



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea

Il potere dello Young Adult: un genere letterario moderno come materiale autentico per l'insegnamento dell'inglese

Relatrice
Prof.ssa Alberta Novello

Laureanda
Erika Salsano
n° matr.2023343 / LMLLA

Anno Accademico 2022 / 2023

*THE HAPPINESS OF MANKIND,
THE REAL SALVATION OF THE WORLD
MUST COME ABOUT BY EVERY PERSON
IN EXISTENCE BEING TAUGHT
TO READ AND INDUCED TO THINK.*

- Edward William Cole

INDICE

Introduzione	5
Capitolo 1 Motivazioni e considerazioni iniziali riguardo la ricerca	18
1.1 L'insegnamento delle lingue straniere: dai primi passi ad oggi	18
1.1.1 Approcci e metodi	20
<i>1.1.1.1 Approccio formalistico o metodo "grammaticale-traduttivo"</i>	22
<i>1.1.1.2 I metodi naturali: il metodo diretto</i>	23
<i>1.1.1.3 Reading Method</i>	26
<i>1.1.1.4 ASTP («Army Specialised Training Program»)</i>	27
<i>1.1.1.5 Approccio strutturalistico: il metodo audio-orale</i>	28
<i>1.1.1.6 Approccio comunicativo: il metodo situazionale</i>	31
<i>1.1.1.7 Approccio comunicativo: il metodo nozionale-funzionale</i>	33
<i>1.1.1.8 Approccio comunicativo umanistico-affettivo: il metodo naturale di Krashen</i>	35
1.1.2 In Italia	37
1.1.3 Unità didattica e unità di apprendimento	48
<i>1.1.3.1 Motivazione</i>	52
<i>1.1.3.2 Globalità</i>	55
<i>1.1.3.3 Analisi</i>	56
<i>1.1.3.4 Sintesi</i>	57
<i>1.1.3.5 Riflessione</i>	58
<i>1.1.3.6 Verifica</i>	59
<i>1.1.3.7 Rinforzo o recupero</i>	59
1.1.4 Lesson Plan	59
1.2 Influenza delle esperienze personali sulla scelta del tema di ricerca	64
1.3 Da un'idea ai primi passi nel progetto di ricerca	66
Capitolo 2 Quadro teorico: la teoria a sostegno della pratica	67
2.1 Il materiale autentico	67
2.1.1 Una classificazione dei materiali autentici	71
<i>2.1.1.1 Cosa pensano gli insegnanti dei materiali autentici oggi?</i>	77
2.1.2 I vantaggi derivanti dall'utilizzo dei materiali autentici	78
2.1.3 Materiali autentici e motivazione: come evitare gli svantaggi	83
<i>2.1.3.1 La scelta del materiale autentico</i>	84
<i>2.1.3.2 La didattizzazione del materiale autentico</i>	87
<i>2.1.3.3 Creare task autentici</i>	89
2.2 Didattica della cultura	91
2.2.1 Cultura e materiali autentici	97
2.3 Didattica della letteratura	99
2.4 Il potere dello Young Adult: la letteratura come materiale autentico	104
2.4.1 Lo YA come strumento per l'insegnamento	108
<i>2.4.1.1 Lo Young Adult come strumento per insegnare la responsabilità sociale</i>	108
<i>2.4.1.2 Lo Young Adult come strumento per insegnare la multiculturalità</i>	110
<i>2.4.1.3 Lo Young Adult come strumento per insegnare a pensare criticamente</i>	112
<i>2.4.1.4 Lo Young Adult come strumento per insegnare la lingua straniera</i>	113
Capitolo 3 Il progetto: obiettivi, approccio e contesto d'indagine	115
3.1 Domande, obiettivi e variabili della ricerca	115
3.2 Approccio metodologico: il metodo e gli strumenti di indagine scelti	122

3.2.1 Strumenti utilizzati nella raccolta dati	127
3.2.1.1 Osservazione	127
3.2.1.2 Questionari	130
3.2.1.3 Strumenti didattici	134
3.3 Il contesto d'indagine: la III^A del Liceo Classico Alfonso Gatto	136
Capitolo 4 Dall'idea alla realtà: progettazione e realizzazione del progetto, analisi e interpretazione dei dati raccolti	143
4.1 Progettazione dell'esperienza: dalle osservazioni in contesto all'elaborazione del progetto	143
4.1.1 Fase osservativa	144
4.1.2 Elaborazione del progetto	146
4.2 Fasi e attività svolte	153
4.2.1 Lezione 1	154
4.2.2 Lezione 2	163
4.2.3 Lezione 3	169
4.2.4 Lezione 4	175
4.2.5 Lezione 5	176
4.2.6 Lezione 6	178
4.2.7 Lezione 7	179
4.2.8 Lezione 8	186
4.2.9 Lezione 9	193
4.2.10 Lezione 10	195
Capitolo 5 Risultati: raccolta dei dati, analisi e interpretazione	196
5.1 Raccolta dati	196
5.1.1 Osservazioni in classe: reazioni, risposte e completamento degli esercizi	196
5.1.2 I questionari	210
5.1.2.1 Questionario metà percorso	211
5.1.2.2 Questionario finale	213
5.2 Interpretazione e analisi dei dati	223
5.3 Conclusioni	232
Bibliografia	236
I. Ringraziamenti	245

