiesto agli studenti nei *General Aims* è sviluppare una consapevolezza critica

<sup>2</sup> State Examination Commission Annual Reports 2003-2012.

di ciò che stanno studiando, sia in termini di strutture che di strategie, quando usano la L2.

Gli aspetti sociali, culturali, politici del paese della L2 sono aspetti integranti del sillabo e del processo di apprendimento linguistico. Oltre che alla dimensione linguistico-comunicativa dell'apprendimento di una L2 il sillabo dell'*Italian Leaving Certificate Examination* dà particolare importanza all'educazione interculturale: gli studenti apprendono, attraverso la L2, una nuova cultura e quindi vanno educati, formati ad accogliere e comprendere la *diversità culturale*.

### 1.3. *La struttura del sillabo*

Il *Leaving Certificate Italian Syllabus* (LCIS) è simile, per struttura, ai sillabi usati per l'insegnamento e la valutazione delle altre lingue europee, il francese, il tedesco, lo spagnolo, presenti nel curriculum di studi ed è correlato a quello dello *Junior Cycle* di cui sviluppa obiettivi e contenuti. È di matrice comunicativa ed è basato sugli scopi e sugli obiettivi che gli studenti hanno bisogno di raggiungere sia in un contesto scolastico che nella realtà extrascolastica.

Tutti gli obiettivi indicati nel sillabo sono espressi in termini di *language use*. Il sillabo, in linea con la sua matrice comunicativa è organizzato per *funzioni* piuttosto che per *strutture* o *grammatica*. Tuttavia, questo non significa che non si dia importanza alla grammatica e all'accuratezza formale; queste ultime non sono presenti nel sillabo come *learning sequences*, ma come indicatori chiave di prestazione, *performance targets*, ideati per aiutare sia gli insegnanti che gli studenti a sviluppare strategie di lavoro e per fare in modo che gli studenti abbiano chiaro che cosa ci si aspetta da loro nella trattazione dei temi generali e dalle singole attività didattiche. La prevalenza del focus sul *sistema della lingua* è indicata all'inizio del sillabo (LCIS p. 3) nel paragrafo dedicato alla valutazione degli studenti: «Assessment of students' performance will emphasise language and communication skills rather than the information content of any particular section of the syllabus».

L'approccio comunicativo è stato scelto per consentire uno sviluppo più equilibrato delle quattro abilità e per dare maggiore spazio alla consapevolezza d'uso della lingua, ovvero alla *language awareness*.

Nel sillabo si dichiara anche l'impossibilità di coprire tutti i contenuti linguistici in modo esaustivo e si sottolinea l'importanza di sviluppare negli studenti la capacità di usare la lingua in *contesto*, in quanto quando si comunica in una lingua straniera entrano in gioco non solo le conoscenze linguistiche ma anche quelle extralinguistiche. Da ciò consegue la necessità di utilizzare un *approccio integrato* in cui si cerca di unire, ove e quando possibile, più di un metodo didattico: comunicativo-induttivo e deduttivo e tutte le componenti del sillabo che vengono elencate qui di seguito.

Le due principali componenti del sillabo sono i *General Aims* seguiti da obiettivi più specifici, i *Behavioural Objectives* i quali a loro volta sono suddivisi nelle tre parti più sopra riportate: *Basic Communicative Proficiency*, *Language Awareness* e *Cultural Awareness*. Infine, sotto la voce *Assessment*, sono indicati i criteri di valutazione.

La struttura del sillabo è quindi la seguente:

- General Aims
  - Behavioural Objectives
  - Basic Communicative Proficiency
  - (BCP) Language Awareness (LA)
- Cultural Awareness (CA)
- Assessment

Nella stessa vasta categoria degli obiettivi principali, *General Aims*, il sillabo presenta le tre sottocategorie, BCP, LA e CA, sotto la categoria dei *Behavioural Objectives*.

L'uso di questi obiettivi è fondamentale per indicare non tanto ciò che uno studente deve sapere, ma *che cosa* dovrà essere in grado di fare con la lingua alla fine del percorso scolastico: «Teachers use behavioral objectives to guide and improve classroom instruction for groups of students, manage classroom social behaviors, and support individual students» (Alberto & Troutman, 1999) e Curzon (1993) osserva che «if we assume that any learning event implies a change in the learners' behaviour we can interpret the change in a student's linguistic behaviour as a demonstration of some sort of learning process».

La *Basic Communicative Proficiency* indica il repertorio di abilità comunicative che gli studenti devono acquisire per affrontare le sfide che l'interazione quotidiana all'interno di una comunità di L2 comporta. Questa sezione presuppone la previa conoscenza di quanto acquisito nel *Junior Cycle* e una sua continua attivazione e miglioramento nel *Senior Cycle*.

In questa parte del sillabo viene proposto un elenco di *General Activity/Theme* quali, ad esempio:

1. Meeting and getting to know people and maintaining social relations
2. Making plans and discussing future actions
3. Understanding, seeking and giving information about climate and weather
4. Coping with travel and transport
5. Buying goods and services
6. Dealing with emergencies
7. Facilitating, encouraging or impeding a course of action
8. Understanding and expressing feelings and attitudes
9. Managing a conversation
10. Engaging a discussion
11. Passing on messages

I *General Activity/Theme* sono declinati in termini di *Performance Targets*, di *Linguistic Skills* e infine di *Structures and Grammar*, ad esempio:

1. *Meeting and getting to know people and maintaining a social relation*

**Performance targets:**

- Giving and seeking personal details, e.g. name, address, nationality, phone number.
- Asking what languages someone speaks.

- Discussing family and home
- Asking about and describing the general nature of the region or locality in which someone lives
- Enquiring about and describing studies or work
- Introducing a third part
- Asking after someone
- ...

### Linguistic skills

### Structures and grammar

- |  |  |
|--|--|
| - Developing an awareness of appropriateness of register             | Formal/informal  |
| - Developing correct usage of question forms and appropriate replies | Question words - Chi? Che cosa? Dove? Come?<br><br>Intonation 2nd and 3rd person questions, 1st person for answer<br><br>Grammatical agreement<br>noun + adj. + verb/pronoun |
| - Awareness of the conditioning of language by social context        | Tu/Lei<br>Piacere<br>Molto lieto<br>Scusi<br>Prego   |

Come si può osservare, ad ogni *Linguistic skills* corrispondono rispettivamente le *Structures and Grammar*; è proprio in questa parte del syllabo che si nota l'importanza data alle *funzioni* che gli studenti devono acquisire nella L2 piuttosto che ad una grammatica decontestualizzata.

Nella sezione *Language Awareness* gli obiettivi elencati sono stati ideati non solo per sviluppare la consapevolezza di certi aspetti del funzionamento della L2, ma anche della stessa L1 e delle altre lingue moderne conosciute dagli studenti. Questa consapevolezza sarà utile per migliorare l'abilità dello studente nell'uso di una lingua per diversi scopi e obiettivi: «Research has shown that developing this kind of awareness, within the context of a rich and interesting target language input, accelerates progress towards grammatical and lexical accuracy and therefore towards communicative efficiency. Talking, reading and writing about the target language in the target language can promote both fluency and accuracy» (LCIS).

Di seguito si riporta un esempio relativo alla sezione *General Theme* a loro volta suddivisi in *Performance Targets*.

1. *Learning about language from target language material*

**Performance targets:**

- Understanding the main elements of target language material (newspapers, magazine articles...) dealing with language-related topics such as language as a social, regional and educational issue or changes in language and language use (new words, spelling changes, foreign influences...)
- Exploring target language literary texts as sources of linguistic information and illustration:
  1. Exploring meaning.
  2. Relating language to attitude.
  3. Talking and writing about your experiences of the target language.
  4. Consulting reference material (e.g. dictionaries and grammars) relating to the vocabulary and grammar of the target language.