Introduzione

During the history of literature, many literary genres have been born. Some have been forgotten, others are yet to come, but they all have something in common: in every century there is always a literary genre considered - for some reasons - better than the rest, put on a pedestal, immovable. And then there are those less fortunate genres, considered inferior, if not inadequate to be called literature. Comedies were the nemesis of the eternal tragedies, as prose was for poetry. In contemporary literature, Young Adult (YA), in its many forms, have taken the role of the underdog.

YA is a collective term that refers to those books whose main characters are usually from 12 to 18 years old. Since the characters are teenagers, many believe that young adults are the only targets of these stories. However, many researches and surveys have proved that approximately 55% of YA buyers and readers are adults¹ and that the demand for these kinds of stories is constantly growing.

In Italy – where our project is being held – the most sold and the most read books actually belong to the YA genre; moreover, it is because of them that the fate of the Italian publishing industry is gradually changing for the better.

Nonetheless, sometimes YA books are not even considered literature, especially when they belong to some other second-class literary category such as fantasy, romance, thriller, etc.

More often than not, people who criticize books for younger audiences are afraid of the consequences they might cause. YA books have the power to address the most difficult topics with brutal honesty and deep sensitivity, making readers aware of what is wrong in the world, showing them what to do to change the society, and create a better one. They are afraid of the positive influence these stories might have and the persons these people may grow to be.

Books have power, that is a known and undeniable fact, and pedagogy has taught us that children and young people are the key to change. Contemporary authors have put together the notion and started writing stories that could teach, denounce, open eyes and open

¹<https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industry-news/article/53937-new-study-55-of-ya-books-bought-by-adults.html>

minds. Nowadays, YA books talk about everything and anything: human rights, racism, politics, gender, LGBTQIA+ community's rights, and so on. Every risky topic - especially when concerned with basic human rights - can become the focus of a book that, more often than not, risks to be banished.

We could say that we live in a very peculiar world, where people joke by saying that we do not live in the Middle Ages, and yet – in the XXI century – we have a semi world-war going on, people protesting in the streets for the basic human rights, and banned books...YA mostly.

In my personal experience, every time I read a YA book, I have learned something new: about the world, about myself, about random topics I would never have imagined to study, about human rights, about how other people experience the world and themselves. Every time I read a YA book my eyes open a little bit more, and so does my mind.

That is one of the gifts I hope I have given to the students I worked with through this project. Therefore, one of the main objectives of the research is proving that YA books can be useful resources in the lives of teenagers, especially at school.

A previous study on authentic materials for the exam of English Language Education had suggested that YA books can be introduced in classrooms, especially when teaching English language. Usually, they are used in anglophone countries, however - with the right precautions – they may become useful tools in places like Italy, where English is studied as a Foreign Language. Researches showed that reading books in English (or any foreign language) is beneficial for the process of language acquisition, in view of the fact that they can give a different perspective on the language, an authentic and genuine one. The Literature is rich of recent international studies dedicated to the analysis of authentic materials (books, movies, songs) as means to teach English as a Foreign Language (EFL). In recent years, many Italian scholars have contributed to these studies; however, they mainly focused on the materials and on the work needed to adapt them for didactic purposes, rather than on their usefulness in a specific subject.

The possible advantages demonstrated by the Literature regarding the use of authentic materials in EFL classrooms, the opportunities indicated by Italian scholars, and personal experience, were the factors that played a major role in the quest to find the main focus for the project.

During my adolescence, I discovered contemporary YA books, fantasy mainly. I read the classics too - English, American, French, also Russian - and they taught me how to think critically, nonetheless it was YA that helped me understand my teenage years, it made me aware of some of the problems of the society, it made me discover the heterogeneity of the world. At one point, I started reading books in English - thanks to a YA - hence I have personally experienced the benefits – and the disadvantages – of reading YA books in English.

For these reasons, in addition to the fundamental academic purposes of the project, there is an intrinsic, personal desire to give justice to a literary genre with a great potential – linguistically, educationally, ethically, culturally, socially, etc.