Un altro obiettivo fondamentale di questa sezione è quello di promuovere la “*learner autonomy*” e lo sviluppo di strategie comunicative che permettano agli studenti di affrontare parole o strutture sconosciute. Una possibile strategia è quella di inferire il significato di un termine dal contesto usando quindi sia la competenza puramente linguistica che contestuale o di background.

È interessante notare come la *Cultural Awareness* venga inclusa nei *Behavioural Objectives*; viene infatti considerata cruciale nell’insegnamento/apprendimento della L2 per la “*motivational drive*”, la spinta motivazionale, che crea negli studenti. Di conseguenza, il syllabo e gli obiettivi proposti non devono essere considerati come un “magazzino di conoscenze” utili esclusivamente al raggiungimento della BCP nella L2, ma soprattutto per lo sviluppo della consapevolezza interculturale nonché dello stesso processo di apprendimento. Gli studenti che sono consapevoli della dimensione sociale, economica, politica, ecc. di una lingua saranno poi in grado di analizzarla e metterla a confronto con la propria cultura d’origine, nel nostro caso quella irlandese, in una prospettiva critica e interculturale:

When people learn a new language, they also learn its culture and when they learn to use the language, they are learning to make conversations with other people from a new cultural situation. The knowledge of culture has a great impact on learners ‘ language use and sometimes directly influences the result of communication with native speakers. Most language teachers would agree that in order to apply language skills successfully and efficiently, the knowledge of cultural environment is crucial.» (Byram, 1989: 5)  
«Students are required to do more than communicate and exchange information, they are required to “understand and relate to people from other countries” with the purpose of “establish[ing] and maintain[ing] relationships (Byram, 1997: 3)

Il syllabo dell’esame di maturità italiano non sviluppa dunque solo la competenza comunicativa ma dà estrema importanza anche alla competenza interculturale. Questo

permette agli insegnanti di utilizzare una *metodologia comparativa* che è anche uno degli obiettivi da raggiungere richiesti agli studenti irlandesi alla fine del loro ciclo di studi.

Agli studenti viene richiesto molto di più che semplicemente comunicare e scambiarsi informazioni; ciò che devono imparare è comprendere l'*altro* e saper interagire con persone di altre culture. In questa prospettiva imparare una lingua significa imparare una nuova cultura, un nuovo modo di relazionarsi con gli altri – che presuppone, tra l'altro, lo sviluppo della propria individualità e identità – acquisendo quella competenza interculturale che anche i documenti del Consiglio D'Europa raccomandano:

È anche essenziale non trascurare [...] il ruolo da accordare allo sviluppo delle competenze interculturale nell'insegnamento delle lingue. Il loro insegnamento non solo ha come obiettivo lo sviluppo delle competenze funzionali che sono necessarie per interagire con persone appartenenti ad altri gruppi sociali in un contesto nazionale / regionale o altro parlando la stessa o un'altra lingua, ma anche la formazione dell'individuo come persona e come attore sociale (Beacco *et al.*, 2010: 48).

## 2. DEFINIZIONE DI COMPETENZA INTERCULTURALE IN UNA CLASSE DI L2/LS

### 2.1. I diversi aspetti della competenza interculturale

Nel paragrafo 1 si è sottolineata l'importanza della *culture awareness* nel percorso di studio in preparazione all'esame del *Leaving Certificate*.

Una delle molte definizioni di competenza comunicativa interculturale si basa sul concetto di cognizione delle diversità di *background culturali* che influenzano i comportamenti nelle relazioni professionali tra persone di nazionalità e lingue diverse (Hofstede, 2003). Secondo Hofstede il processo di acquisizione delle abilità di comunicazione interculturale si articola in tre fasi:

- presa di coscienza della diversità;
- conoscenza delle altre culture;
- sviluppo di abilità comunicative.

La prima fase riguarda la presa di coscienza di un *software of mind* da intendersi come modelli di pensiero, sentimenti e azioni che si acquisiscono durante la vita, in prevalenza durante la prima infanzia. A differenza, però, dei computer, il comportamento degli esseri umani è solo parzialmente predeterminato dal *software* mentale in quanto essi hanno la capacità di deviare e reagire in un modo che lo stesso autore (1991: 4) definisce “nuovo, creativo, distruttivo o inaspettato”.

Per tale ragione, il “programma mentale” non determina il comportamento ma indica le reazioni più probabili. Questo *software* varia da persona a persona, da cultura a cultura e da lingua a lingua.

La seconda fase è relativa al riconoscimento di simboli, rituali, valori, esperienze diverse dalla nostra. Secondo Hofstede (2003) i partecipanti a un atto comunicativo in un contesto multiculturale devono essere capaci di riconoscere e impiegare i simboli degli appartenenti alle altre culture, accettando e partecipando ai loro rituali. In questo

modo, si passa dal *multiculturalismo* all'*interculturalismo*, termine che non richiama soltanto l'insieme delle diversità, ma la rete comunicativa che le tiene legate.

Nella società attuale, multi-etnica e multiculturale, è necessario riconsiderare la definizione di educazione linguistica nella prospettiva di un dialogo interculturale. Ciò significa associare l'insegnamento/apprendimento delle lingue ad una visione più ampia del mondo, dove il dialogo interculturale si sviluppa in un complesso intreccio di storie individuali che attraversano diverse lingue, culture che non sono confinate entro i limiti delle proprie nazioni, ma al contrario ne rompono i confini. La diversità linguistica è una fonte di arricchimento reciproco, professionale e soprattutto personale che conduce al superamento dei pregiudizi.

Kramersch (1993) parla di un *terzo posto* o di una *terza cultura*, ovvero di una realtà di mezzo che emerge proprio dall'insegnamento e dall'apprendimento di una lingua in un contesto estremamente multiculturale e cross-culturale e che gli stessi apprendenti devono riuscire a definire: «At the intersection of multiple native and target cultures, the major task of language learners is to define for themselves what this 'third place' that they have engaged in seeking will look like, whether they are conscious of it or not».

La classe di L2 può essere vista come una riproduzione su scala ridotta del mondo in cui viviamo e il luogo di incontro e coesistenza di due culture: la cultura della L1 con quella della L2.

Tuttavia, secondo Zudic Antonie (2012: 141-156), il termine *interculturalità* non si riferisce alla semplice coesistenza di due culture diverse, ma al contrario implica un dialogo comunicativo interattivo tra esse. «The term "intercultural" does not refer to the situation in which the different cultures simply coexist. On the contrary, it implies an interactive continuative dialogue between them».

Il concetto di competenza interculturale mette in discussione il cosiddetto modello del parlante nativo, *native-speaker model*, secondo cui il fine ultimo dell'apprendimento di una lingua riguarda il raggiungimento della competenza linguistica del parlante nativo.

Kramersch critica questo modello considerandolo inappropriato per una società moderna multiculturale e globalizzata dove non esistono confini linguistici e culturali:

First of all, this is because it imposes the mirroring of an ideal language when "the notion: one native speaker, one language, one national culture is [...] a fallacy" (1998: 26). «Risager states that, considering the move from a national to an international, globalized society, teaching practices must deal with the fact that "languages are not territorially bound" (2007: 4).

Inoltre, questo modello soffoca in qualche modo l'espressione della propria lingua e cultura, nonché della propria individualità. Sempre secondo Kramersch, il raggiungimento della perfetta competenza nella L2/LS non è né pratica né reale, poiché ciascuno di noi influenza la lingua target con conoscenze e abilità acquisite nella propria lingua madre. Tutto ciò sta alla base della sua teoria del "*terzo posto*" o "*terza identità*" del parlante interculturale «Learners have to construct their personal meanings at the boundaries between the native speaker's meanings and their own everyday lives» (Kramersch, 1993: 238).

Il *parlante interculturale* verrà sempre chiamato a mediare tra mondi e culture diverse, osserverà e rifletterà sulla *diversità* tra la propria lingua-cultura e le altre; per questo motivo, il *native speaker model* non può funzionare, poiché propone l'acquisizione di una



*lingua ideale* che non esiste. La società moderna è basata proprio sul contatto tra diversità, sul loro confronto e su una continua negoziazione. Ciò che si deve imparare consta nel costruire una propria identità in un mondo che è in continuo movimento e la cui parola chiave è *dinamicità*. Non a caso Moran afferma che la lingua è «una finestra sulla cultura». Lo stesso autore (2000: 24) definisce la cultura come «the evolving way of life of a group of people, consisting of a shared set of practices associated with a shared set of products, based upon a shared set of perspectives on the world, and set within specific social context».

La cultura, come modo di vita in evoluzione, è così individuale e collettiva, psicologica e sociale e consiste in un sistema complesso di concetti, valori, credenze, convenzioni, comportamenti, pratiche, rituali e modi di vita dei parlanti di una determinata lingua o variante di essa, così come degli oggetti e delle istituzioni da questi creati. La conoscenza del sistema cultura è indispensabile per poter comunicare fra parlanti della stessa lingua o fra parlanti di lingue diverse. La lingua è espressione di una cosmo-visione, così come la cultura che seleziona una determinata lingua: entrambe variano nel tempo, nello spazio, a seconda dei gruppi sociali, del genere, ecc. La lingua *informa* (nel senso filosofico del termine: dare forma a) la cultura, e viceversa.

## 2.2. Il modello di competenza interculturale di Byram

A partire dalla profonda unione tra lingua e cultura, alcuni autori propongono di parlare di *linguacultura* (Kramsch, 1989), *languaculture* (Agar, 1994), o *language-and-culture* (Byram & Morgan, 1993). Ciò presuppone un cambio importante di prospettiva: il passaggio, nella didattica, dall'insegnamento della cultura al *come* insegnare agli studenti a interagire con la cultura. Obiettivo principale dell'insegnamento linguistico interculturale è lo sviluppo della CCI, ovvero della competenza comunicativa interculturale.

Nel suo modello, Byram descrive la CCI non in termini di *behaviours*, ma piuttosto in termini di *objectives*. Il fattore chiave che sta alla base di un processo di educazione interculturale è la consapevolezza, *awareness*. Gli altri cinque fattori sono:

- gli atteggiamenti (*saper essere*), inteso come abilità di distaccarci dalla nostra cultura di partenza, che ci porta verso l'esperienza dell'altro e di conseguenza ci fa riflettere sulla nostra cultura;
- la conoscenza (*sapere*): conoscenze di un gruppo sociale, dei modi di interazione individuale e sociale, nonché delle proprie usanze, tradizioni;
- la capacità di interpretare e mettersi in relazione (*saper comprendere*): capacità di interpretare eventi o documenti di un'altra cultura e di metterli in relazione con il contesto di appartenenza;
- la capacità di scoperta e interazione (*saper apprendere, saper fare*): predisposizione ad acquisire nuove conoscenze, pratiche, tradizioni relative a una cultura. Inoltre, acquisire gli atteggiamenti propri di un gruppo sociale all'interno di una comunicazione reale;
- la capacità/consapevolezza critica culturale (*sapersi impegnare*): attitudine e disponibilità a valutare, in modo critico e in base a specifici criteri, le prospettive, le pratiche e prodotti del proprio paese e della propria cultura e quelli degli altri;

l'apprendente può così partecipare ad interazioni ed a negoziazioni e svolgere il ruolo di mediatore (Byram, 1997: 47-54; Byram, 2008: 230-33).

Dal modello di Byram emerge chiaramente che sono proprio gli atteggiamenti a portare al riconoscimento di una cultura L2 e a riflettere criticamente sulla propria cultura L1.

Un elemento fondamentale del modello di Byram da tenere in considerazione è la nozione di *conoscenza*: «knowledge is seen as the complex set of insights “of social groups” and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction» (Byram, 1997: 51). La conoscenza non è dunque da intendere come semplice scambio di informazioni, al contrario, è un qualcosa da costruire in modo cooperativo con gli studenti.

Per quanto riguarda l’insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, Byram, nel suo modello, assume le componenti che stanno alla base dell’approccio comunicativo, ovvero la lingua intesa come *comunicazione* e l’uso della lingua attraverso le *funzioni linguistico-comunicative*; per questo motivo, linguistica, sociolinguistica, pragmatica e generi del discorso sono parti integranti della competenza interculturale.

### 2.3. L’educazione interculturale nella classe di L2/LS

In riferimento al modello di Byram si può ritenere che l’approccio interculturale nell’insegnamento di una lingua sia *un’estensione* dell’approccio comunicativo. L’evoluzione nel cambiamento del concetto di competenza comunicativa ha influenzato profondamente l’insegnamento di una L2, cambiando anche il ruolo tradizionale di insegnante e allievo.

La classe interculturale si presenta come un luogo di scambio con l’esterno, uno spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, dove l’insegnante ha il compito di favorire l’ascolto, il dialogo, la comprensione nel suo significato più esteso. Si tratta di fare della classe un luogo di comunicazione e cooperazione. In questo senso, sono da sviluppare le strategie di *cooperative learning* che, in un contesto di pluralismo, possono favorire la partecipazione di tutti gli allievi ai processi di costruzione delle conoscenze.

L’interculturalità come *cambiamento nelle relazioni*, infine, riguarda soprattutto l’insegnante: “l’effetto specchio” induce il docente a confrontarsi e a criticarsi, svelando rigidità e stereotipi del proprio modo di pensare, aprendo nuove possibilità di comprensione. In una situazione ideale, si può dire che tutte le competenze possono essere raggiunte attraverso la promozione di *interazione (interaction)*, *apprendimento cooperativo (cooperative learning)* e attraverso la *negoziiazione dei significati (meaning negotiation)*, sia tra insegnante-allievo, che tra allievo-allievo. L’insegnamento comunicativo di una lingua «is learner-centred, cooperative (collaborative), interactive, integrated, content-centred, and task-based (Brown, 1994)» e in questo processo, al centro del processo di insegnamento/apprendimento è lo studente; l’insegnante è il mediatore, colui che ascolta, osserva e sprona gli studenti a cooperare e ad interagire.

Byram, Gribkova e Starkey (2002) enfatizzano l’importanza del saper condividere la conoscenza. Gli studenti non imparano solo dall’insegnante, ma soprattutto

confrontandosi tra loro, sulle loro diverse culture e diventando così consapevoli dell'*altro*.

Se da una parte l'approccio comunicativo promuove la lingua attraverso la negoziazione del significato, l'approccio interculturale promuove la negoziazione di idee attraverso la L2.

In questo secondo approccio, la difficoltà dell'insegnante consta nello sfidare sempre gli studenti che ha di fronte, allo stesso tempo cercando di mettere in evidenza *che cosa* viene detto e non *chi* lo dice, evitando così ogni discriminazione. Byram sottolinea al riguardo che temi generali possono essere trattati in modo critico, ponendoli in un contesto più ampio; per esempio, è possibile parlare in classe di *lavoro* in generale per poi portare l'attenzione su problemi quali la parità di genere nel mondo delle professioni, mostrare come in diversi contesti sociali e culturali il tema viene affrontato, cogliendo diversità, somiglianze, ecc. Importante è affrontare il materiale con un approccio critico, introdurre sempre un tema in un preciso contesto, così poi da poter analizzare lo stesso tema secondo prospettive diverse. Questo promuove lo sviluppo della capacità critica negli studenti che saranno così più spronati a mettersi in gioco, a imparare e a esporsi a un pubblico che magari non conoscono.