To prove these objectives, Language Teaching provided the perfect field of study where our project could bloom.

The literary review for the project considered a multitude of studies and researches pertaining to an academic area very rich and constantly in progress: Foreign Language Education. Firstly, our research focused on the general notions of foreign language education, its methods and approaches, and how they changed during the centuries.

We decided to begin our thorough – however brief - *excursus* of the history of language education with the definitions of some of the most important elements in the field to understand their role in the evolution of language education.

Twenty-Five Centuries of Language Teaching by L. G. Kelly (1971) and *Approaches and Methods in Language Teaching* by Richards and Rodgers (1986) provided the history of language education in its early stages, namely Latin education, from the ancient times to the XVIII century.

From the 1700, a more theoretical approach to language education started to gain momentum, to which the establishment of didactic methodologies followed.

In combination with the aforementioned studies, *Le sfide di Babele* by Paolo Balboni gave us the necessary information to create a clear, linear path to foreign language education as it is nowadays. Balboni methodically sorted approaches and methodologies, thus describing them with useful tables, and schemes.

As we dove in the rich history of language education, *The History of Teaching English as a Foreign Language* by Howatt and Smith (2014) proved to be a precious study to understand the several phases that comprise it. The two scholars neatly divided the evolution of foreign language education in periods; they called the first period classical, which was characterized by the formalistic approach – whose methodology was based on translation. Interestingly, Balboni points out that this was the main approach in foreign language education in Italy up to the 1970s, and it still reigns in Italian Universities.

In the beginning, protagonists of foreign language education were Latin and Ancient Greek, and their acquisition was considered a necessary mental exercise. In the 1700s, due to the French Revolution, French started to prevail on the ancient languages, at least till the main historical events changed the global power axis.

Foreign Language studies started to focus on the English language when – due to the wars – many linguists were forced to move to the United States; subsequently, the focus shifted to the language used in the majority of countries: English.

As Balboni, Howatt, and Smith continue their studies, we can notice that the most impressive advances regarding approaches and methodologies in the field of Language Teaching happened during and immediately after the wars, when the need to spy or to communicate became stronger.

In the XX century, communication started to be the main fuel for researches and the reason people decided to learn a foreign language. Afterwards, the major role globalization played on politics and economics opened doors previously closed, and the urgent need for a common medium to communicate arose.

Thus, language teaching changed course: from the promotion of grammar and translation, it started to focus on the supremacy of communication and culture.

As already mentioned, Italy was a late bloomer in the area of Language Teaching. Its main scholars started to write in the 1960/1970, which marked the beginning of one of the most productive periods of studies and researches on foreign language education in Italy. The theories and methods erupted from these minds are still held in high regard in our field of interest.

Storia dell'educazione linguistica in Italia by Balboni (2012) and *Principi di glottodidattica* by Porcelli (1994) provided us with all the necessary information about

the history of education in Italy and the studies of its main theorists: Giovanni Freddi, and Renzo Titone.

The overview on the evolution of foreign language teaching in Italy presented in our literary review focused on the famous methodologies developed by Freddi and Titone, additionally on the intervention of the political parties in it and on the peculiar laws mandating it.

Giovanni Freddi was the most important scholar of Language Teaching in Italy, whose studies revolutionized the very idea of language education. He was the one who created and introduced the most important didactic tool in our scholastic system: the *unità didattica* (UD), based on the English lesson plan.

Afterwards, we proceeded to a detailed description of the UD and its phases, along with some of the most important didactic tools that have proved extremely useful in the realization of our lessons: the *unità di apprendimento* (UdA) and their predecessor, the lesson plan.

The first step in a UD is building the motivation, an element of the utmost importance when creating a lesson and approaching students; subsequently, we dedicated it a detailed paragraph, where we considered studies by Stephen Krashen – mainly - and other psychologists.

A UD is composed of seven steps (*motivazione, globalità, analisi, sintesi, riflessione, verifica, rinforzo or recupero*), which we have analysed in their every aspect, including the exercises and activities that define them. To create a well-structured cycle of lessons, every one of these phases should be followed and respected.

In the second chapter, the literary review narrows to a more specific area of interest of foreign Language Education: authentic materials. For this chapter, we have considered many fundamental names in the field: Belasco (1981), Wilkins (1976), Widdowson (1878), Morrow (1977), Harmer (1983), Porter and Roberts (1987), Nunan (1989), and many, many more.

As we said before, authentic materials had been studied in great details, because scholars of language education had understood that they represent the most pure and real example of language in use.