Un altro principio chiave che sta alla base dell'approccio interculturale e dello stretto legame tra lingua e cultura, è la scelta di *materiale autentico*.

Coonan (2002) definisce l'autenticità del materiale didattico secondo i seguenti criteri: legame con la realtà e gli eventi reali, basso tasso di ambiguità, i destinatari del testo (i testi non devono essere creati appositamente per studenti di lingua) e la ricchezza del contenuto. Soltanto rispettando questi criteri si potranno proporre in classe, che è un ambiente di simulazione, situazioni di interazione e comunicazione reale.

Il Consiglio d'Europa, oltre che raccomandare in modo esplicito l'utilizzo dell'approccio interculturale nell'insegnamento di una lingua straniera o seconda, ha sviluppato strumenti didattici come *l'Intercultural T-kit* (Martinelli & Taylor, 2003)<sup>3</sup> e *l'Autobiography of intercultural encounters*<sup>4</sup>.

Questi strumenti sono preziosi per l'apprendimento in una dimensione interculturale in contesti formali e informali e costituiscono un'ottima risorsa con materiali e attività didattiche che promuovono l'incontro tra culture.

#### 2.4. *La competenza interculturale nel syllabo dell'Italian Leaving Certificate*

Il syllabo dell'*Italian Leaving Certificate Examination* considera la consapevolezza culturale, *cultural awareness*, un aspetto essenziale dell'apprendimento di una lingua e della relativa cultura, che riguarda in particolare il modo di vivere della società della L2 e la varietà del suo patrimonio culturale (letteratura, arti visive, musica ecc.).

Dal punto di vista didattico il syllabo prevede che gli obiettivi relativi alla interiorizzazione della L2 e della sua cultura siano raggiunti attraverso la partecipazione attiva e dinamica degli studenti le cui percezioni e opinioni riguardo ad una lingua/cultura 2 non devono rimanere invariate e superficiali, bensì essere critiche e

<sup>3</sup> <http://pjp-eu.coe.int/it/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning?inheritRedirect=true>.

<sup>4</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp).

contrastive. Ciò che viene loro richiesto è andare oltre un'analisi superficiale della lingua-cultura 2, per analizzarne criticamente gli stereotipi nazionali: «describing the similarities and contrasts between normal everyday life in Ireland and normal everyday life in one of the communities associated with the target language with particular reference to, for example, where people live, how do they live ...» (ILC, 2014).

Le *General Activities* e i *Performance Targets*, ideati sulla base di un approccio comparativo-contrastivo sono formulati in modo che gli studenti siano esposti alle attività quotidiane, agli usi, costumi e tradizioni della lingua/cultura target, così da guidarli verso il *riconoscimento dell'altro*, uno dei principi fondamentali proposti da Byram nel suo modello. Inizialmente, gli obiettivi e le attività indicate nel syllabo riguardano lo sviluppo della competenza interculturale dello studente in relazione a temi di vita quotidiana quali la famiglia, la casa, il cibo, i compleanni, le vacanze, il tempo libero e contesti reali familiari (orari di apertura e chiusura di negozi, orari dei mezzi pubblici, orari scolastici, ecc.). Questa varietà di temi può essere progressivamente ampliata per dare spazio anche a contesti più astratti, come i valori e i comportamenti della cultura L2 (il ruolo della famiglia, individualismo e nazionalismo, aspetti della vita politica, del lavoro, dell'economia).

Per migliorare ulteriormente la capacità di interiorizzare la lingua/cultura target, vengono proposte attività di role-play che coprono vari ambiti d'uso e cercano di sviluppare l'abilità di utilizzare una lingua appropriata alla situazione, includendo anche le cosiddette convenzioni sociali dell'altra cultura, come per esempio i saluti, i simboli delle relazioni interpersonali (stretta di mano, bacio) e le formule di cortesia formali.

Per promuovere la competenza interculturale «the syllabus advises the use of the target language in its various forms of authentic texts, intended as any material taken from the real world but not specifically designed for language education purposes» (Ellis & Johnson, 2005). Nei materiali autentici sono inclusi i *testi di letteratura* che permettono di sviluppare, sempre in un'ottica contrastiva, riflessioni via via più approfondite sia sulla cultura irlandese che sulla cultura della L2, nel nostro caso la lingua italiana, attraverso attività che mettono in gioco le capacità di *interpretare, mettere in relazione, scoprire e interagire*. Per lo sviluppo di queste capacità le attività propongono spesso agli studenti di svolgere delle indagini statistiche, condotte nella L2, per descrivere differenze e somiglianze culturali tra Irlanda e Italia.

È interessante notare l'importanza che nel syllabo viene data alla letteratura anche per la valutazione finale dell'esame. Gli studenti che sostengono l'esame al livello più alto, l'*higher level*, possono scegliere, per la parte dell'esame relativa alla comprensione dei testi, di rispondere a domande in italiano o scrivere un saggio in inglese su un'opera letteraria che è stata studiata durante l'anno. La possibilità di poter scegliere se scrivere in italiano o in inglese rappresenta un vantaggio per quegli studenti che faticano a raggiungere un livello avanzato di conoscenza e padronanza della lingua italiana.

Tuttavia, il syllabo incoraggia l'uso di materiale in L2 in modo da favorire sia l'apprendimento della L2 che la familiarizzazione con i contenuti richiesti poi in sede di esame finale. La competenza linguistica viene comunque testata attraverso altre prove.

### 3. LA SCRITTURA NELLA CLASSE DI L2: PROPOSTA METODOLOGICA PER LA GUIDED COMPOSITION NEL LEAVING CERTIFICATE EXAMINATION

#### 3.1. *La scrittura in LS/L2 in una prospettiva interculturale*

Insegnare italiano come L2, così come per qualsiasi altra lingua, non è soltanto questione di metodi, tecniche e strategie. Insegnare una L2 solleva il cruciale interrogativo di che cosa si debba intendere per *identità* e *alterità*. Prima ancora che di studenti, bisognerebbe parlare di persone, che in classe, sono immerse in un continuo processo di definizione del sé, grazie proprio al contatto con un'altra lingua e cultura. L'identità, in questa sede, si potrebbe definire *patrimonio di portata interculturale* ed è determinata proprio dall'incontro con l'altro, dal confronto tra somiglianze e differenze con un altro mondo. Tutto ciò avviene nella classe di L2, luogo privilegiato per la riflessione interculturale e per l'apprendimento reciproco dell'identità.

La scrittura, abilità produttiva, è forse una delle abilità più difficili da apprendere e perfezionare in un contesto di LS/L2, poiché molto spesso, l'abilità di scrittura che uno studente possiede nella propria L1 influenza la stessa abilità nella L2. La scrittura interroga certezze e regolarizzazioni, testa adeguatezza e combinazioni semantiche e morfosintattiche, spesso eccedendo i limiti proposti dalle grammatiche descrittive e normative, allo scopo di dare allo studente la possibilità di creare una sintesi tra intenzione comunicativa e realizzazione linguistica.

La scrittura ha quindi un ruolo privilegiato nel sillabo irlandese perché viene considerata sia nei suoi aspetti socio-pragmatici che comunicativi. Attraverso l'abilità della scrittura lo studente si pone interrogativi, elabora strategie che contribuiscono alla definizione del sapere e del saper fare con la lingua e alla definizione di una consapevolezza interculturale. Proprio attraverso questa abilità emergono i tratti peculiari di ciascun studente, il suo modo originale e unico di usare e "giocare" con la lingua e il bisogno di esprimere "chi si è" in un sistema linguistico-culturale diverso dal proprio.

Scrivere in L2/LS è un'esperienza di incontro tra due mondi, quelli della lingua/cultura 1 e della lingua/cultura target che non è mai definita completamente, al contrario è un processo in continua evoluzione poiché gli stessi parlanti nativi usano una lingua che è loro, ma che non appartiene loro completamente. Lo scarto tra pensiero e scrittura in LS/L2 attesta la sovrabbondanza del reale sulla interlingua che impedisce alla produzione scritta di affermarsi come perfetta e conclusa. La classe di italiano deve proporsi come luogo di produzione, una sorta di zona franca tra L1 e L2 in cui si favorisce l'adattamento reciproco di modelli linguistici a contenuti accademici e personali per preservare l'unicità del singolo.

La scrittura richiede la negoziazione tra L1 e L2 sia sul piano linguistico, morfosintattico e pragmatico oltre che culturale.

Scrivere nella propria lingua significa "parlare di sé" nell'ambito della lingua/cultura che si conosce e si usa. C'è tutto il nostro esistere e il nostro pensiero nella lingua che usiamo e nelle potenzialità della lingua che siamo in grado di esprimere e realizzare. Scrivere nella L2 significa trovare un modo di esprimersi in un'altra lingua, in un altro modo di pensare, il che non significa scrivere nella lingua degli italiani, bensì nell'italiano

che un apprendente sente come “la propria lingua”, una lingua che soddisfi i suoi bisogni e che contribuisce alla costruzione della sua identità, un’identità accresciuta dalla conoscenza della L2. La scrittura richiede i suoi tempi e spazi. Scrivere significa *abitare la lingua*, dividerne la portata culturale, storica, antropologica, sociale, politica. È manifestare un pensiero, un’idea, una convinzione, essere disposti a modificarli, rivederli, negoziarli. Significa anche scegliere informazioni, stabilirne una gerarchia, usare un determinato lessico, elaborare strategie per catturare l’attenzione del lettore, superare lacune e gestire coerenza e coesione testuale. Proprio per questi motivi, la scrittura è un’abilità complessa poiché richiede maggiori competenze linguistico-culturali rispetto alle altre abilità.

### 3.2. Strategie per l’abilità della scrittura

L’apprendimento di una lingua LS/L2 deve basarsi su un approccio bilanciato e integrato, ovvero un approccio che combini la conoscenza della lingua target e attività per scopi comunicativi.

Quando si scrive, bisogna tenere conto di alcune fondamentali fasi:

- analisi della situazione comunicativa (destinatario, contesto, canale, ecc.); analizzare la situazione comunicativa è il primo passo verso la preparazione di un testo. L’attenzione viene quindi posta sulla dimensione socio-pragmatica della comunicazione;
- definizione dei propri obiettivi (lo scopo del testo) in modo esplicito e preciso prima ancora di incominciare a scrivere;
- ricerca e selezione delle informazioni;
- organizzazione delle informazioni (secondo i principi di comprensibilità, importanza, coerenza, coesione, ridondanza e argomentazione) e definizione del genere e della forma testuale;
- scrittura (prima stesura del testo);
- revisione;
- riscrittura o stesura finale del testo.

Quando si scrive, è fondamentale *definire il proprio pubblico*, ovvero per chi sta scrivendo. La scelta del/i destinatario/i determinerà il tipo di testo, il linguaggio più o meno formale che si utilizzerà e le tematiche da affrontare.

Le domande a cui si dovrebbe rispondere quando si scrive per un preciso pubblico sono:

- chi è il destinatario del mio testo? Quali sono le sue aspettative, quale il ruolo che svolge, i suoi valori (che cosa è importante per lui?), le conoscenze che possiede, il suo linguaggio, l’atteggiamento verso l’argomento (può essere favorevole o meno), la relazione che si ha con il destinatario, la sua identità?
- quale relazione intratterò con il mio destinatario (informale, formale, e in quale grado?)
- di quali informazioni hanno bisogno il mio destinatario?

Un altro aspetto importante da considerare quando si scrive è il *contesto*, ovvero la situazione comunicativa. Il contesto, fondamentale in approcci didattici come quello

comunicativo/induttivo o il TBL (*task-based learning approach*) influenza non solo la scelta del tipo di lingua (forme, registro, genere discorsivo, ecc.) da usare in una data situazione, ma implica anche l'uso di tutte le convenzioni sociali, culturali, ecc. della comunicazione che sono da contesto sollecitate.

Non ultimo rimane il *canale*, ossia il mezzo con il quale si diffonderà il testo che si scrive. Oltre che cartaceo, il canale può essere elettronico: internet, mail, forum, mailing list, chat, twitter, videoconferenze ecc. Il canale condiziona aspetti quali la lunghezza del testo, l'impaginazione, l'uso di particolari convenzioni grafiche, simboli, ecc., oltre che il tipo di lingua e la forma discorsiva. In un contesto scolastico, si dovrà scegliere quello più opportuno anche in base alle risorse che si hanno a disposizione.

Qui di seguito si riporta uno *schema per l'analisi della situazione comunicativa*<sup>5</sup> che chi scrive ha utilizzato – con esiti positivi – in alcune sue classi in preparazione all'esame dell'*Italian Leaving Certificate Examination*, per insegnare l'approccio a un testo prima della sua stesura.

<b>Autore</b>	
1. funzioni	
2. obiettivi	
3. ruolo	
<b>Destinatari</b>	
1. obiettivi	
2. ruolo	
3. valori	
4. conoscenze	
5. linguaggio	
6. atteggiamento	
7. relazione	
8. relazioni tra i destinatari	
9. identità	
<b>Contesto e percorsi</b>	
1. situazione	
2. percorsi	

<sup>5</sup> Stefano Ballerio (2009), *Manuale di scrittura*, FrancoAngeli, Milano, pag. 71.

### 3.3. L'uso della 'guided composition' per sviluppare l'abilità della scrittura: proposta metodologica

Obiettivo principale della 'guided composition' è promuovere la competenza interculturale e allo stesso tempo delineare le attività didattiche principali che si possono svolgere prima di arrivare alla fase finale della scrittura. Vengono prese in considerazione le quattro abilità e le attività sono divise in attività di *avvicinamento* al testo e attività per *scoprire e interpretare* un testo (sintetizzate nelle tabelle<sup>6</sup> 1 e 2).

Nell'*Italian Leaving Certificate Examination* in Irlanda, si dà grande importanza all'abilità della scrittura che corrisponde alla parte C dell'esame, divisa in tre parti con indicati i diversi punteggi massimi assegnabili (per un totale di 100 punti):

1. Written composition linked to reading comprehension (journalistic passage), 25 marks.
2. Guided composition, 25 marks.
3. Formal writing, (choice between two texts), 50 marks.

In questa sede si presterà attenzione esclusivamente sulle indicazioni della *Guided Composition* che risultano essere molto interessanti per lo sviluppo e il miglioramento dell'abilità della scrittura sia nella L2/LS che nella L1.

#### 3.3.1. 'Activities for approaching the text'

In qualità di insegnante di inglese e italiano come L2/LS, ho notato spesso che gli studenti della *Public Secondary School* non si esercitano sulla scrittura, che tuttavia è parte del loro curriculum scolastico e anche degli esami finali di maturità. Questo è uno dei maggiori problemi nella realtà scolastica irlandese, dove ci si trova a lavorare con studenti le cui capacità nello scrivere sia nella loro L1 che in qualsiasi altra lingua straniera sono spesso assai modeste.

Per questo motivo, molti insegnanti di ESL (*English as a foreign language*) e di italiano come LS, hanno sperimentato e usato con successo la tecnica del "teaching composition through topics" per insegnare agli studenti come scrivere in modo corretto e accurato. Questa tecnica prevede la scelta e l'uso di argomenti (*topics*) su cui poi scrivere, che devono essere di interesse agli studenti: per esempio, vacanze, lettere, storie popolari, la scrittura di un articolo giornalistico, di una pubblicità, descrivere l'aspetto fisico, scrivere una lettera per dare consigli o proporre una soluzione ad un problema e così via.