Several - although sometimes controversial - are the definitions for authentic materials: for some linguists, authentic can only be those materials that are not created with the purpose of teaching and are the most genuine examples of language in use, thereby those created by native speakers for native speakers.

For example, Porter and Roberts (1987) said that authentic materials are samples of spoken language, whereas Wallace (1992) called real-life texts those that were not written with pedagogical purposes.

In 1978, Geddes and White did consider teaching in their definition; the two scholars said that it is not the purpose underlying the creation of the material that defines its authenticity, but the possibility to encounter it in a communicative event.

Among these many voices, Widdowson (1978) navigated the most through the numerous possibilities given by authentic materials. For instance, Widdowson addressed the problem of the extract, and introduced the concept of genuineness correlated to that of authenticity: the former corresponded to the actual quality of the materials, the latter depended on the relation between the material and its user, and the appropriate response there should be. By dint of his considerations, the reaction of the students to the materials presented became an essential component in the definition of their authenticity.

In Italy, Vassallo (2006) considered authentic those materials that prove useful to both students and teachers in any scholastic subject.

A propos of subjects, interestingly enough our research in the Literature has highlighted that authentic materials are not bound to just one subject, but can be used in many didactic areas. Furthermore, they can create a connection between them in order to improve each and every lesson.

From this limited collection of definitions, it is already evident that many are the advantages of authentic materials in a classroom, especially in the teaching of EFL, in view of the fact that students could work with real samples of language in genuine communicative contexts. Thus, an increase in the motivation is one of the main and most important advantages of these materials. In the opinion of Gilman e Moody (1984), students who uses authentic materials would be motivated by the fact that they are able to deal with genuine language, the kind of language that they will encounter in real world

situations such as travelling abroad, watching foreign films, and – in current times - talking online, etc.

Harmer (1983) discovered that both language comprehension and language production were improved in students that used authentic materials, whereas Peacock (1997) noticed that concentration, interest and motivation in the language acquisition increased.

Other scholars have discovered that – besides students - advantages have been experienced by teachers too and, as a matter of fact, they have become more aware of the language. Furthermore, thanks to these materials, the walls between classrooms and the real world outside have lowered, creating – as a consequence – a more vivid and useful connection between these spaces.

For Jacobson, Degener e Purcell-Gates (2003), authentic materials should be learner contextualized, namely they should focus on the life of the students outside the school, on their hobbies, and their necessities. Using materials inspired by events or topics students consider important in their everyday life outside of school - examples of an authentic use of the language - provides students with didactic experiences more significant and inspiring, more useful and effective.

Italian scholars have found an ulterior advantage of authentic materials in the role they play in the development of the sociolinguistic competence, which takes into consideration the culture and the society of the foreign language studied, and all those elements – which are not strictly linguistics - that define the decisions people make while using the language.

Santipolo (2014) created a list of the advantages authentic materials ensure when used in the field of education. Professor Santipolo considered beneficial the genuineness and eventual modernity of the materials, and their usefulness in the understanding of the reality in which the language is spoken. Furthermore, authentic materials are seen as a powerful tool against tedium, and can guarantee a deep comprehension of the culture.

Despite the many benefits, the Literature did not forget about the possible disadvantages the use of authentic materials could provoke if not used with the necessary precautions. Since these materials are samples of genuine uses of the language, students could find them difficult, and - as a consequence - the motivation may be negatively affected, and

the affective filter – namely, the fictitious emotive wall students put between themselves and the rest of the world while anxious or afraid (whose theories have been developed by Stephen Krashen) – might rise.

Among the problems the use of authentic materials may arise, Santipolo (2014) the complexity of the materials as a disadvantage; on the other hand, Christine Nuttall (1996) believed that authentic texts can be motivating only when they are proof that the language is used for real-life purposes by real people, but the motivation may not survive if the text is used only for academic exercises.

Both cases have been thoroughly studied and – fortunately – solutions had been found.

The Italian scholar Paola Begotti (2018) in “*Insegnare italiano a stranieri: dalla didattizzazione di materiale autentico all’analisi dei manuali in commercio*” described the best solution to use authentic materials with students at every linguistic level of competence. The process is called *didattizzazione* and it comprises a series of steps that a teacher should follow to adapt authentic materials to the necessities of their students.

It may seem obvious, but the first and most important step is choosing the material. It could be a text, a video, or an audio, however - in the first place - one should make sure that they are readable, exploitable, and suitable – among other things. Another characteristic to consider is related to the students, namely their competence; these materials should not be chosen based on their difficulty, rather the teacher should make sure that students can use them without being overwhelmed.