Scelto l'argomento si propongono agli studenti attività di avvicinamento al testo che sono riassunte nello schema che segue:

State Examination Commission. Leaving Certificate Italian Syllabus (n. a.). Retrieved May 18, 2013, from: [http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Senior-Cycle-/Syllabuses-and-Guidelines/lc\\_italian\\_sy.pdf](http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Senior-Cycle-/Syllabuses-and-Guidelines/lc_italian_sy.pdf)



Tabella 1. *Attività di avvicinamento al testo.*

ACTIVITIES FOR APPROACHING THE TEXT	
Type of Activity	Main Objectives
<i>Brainstorming</i>	Warm- up activities. Defining the theme; vocabulary review and expansion; developing speaking skills.
<i>Role-play</i>	Discovering and comparing students' habits related to the topic; helping the students to perceive the text as relevant to their world; developing speaking skills.
<i>Group project</i>	Discovering and comparing cultural differences related to the topic; helping the students to emotionally engage with the text; writing skills.

### 3.3.2. *Activities for discovering and interpreting the text*

Prima di arrivare alla scrittura di un testo, la *guided composition*' suggerisce di usare un testo relativo all'argomento (la fine della scuola e le vacanze estive) e al genere in questione (per esempio un saggio, un articolo di giornale), per contestualizzare l'argomento stesso e fornire agli studenti una base lessicale e grammaticale da cui partire. Le attività da svolgere sono indicate nella seguente tabella 2.

Tabella 2. *Attività per scoprire e interpretare un testo.*

ACTIVITIES FOR DISCOVERING AND INTERPRETING THE TEXT	
Type of Activity	Main objectives
<i>Listening while reading</i>	Understanding the pace of the narration; developing listening skills.
<i>Individual reading</i>	Highlighting points of linguistic difficulty; extensive reading.
<i>Group discussion/ simulation/ pictures</i>	Coping with linguistic difficulties; sharing knowledge;
<i>Individual composition</i>	Developing writing skills (description of a place);

	reusing new vocabulary and structures; personalizing the story.
<i>Individual reading with comprehension questions (written or oral)</i>	Interpreting the text; analyzing the text through personal feelings.
<i>Group discussion</i>	Checking hypothesis; reconstructing the story schema collaboratively; identifying non overtly exposed meanings; stimulating different interpretations; stimulating individual reflections; developing speaking skills.
<i>Collaborative writing</i>	Predicting topic development; stimulating imagination; developing writing skills (speech writing).
<i>Individual research and group discussion</i>	Creating connections between the background information and the value of the text; stimulating the students' reflection.

### 3.3.3. *Teaching composition through topics*

All'approccio al testo e alle attività per scoprire e interpretare un testo può seguire un percorso di scrittura sulla base del “*teaching composition through topics*” che inizia con un primo gruppo di attività che ha lo scopo di ridurre la distanza psicologica degli studenti dal testo e allo stesso tempo di attivare le loro conoscenze relative al tema da trattare.

Sono previste due fasi: *teacher guided* e *student centered*. Nella prima fase l'insegnante funge da guida e aiuta gli studenti a scegliere il tema; nella seconda si svolgono attività – discussioni di gruppo, presentazioni orali, scrittura di una prima bozza, peer evaluation e revisione – che pongono gli studenti al centro dell'attività didattica. Una volta deciso quale tema affrontare, l'insegnante può proporre la ricerca di informazioni attraverso l'uso di diverse risorse come dizionari, giornali, riviste per raccogliere e selezionare informazioni relative all'argomento. Una volta che gli studenti hanno raccolto e organizzato le informazioni, si chiede loro di presentarle alla classe, utilizzando uno schema che viene distribuito ai compagni.

Questa fase di produzione orale permette agli studenti di usare la lingua per comunicare, di adeguare la comunicazione rispetto ad un pubblico determinato, di modificare le informazioni durante l'interazione con la classe e di imparare l'uno dall'altro.

Una attività in cui si formulano domande a cui il testo deve rispondere sta alla base della scrittura in paragrafi. Per questa svolgere questa attività si possono usare due procedure: 1) l'insegnante fornisce agli studenti un elenco di 3/4 domande in sequenza le cui risposte possono essere utilizzate per produrre un paragrafo coerente e di senso compiuto. Si possono usare due tipi di domanda: domande la cui risposta prevede un *SI* e *NO* (spesso risulta artificiale e meccanico) o le cosiddette *information questions*, con cui

gli studenti devono far ricorso ad un lessico più ampio per costruire le proprie risposte sulla base delle informazioni disponibili; 2) la seconda prevede la scrittura di un testo attraverso attività di brainstorming strutturata in 5 fasi: selezione del tema, preparazione alla scrittura sul tema, scrittura di gruppo, peer-group editing (revisione) e riscrittura.

Una volta che il tema è stato scelto dagli studenti, l'insegnante lo scrive alla lavagna e guida la classe a scrivere una frase oppure a trasformare il tema in una domanda a cui poi gli studenti a turno rispondono. In questo modo si raccolgono diverse idee da selezionare ed usare per la scrittura del testo e si evidenziano le parole chiave: «The Keywords and the main ideas will be the major ingredients of the composition» (Ike, 1990: 42).

Al termine di questa fase e organizzate le idee in uno schema, l'insegnante divide la classe in gruppi di 4/6 studenti al massimo, ciascuno con un leader (che scriverà poi la versione finale del testo e la leggerà alla classe), che procedono alla scrittura del testo. Prima di leggere la versione finale alla classe, ogni gruppo rilegge il tutto cercando di individuare eventuali problemi o errori. Quando tutti i gruppi hanno terminato, l'insegnante chiede loro di scambiarsi i testi per una revisione finale. La natura interattiva di tali attività stimola lo scambio di informazioni e idee ed enfatizza il lavoro collaborativo di gruppo e permette agli studenti di sviluppare una capacità critica e un senso di responsabilità di gruppo, di imparare dai compagni e di essere consapevoli dei propri errori.

Nelle diverse fasi e attività del percorso di scrittura è importante, sulla base del lavoro di preparazione all'esame per l'*Italian Leaving Certificate* svolto nelle sue classi dalla scrivente:

- incoraggiare gli studenti a usare elementi linguistici appena acquisiti in precisi contesti;
- far loro prestare attenzione alla forma e agli elementi costitutivi del testo;
- usare i connettivi e gli elementi di coesione testuale in modo efficace (ruolo e funzione fondamentale per la scrittura di un testo);
- usare la lingua appropriata al contesto reale;
- motivare gli studenti nel formulare loro stessi le regole necessarie a scrivere in modo corretto;
- formulare ipotesi (relative al contesto comunicativo, al contenuto, alla struttura del testo, alla adeguatezza e alla efficacia delle informazioni, alle scelte linguistiche, ecc.);
- trarre conclusioni rispetto alle ipotesi formulate;
- parlare e raccontare le proprie esperienze e fare confronti interculturali in relazione all'argomento su cui scrivere.

#### 4. LA GUIDED COMPOSITION NELLA SESSIONE D'ESAME 2014: UN ESEMPIO APPLICATIVO

Durante la preparazione degli studenti per la parte dell'esame relativa alla scrittura bisogna tenere conto dei criteri che verranno poi presi in considerazione per la valutazione e che sono:

- range and appropriateness of vocabulary;
- range and accuracy in use of structures;

- development and/or manipulation of stimulus;
- organisation of content.

L'accento viene posto sull'accuratezza, la varietà nell'uso sia del lessico che delle strutture e sulla capacità di manipolare e organizzare i contenuti all'interno di un determinato contesto d'uso e quindi sulla capacità di estrarre i punti fondamentali da un testo orale o scritto nella lingua target, di cogliere gli aspetti sociali, culturali, educativi di una comunità L2/LS

Come indicato nella *Guided composition*, in una fase di *input* che comprende prevalentemente attività di ascolto e lettura, gli studenti apprendono e sviluppano il lessico ed espressioni relative a un determinato tema. Nella fase successiva si esercita la produzione orale e scritta in riferimento alle proprie esperienze nella lingua target. Di solito, i temi che vengono proposti per questa parte dell'esame, riguardano tematiche piuttosto generali come la *scuola*, il *lavoro*, il *tempo libero*, lo *shopping*, il *viaggio*, i *trasporti*, ecc. sempre in un contesto interculturale.

Qui di seguito riporto l'esempio della *Guided composition*<sup>7</sup> della sessione d'esame del 2014 e una proposta didattica secondo il sillabo creato per questo specifico esame. Come si noterà, le istruzioni vengono date sia in gaelico che in inglese, mentre quelle relative alla parte da svolgere in italiano. Il motivo per cui nell'esame di maturità in Irlanda vengono usate sia il gaelico che l'inglese risale al fatto che il gaelico, secondo la Costituzione dell'Irlanda, è prima lingua ufficiale e a seguire l'inglese. Molti studenti irlandesi infatti sono bilingue e studiano in scuole primarie e secondarie dove la prima lingua d'insegnamento è il gaelico e la seconda l'inglese.

Aiste faoi Threoir. (25 marc)

Bain ùsaid as na smaointe thíos agus déan cur síos ar an gcaoi a raibh ort déileáil le heachtra nach raibh tú ag súil leis.

Guided Composition. (25 marks). Using the ideas listed below describe how you had to deal with an unexpected situation.

Giornata a scuola finita - comprare biglietto del lotto dal tabaccaio - ritornare a casa - parlare al telefono con amico/a per ore - guardare la tv a cena - dimenticarsi di controllare i numeri vincenti - grande sorpresa - progetti futuri con la vincita.

Il compito degli studenti consta nell'usare, collegare e manipolare le informazioni sopraindicate per creare un testo coeso e coerente in italiano. Per fare ciò, l'insegnante potrebbe usare un percorso didattico del tipo più sotto proposto, al fine di insegnare o perfezionare, a seconda dei casi, l'abilità della scrittura.

Come si può notare dalla traccia data, il lessico coinvolto è abbastanza specifico: di conseguenza, l'insegnante dovrà introdurre gli studenti al lessico tramite un'attività di brainstorming, magari accompagnata da un esercizio di abbinamento tra immagini e parti di testo.

Dal punto di vista grammaticale l'attenzione è focalizzata sull'uso dei tempi passati come il passato prossimo, l'imperfetto, il trapassato prossimo, l'uso dei verbi riflessivi e

il futuro semplice per parlare di progetti futuri. A questo livello B2.1 del Quadro Comune Europeo, gli studenti sono inoltre invitati a usare il congiuntivo presente e passato, nel caso vogliano ottenere un punteggio finale alto.

ARGOMENTO: VINCERE AL LOTTO

#### Prima fase

Parte del sillabo: *Culture Awareness*. Abilità: lettura, ascolto.

Tema generale/attività: conoscenza, nella lingua target, di aspetti culturali ~~moderna~~ relativi al tema (tradizione, motivazioni, atteggiamenti, ecc., relativi al gioco del lotto).

#### Seconda fase

Parte del sillabo: *Basic Communicative Proficiency*. Abilità: parlato.

Tema generale/attività: sostenere una conversazione con un amico riguardante il vincere al lotto, fare progetti e discutere progetti futuri.

#### Terza fase

Abilità: parlato e scrittura.

Tema generale/attività: descrivere, discutere sul tema proposto, fare ipotesi per il futuro.

Ci si concentrerà qui, a titolo esemplificativo, sulla terza fase di parlato e scrittura per proporre un possibile percorso didattico. Si elencano qui di seguito gli obiettivi e le attività riguardanti questa terza fase.

#### Obiettivi:

sviluppare la capacità negli studenti di discutere in termini generali del tema del lotto, esprimendo opinioni personali e facendo un paragone tra Irlanda e Italia.

PERFORMANCE TARGETS:	ATTIVITÀ DIDATTICHE
Discutere dei vantaggi e degli svantaggi del gioco sia nella comunità di L1 che di L2.	Acquisire informazioni generali relative al contesto leggendo o ascoltando un testo.
Sviluppare la capacità di andare oltre il significato superficiale di un tema.	Revisione delle espressioni principali e del lessico.
Capire riferimenti impliciti nella lingua orale e scritta.	Analizzare il contenuto. Analizzare le intenzioni del testo. Fare previsioni.
Capire, collegare frasi nella L2 date senza connettivi logici, creando un testo logico e coeso. Riconoscere il registro di un testo. Riconoscere il registro usato nella lingua scritta e parlata.	Esercizio di completamento di frasi incomplete; esercizio di completamento di un testo (gap fill) prima di ascoltare / leggere. Trarre conclusioni Confermare / rivedere le ipotesi fatte

<p>Esprimere opinioni personali con le seguenti funzioni: affermare, confermare, insistere, negare, contraddire e scegliere che posizione assumere in un dibattito.</p>	<p>Scegliere opzioni da domande a risposta multipla. Es. parole sottolineate nel testo-positive, negative, neutrali (quali parole si riferiscono a ...).</p>
<p>Negoziare un compromesso.</p>	<p>Praticare abilità linguistiche, strutture e grammatica. Strutture per una discussione: attività di gruppo per praticare le funzioni utili in una discussione. Gli studenti in gruppo arrivano a un compromesso</p>
<p>Scrittura.</p>	<p>Attività per la scrittura: riassumere un testo, reagire a un testo esprimendo opinioni personali, fare paragoni tra Irlanda e Italia. Scrivere lettere formali/informali (questa è la terza e ultima parte della sezione C riguardante la scrittura).</p>

Come si può notare, le attività di scrittura non sono introdotte fino al secondo, terzo stadio. Le attività didattiche iniziali riguardanti la scrittura possono coinvolgere esercizi di abbinamento (ad esempio frasi, dialoghi, completamento di un modulo in base alle informazioni di un testo per poi creare un testo nuovo); un'altra possibile attività può consistere nella la scrittura di lettere formali o informali (non è il caso preso in esame in questa sede) ponendo particolare attenzione alla struttura e forma di questi testi. Ulteriori attività che si possono utilizzare per la terza e ultima fase finale di scrittura sono: riassumere i punti principali di un testo, reagire a un testo fornendo anche la propria opinione personale e formulare confronti (esprimere somiglianze e differenze su aspetti di carattere culturale) avendo come punto di partenza uno o più testi.

## 5. CONCLUSIONI

Una delle caratteristiche fondamentali dell'*Italian Leaving Certificate Examination* irlandese è considerare l'apprendimento di una lingua straniera non solo nei suoi aspetti linguistico-comunicativi, ma anche nella sua dimensione interculturale a quegli aspetti strettamente correlata. Il syllabo dell'*Italian Leaving Certificate Examination* coniuga quindi l'acquisizione e l'esercizio delle competenze linguistiche e comunicative con la competenza interculturale. La promozione della competenza interculturale in una classe di L2/LS è fondamentale per educare gli studenti alla diversità culturale. Per questo motivo, l'apprendimento di una lingua può essere considerato come una negoziazione costante di significati, idee di lingua-cultura.

La scelta di aver analizzato l'abilità della scrittura risulta dal fatto che, prima di sviluppare questa capacità produttiva, si devono coinvolgere ed esercitare tutte le altre abilità di lettura, ascolto e parlato.