Nonetheless, teachers should pay attention when they decide to modify an authentic material, because an excessive simplification could transform it in a contrived text (namely, the text or dialogues created for teaching purposes, that provide students with correct if somewhat artificial linguistic models).

Subsequently, Berardo (2006) suggested three starting criteria for the process of *didattizzazione*: linguistic simplicity, cognitive simplicity, and psychological simplicity.

Whereas, the solution to the problem examined by Nuttall (1996) are the task correlated to the materials and created from them, which should be authentic too. Several scholars have written on the topic: Richard (1986), Dumitrescu (2000), Nunan (1989), Mishan (2005), and more. In order for materials to be truly and completely authentic, adequate

tasks are needed, because the most genuine the answers and the reactions of students are, the most authentic is the material. Once again, students and their interaction with the materials are the key to authenticity. Furthermore, scholars stated that tasks authenticity can also depend on their connection to reality and their usefulness in everyday life, criteria that has been of extreme importance in the following steps of the project.

Thereafter, two paragraphs have been dedicated to the importance of a cultural and a literary education. Among their many advantages, the former encourages the development of the intercultural communicative competence – namely, the ability to draw comparisons and contrasts between cultures, or to put aside one own culture for the learned one; the latter, in the opinion of Lazar (1993), should be used with students because it is motivating, it has educational value, it helps students to understand another culture, it is a stimulus for language acquisition, it is enjoyable, it expands the language awareness of students, and it encourages them to talk about their opinions and feelings.

Finally, the last topic in this extensive literary review regarded the protagonist of our project: the YA novel. We started our analysis with an overview of the history of the genre, from its first apparitions to its contemporary forms. One of its most recent definitions, given by the Young Adult Library Services Association (YALSA), is that the terms “young adult” and “literature” composing the name are dynamic, changing with culture and society, consequently, so does the genre.

It was important for us to obtain a clear definition of what is considered YA and what defines a novel as YA, if it was the topics, the characters, or the target readers who should benefit from these books. Many were the studies considered in our fight to redeem YA as a genre and to expose its benefit as an authentic material in language education.

Most of these researches focused on the YA ability to provide thoughtful social and political commentary that raises questions about complex issues. It is our belief, fortunately supported by other scholars, that YA stories may be even more profound and complex than books for adults. Ultimately, adults already know how the world goes, whereas young readers are just beginning to realize how the society they live in works, for this reason they need a guide that could help them think – about their reality, about

the world, also about themselves – and does not shy away from the most difficult topics and situations.

From an educational point of view, YA books can be used to teach social responsibility, multiculturalism, critical thinking, and last – but not least – the language. This final paragraph gave us the immense opportunity to find theoretical support to something that – as a YA reader – I already knew, something that - I hope - the students I have worked with will treasure.

As already mentioned in this brief presentation of the literary review, the aims of our project are both academic and personal. The main goal is to prove that YA novels are authentic materials and can be used to teach EFL in Italian classrooms. We asked ourselves if a YA novel could be useful in building a more complex, varied and wide vocabulary; if it could be used to address classic didactic topics like “order something”, “write to a friend”, “make a decision”; if it could be a valid tool to learn the grammar or the pronunciation in a funnier and more original way. Basically, if the use of controlled texts and contrived tasks can be limited in the EFL teaching and substituted by genuine – written or oral - samples of language.

In regard to the authenticity, we wanted to prove that a YA can be simplified according to the necessities of the students, and become a well-designed didactic tool; moreover, we wanted to show how many types of tasks – from the traditional ones to something more unique - can be created.

Furthermore, alongside the precious contribution to language teaching, it is impossible to forget the cultural and social aims we would like to prove: we believe that YA are the perfect choice to address current complex topics, for instance the ones related to the field of human rights and all its ramifications - especially since the emanation of the 2030 Agenda and its Sustainable Development Goals. Many – if not all – of the aims of the Agenda can be introduced and explained with the support of YA novels.

Finally, there is the belief that these novels are perfect to help students develop social responsibility, critical thinking, even a bit of self-analysis. The most important thing to remember is to choose the material wisely.

Secondly, a practical investigation followed the theoretical research. Indeed, our claims needed confirmation, therefore a series of EFL lessons were created – based on the Literature described – consequently implemented in an Italian high school classroom.

After an extensive exploration, we realized that the most suitable research design to prove our aims was the qualitative method. To support the decision, we employed Berg *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (2001). This study specified that qualitative research seeks answers to questions by examining various social settings and the individuals who inhabit these settings. Since the data needed to validate our hypotheses are mostly unquantifiable, qualitative methods were deemed the appropriate choice.