Tenendo in considerazione il syllabo redatto per questo specifico esame, il fatto che gli studenti a cui si è fatto qui riferimento hanno nell'abilità di scrittura il loro punto di debolezza e che per sviluppare correttamente questa capacità produttiva si devono coinvolgere ed esercitare le altre abilità di lettura, ascolto e parlato, si sono proposte delle attività per esercitare e perfezionare la scrittura in un approccio integrato. Le attività proposte sono state sperimentate dalla scrivente e da altre insegnanti in diversi corsi in preparazione all'esame e sono risultate efficaci. Un sondaggio con alcuni studenti ha confermato che l'utilizzo di un approccio comunicativo e integrato delle quattro abilità è stato di fondamentale importanza non solo per il superamento dell'esame ma anche per migliorare la competenza di scrittura nella loro lingua madre.

Le attività didattiche sono state scelte tenendo presente lo sviluppo della competenza interculturale nella classe e promuovendo un approccio di *cooperative learning*. Oltre allo sviluppo delle competenze lessicali e grammaticali, le attività hanno consentito di sviluppare specifiche abilità come il saper accostarsi a un testo, trarre da questo informazioni fattuali e culturali, saper fare inferenze, saper fare previsioni, saper fare confronti, ecc. Le attività hanno inoltre mirato a ridurre la distanza psicologica degli studenti dal testo e incrementare il loro coinvolgimento emotivo verso il testo. Nello svolgimento del percorso didattico particolare attenzione è stata posta nella promozione di attività collaborative di gruppo o coppia per favorire la comunicazione e l'interazione, oltre che lo sviluppo della consapevolezza dei processi di apprendimento e dell'autonomia da parte degli studenti in vista della loro crescita personale in una dimensione interculturale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alberto P. A., & Troutman, A. C. (1999), *Applied behavior analysis for teachers*, Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Balboni P. (2002), *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
- Ballerio S., (2009), *Manuale di scrittura: metodi e strumenti per una comunicazione efficace ed efficiente*, Franco Angeli, Milano.
- Barna L. M., (1992), *Intercultural communication*, International Thompson Publishing.
- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F., & Panthier J. , (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg. Trad. It. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* in "Italiano LinguaDue", 1, 2011: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1532/1744>
- Brown H. D. (1994), *Principles of language learning and teaching*, Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, N.J.
- Byram M. & Fleming M. (Eds.) (1998), *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Byram M. (1989), *Cultural Studies in foreign language education*, Multilingual Matters, Clevedon.

- Byram M. (1994), *Teaching and Learning Language and Culture*, WB Ltd, Bridgend.
- Byram M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M. (2001), "Introduction", in M. Byram *et al.* (a c. di), *Developing Intercultural Competence in Practice*, Multilingual Matters, Clevedon, pp. 1-8.
- Byram M., Gribkova B., Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*, The Council of Europe, Strasbourg, <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>
- Byram M. (2008) *From foreign language education to education for intercultural citizenship*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Coonan C. M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Curzon L. B. (1993), "The utilization of learning objectives: a behavioural approach", in M. Thorpe, R. Edwards and A. Hanson (Eds.), *Culture and Processes of Adult Learning*, Routledge, London - New York, pp. 243-252.
- Derosas M., (2009) Didattica delle lingue in prospettiva interculturale: innovazione e potenzialità", *Anuario de letras modernas*, Vol. 14, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 189-198:
- Ellis M., Johnson C. (2005), *Teaching Business English*, Oxford University Press, Oxford.
- Hofstede G. (2003), *Cultures and Organizations: Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival - Software of the Mind*, Profile Books, London.
- Hofstede G. J., Pedersen P. B., Hofstede G. (2002), *Exploring Culture: Exercises, Stories and Synthetic Cultures*, Intercultural Press Inc., Boston.
- Hymes D. H. (1972), "On communicative competence", in J. B. Pride & J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd. pag. 14.
- Ike N. (1990), *From brainstorming to creative essay. Teaching composition, writing to large classes*, English teaching forum, Washington DC.
- Kramsch C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch C., (1998), *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford.
- Lenci L.M. (2009), La scrittura in L2/LS: una prospettiva interculturale per lo sviluppo dell'identità, in *Lingua Nostra, e oltre*, pp. 14-20: [http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua\\_nostra\\_e\\_oltre/LNO1\\_2009/LNEO%20numero%202/LNEO%20numero%202/Lenci\\_LNO2.pdf](http://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LNO1_2009/LNEO%20numero%202/LNEO%20numero%202/Lenci_LNO2.pdf)
- Lenz P., Berthele R. (2012), "La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 301-342: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/2286/2513>
- Lopez D. (1991), *From reading to writing strategies*, English teaching forum, Washington DC.
- Maag J. W. (2004), *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. Thomson Learning, Belmont, CA.
- Martinelli S. & Taylor, M. (coord.)(2000), *Apprendimento interculturale T-kit*, Council of Europe, Strasbourg: <http://pjp-eu.coe.int/it/web/youth-partnership/t-kit-4-intercultural-learning?inheritRedirect=true>
- Moran P. R. (2001), *Teaching Culture: Perspectives in Practice*, Heinle & Heinle, Boston
- Navarro Ramírez D. (2006), "The use of guided composition through topics in order to help students develop their writing skills", in *Inter Sedes*, Vol. VII, 12, pp. 77-89:



<http://www.intersedes.ucr.ac.cr/ojs/index.php/intersedes/article/viewFile/141/140>

- Oluwadiya A. (1992), *Some prewriting techniques for students writers*, English teaching forum, Washington DC.
- Richards J. C., & Rodgers T. K. (2001). *Approaches and methods in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: global flows and local complexities*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007), *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Risager, K. (2009), "Intercultural Competence in the Cultural Flow", in A. Hu & M. Byram (Eds.), *Intercultural Competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment* (pp. 15-30), Gunter Narr Verlag, Tubingen.
- Street, B. V. (1993), "Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process", in D. Graddol, L. Thompson & M. Byram (Eds.), *Language and Culture*, British Association of Applied Linguistics, Clevedon, pp. 23-43.
- Wiriyaichitra A. (1983), *Teaching writing in ESL communicative syllabus*, English teaching forum, Washington DC.
- Zudic Antonie , N. (2012), *Insegnare letteratura a scuola nell'ambito dell'italiano come L2. Annales, Series Historia et Sociologia*, 22 (1), pp. 141-156.

### **The Leaving Certificate Italian: link**

State Examination Commission. Description of the Certificate Examinations (2012).

<https://www.examinations.ie/index.php?l=en&mc=ca&sc=sb>

The Leaving Certificate Italian Syllabus:

[http://www.curriculumonline.ie/getmedia/7d37eb0c-821b-42b2-810c-fa81a9653ff1/SCSEC22\\_Italian\\_syllabus\\_eng.pdf](http://www.curriculumonline.ie/getmedia/7d37eb0c-821b-42b2-810c-fa81a9653ff1/SCSEC22_Italian_syllabus_eng.pdf)

Leaving Cert Italian – Guidelines for Teachers:

[http://www.curriculumonline.ie/getmedia/b7d0bbd2-ce3c-4653-afd6-79b51723504a/SCSEC22\\_Italian\\_guidelines\\_Eng.pdf](http://www.curriculumonline.ie/getmedia/b7d0bbd2-ce3c-4653-afd6-79b51723504a/SCSEC22_Italian_guidelines_Eng.pdf)

Prescribed Material for Leaving Certificate Italian Examinations 2012, 2013, 2014:

<http://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Curriculum-and-Syllabus/Senior-Cycle-/Syllabuses-and-Guidelines/Italian-Italian-Prescribed-Material-for-2012-2013 -and-2014.pdf>