To prove that YA books can be the right tools as authentic materials to teach EFL, we needed to focus our attention on the students, particularly on their reactions to the materials and the tasks proposed, on their valuation of the topics introduced, on their enthusiasm and interest, on their responses, and - finally - on their use of the English language. We have planned to obtain the majority of data from the observation of the interactions in English between students and their teacher, between students and students, and between students and the researcher. Moreover, other information would be extracted from the examination of the written and oral activities completed in class or at home.

The project occurred in their classroom, a familiar safe place where their responses would have been immediate and genuine.

In order to collect data, several research instruments and strategies were adopted, mostly humanistic and interactive: observation, surveys, tasks and activities.

Moreover, the advances of the students in the linguistic and cultural competences were verified with two examination texts.

Observation is a very peculiar strategy; it may seem simple or irrelevant, however it presents many alternatives. To be more effective, observation needs to be conducted in the natural habitat of the subjects – presently, the classroom.

From our quick overview on this method, we determined that the best type of observation for our research is the participant observation, which implies that the researcher enters the natural setting with an active role. During the project, we assumed three roles: the researcher creating the lessons, the observer of the interactions, and the teacher delivering the lessons.

Secondly, we used the survey. We created several questionnaires conducted at different stages of the project. The first one was destined to the EFL teacher, its purpose was to obtain basic information about the students: their linguistic level of competence, their willingness to participate in the activities, and their impressions of the project. The second and third sets of questions were destined to the students; one was administered during a mid-term test, the other at the end of the project. Their main purposes were to understand the likability of the materials and the tasks, if changes have occurred in relation to the topics covered, and if their relationship with English language learning has been modified.

Lastly, a great number of data were gained from the exercises and activities created from the authentic materials that students have completed: their written and spoken answers can be very valuable to demonstrate if the lessons have been successful and the validity of the objectives of the project.

The project has been built after a thorough observation of the context of investigation. Before creating the UD, we examined the needs of the students in their scholastic path. Then, we considered the linguistic level of competence required by the CEFR, including the abilities and the competences they should have already had and the ones they should obtain; moreover, we analysed the scholastic curriculum and the topics it required third year students should address.

We had to find a topic that could guarantee linguistics investigations, but that would also be culturally and ethically rich, an issue that would help students think, question themselves, open their minds.

Furthermore, we needed a subject that could find a counterpart in the events happening in the world nowadays, so that our work could have significance in their everyday life. Current international protests and the violence that is making Iran bleed since September 2022 – that started with the death of the young Mahsa Amini caused by the morality police on the excuse that she was not wearing the hijab in a correct way - have inspired the main subject of the project and the sub-topics branching off of it.

It is abundantly clear that these events cannot be confined to a single Country nor limited to a religion or a culture, they concern the vastest area of human rights, specifically the woman question.

For several reasons, we decided to address this issue from two points of view, subsequently the UD has been divided in two parts. The first half of the lessons showed the perspective of Muslim women living in Western countries, for whom wearing the hijab is a choice - as the headpiece is a symbol of their relationship with Allah – but are often criticized, accused or taunted.

In the second part, we approached the Iranian situation by talking about the many terrible things that have happened in these few months; moreover – since we believe that to form an informed opinion one should have all the basic information – we will briefly discuss the history of Iran with the help of a comic book - another peculiar authentic material - and newspapers articles.

Ultimately, the purpose is to show the issue from different points of view, in order to give students the chance to develop an educated opinion. Moreover, it allows us to build a coherent and cohesive UD, as Dumitrescu (2000) suggested.

Although the project wants to validate the YA genre and the UD springs from a YA book, many varieties of authentic materials were employed to build an extensive, cohesive and coherent cycle of lessons, that could address every topic and grammar points with originality and precision.

At the end of the UD, we hope that students will have a comprehensive view of the situation, a clear opinion on the issue, the experience of a genuine and valuable use of the English language, and the desire to give a possibility to YA novels.

This project could open EFL teaching in Italian schools to a whole new type of materials. YA novels cover an extremely wide range of topics and issues, and are written in many styles, therefore new material can be found for every occasion, especially since civic education is becoming more and more important in schools and strictly connected to every scholastic subjects.

Finally, the improvements in English language learning could grant students the opportunity to experience more genuine examples of language in order to study the grammar, the structures, to expand their vocabulary, and to give new voice to their valuable opinions.

Capitolo 1 | Motivazioni e considerazioni iniziali riguardo la ricerca

1.1 L'insegnamento delle lingue straniere: dai primi passi ad oggi

Prima di poterci immergere in una didattica della lingua inglese contemporanea e originale, è necessario fare qualche passo indietro nella storia dell'insegnamento di tutte le lingue, sia essa lingua materna, lingua seconda o lingue classiche. La storia della didattica delle lingue è una storia antichissima, che risale ai primi anni in cui le lingue si studiavano non per piacere, ma per necessità. In realtà, come spiega Kelly (1971):

Outside general histories of education, the history of language teaching itself has hardly been treated. Some historians of education have written on the teaching of languages in specific places, but ideas have been hidden behind names and techniques. Some scholars, in compiling histories of ideas or of literary scholarship, have included accounts of language teaching, especially of classical languages. [...] the teachers who entered this field often had one of two purposes in mind. Some were concerned with showing that their pet methods had their roots in sound theory and practice. Others wished to show that their own methods were superior to those in fashion.²

Nonostante ciò, la letteratura ha mostrato che nell'antichità il greco, il latino e le altre lingue adesso etichettate come classiche, venivano imparate per scopi comunicativi e commerciali, per entrare in contatto con popoli che non erano più così distanti. L'apprendimento non avveniva sui libri, ovviamente, non importava la forma o la grammatica, l'importante era comunicare. Perciò l'apprendimento avveniva sul posto, nel paese in cui la lingua veniva parlata, per viverla e assimilarla nel modo più autentico possibile. Da quel momento in poi, l'insegnamento delle lingue ha trovato sempre nuovi modi di aggiornarsi, di cambiare metodi e stili per assecondare i bisogni di coloro che le studiavano e i motivi per cui avevano necessità di impararle. Come ricorda L. G. Kelly (1971) in *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*, prima del XIII secolo d.C. altre lingue oltre il greco e il latino venivano imparate, ma non essendo mai state insegnate formalmente sono cadute nell'oblio, mentre le due lingue classiche per eccellenza hanno continuato a prosperare.

Nel Rinascimento, il latino divenne la lingua per eccellenza. Richards e Rodgers (1986) affermano: "Whereas today English is the world's most widely studied foreign language,

² Kelly L.G., *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*, Newbury House, Rowley, 1971, p. 2.

five hundred years ago it was Latin, for it was the dominant language of education, commerce, religion, and government in the Western world.”³

Il latino continuava a essere insegnato in modo diretto, attraverso l’oralità, la scrittura e la lettura. Lentamente, però, iniziò a essere surclassato dalle nuove lingue volgari. In particolare a partire dal sedicesimo secolo, quando i cambiamenti politici in Europa portarono alla ribalta il francese, l’italiano e l’inglese, il latino perse il suo carattere di lingua franca, usata negli scambi commerciali e nella letteratura, e cominciò il suo passaggio da uno status di lingua viva, imparata per scopi comunicativi, a uno di lingua morta, una lingua classica e statica da studiare per scopi accademici, letterari e religiosi.

In the sixteenth century, however, French, Italian, and English gained in importance as a result of political changes in Europe, and Latin gradually became displaced as a language of spoken and written communication. As the status of Latin diminished from that of a living language to that of an “occasional” subject in the school curriculum, the study of Latin took on a different function.⁴

Ci furono dei tentativi da parte di filosofi, pedagoghi e teologi (Roger Ascham e Montaigne nel XVI secolo, Comenius e John Locke nel XVII secolo) di promuovere approcci diversi all’educazione, di modificare il modo in cui il latino (e anche il greco, seppure in misura minore) veniva insegnato, ma il suo status di lingua classica e, di conseguenza, forma ideale del linguaggio, non permise a queste idee innovative di attecchire.

When once the Latin tongue had ceased to be a normal vehicle for communication, and was replaced as such by the vernacular languages, then it most speedily became a 'mental gymnastic', the supremely 'dead' language, a disciplined and systematic study of which was held to be indispensable as a basis for all forms of higher education.⁵

Da queste parole si può notare che ottenere lo status di lingua morta non significò, per il latino, venire dimenticata o messa da parte. Il latino non scomparve, anzi per secoli continuò a influenzare grandemente l’insegnamento. Fino al XIX secolo, infatti, l’insegnamento delle lingue “moderne” ha continuato a svilupparsi sul rigido modello dell’insegnamento del latino:

³ Richards J., Rodgers Y., *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 1986, p. 1.

⁴ *Ivi.*

⁵ *Ibidem*, p. 2.

As "modern" languages began to enter the curriculum of European schools in the eighteenth century, they were taught using the same basic procedures that were used for teaching Latin. Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. These sentences were constructed to illustrate the grammatical system of the language and consequently bore no relation to the language of real communication.⁶

Il latino, perciò, restò una materia fondamentale nei curricula scolastici; non più strumento di comunicazione, ma un “esercizio mentale”, una “palestra” per lo sviluppo delle capacità logiche. La lingua divenne immobile, un semplice insieme di liste di lessico, di regole grammaticali e le loro eccezioni, presentate nella lingua madre degli allievi e fatte memorizzare, senza contatti con la realtà viva, orale e senza nessuna considerazione per i suoi aspetti sociale, geografico e situazionale-contestuale. Ciononostante, divenne la base inamovibile di approcci e metodi che hanno dominato il campo dell’insegnamento delle lingue straniere e che ancora oggi lo influenzano.

1.1.1 Approcci e metodi

Nel paragrafo precedente si è tentato di dare un’idea generale dello sviluppo diacronico dell’insegnamento delle lingue avendo come punto di partenza la lingua latina. In realtà, il modo migliore di illustrare storicamente lo sviluppo della glottodidattica è attraverso gli approcci e i metodi alla base dell’insegnamento. Questo è l’obiettivo del paragrafo. Howatt e Smith (2014) hanno identificato due stadi nello sviluppo dell’insegnamento delle lingue, a loro volta divisi in due periodi: il primo si chiama “*Modern Language Teaching in Europe (1750-1920)*”, il secondo “*English Language Teaching beyond and within Europe (1920-2000+)*”. I due studiosi hanno anche specificato che:

Up until the end of the second period (around 1920), there is a clear focus on Europe, but with very little consideration of teaching English as a foreign language as distinct from the teaching of other languages. In the 1920s, however, work connected specifically with the developing role of English outside Europe — in Asia, especially — suddenly, and quite unexpectedly, became dominant in the mainstream history of ELT (English Language Teaching for speakers of other languages), as seen from our UK-based perspective.⁷

⁶ *Ibidem*, p. 2.

⁷ Howatt A. P. R., Smith R., “The History of Teaching English as a Foreign Language from a British and European Perspective”, *Language & History*, Vol. 57, No. 1, Maggio 2014, p. 77.

Un *excursus* sugli approcci e i metodi, quindi, è in grado di dare sia un'idea sullo sviluppo diacronico dell'insegnamento delle lingue, ma mostra anche come il focus, nel corso dei secoli, si sia spostato sull'inglese rispetto alle altre lingue europee. Prima di procedere, però, si vuole dare una breve spiegazione teorica per capire cosa siano gli approcci e i metodi.

L'approccio costituisce la filosofia di fondo di un'impostazione glottodidattica; seleziona dati e impianti epistemologici dalle varie teorie e scienze di riferimento⁸, e li riorganizza secondo i parametri della glottodidattica, individuando le mete e gli obiettivi dell'insegnamento linguistico. Un approccio genera uno o più metodi che ne realizzano l'applicazione nelle varie situazioni. Molto spesso, alcuni approcci sono stati definiti "metodi". Un approccio si valuta in base alla fondatezza scientifica delle teorie da cui ha assunto i principi, dalla coerenza interna, e dalla capacità di generare metodi in grado di realizzare l'approccio stesso.

Un metodo, quindi, è la realizzazione di un approccio in termini di procedure didattiche e di modelli operativi, materiali didattici e modalità d'uso delle tecnologie didattiche. Un metodo non è "buono" o "sbagliato", "vecchio" o "moderno", è semplicemente adeguato o inadeguato alle premesse dell'approccio che intende mettere in pratica e coerente o incoerente al proprio interno. Per essere applicati, i metodi fanno uso di tecniche glottodidattiche.

La tecnica glottodidattica è un'attività o un esercizio che realizza in classe le indicazioni del metodo e le finalità dell'approccio. La distinzione tra attività ed esercizio, si basa sul fatto che l'attività è creativa, basata su problemi da risolvere usando la lingua straniera, mentre l'esercizio è manipolativo, mirato alla fissazione più che all'utilizzo della lingua. Mentre con l'esercizio l'allievo è solo a confrontarsi con la lingua per fissare le regole e impararle, un'attività può prevedere più interlocutori che, attraverso giochi didattici o

⁸ La glottodidattica ha necessariamente un approccio interdisciplinare e trae le proprie conoscenze da più scienze. I glottodidatti, tra cui Freddi e Balboni, hanno identificato quattro aree di riferimento: scienze del linguaggio e della comunicazione, scienze psicologiche, scienze della cultura e della società, scienze dell'educazione e della formazione. Queste quattro aree di conoscenza divengono glottodidattica nel momento in cui vengono integrate, non solo giustapposte.

situazioni astratte (ma realistiche), devono comunicare con la lingua che si sta apprendendo. L'attività richiede creatività con la lingua e include sia apprendimento che acquisizione. Le tecniche sono coerenti o incoerenti con il metodo e l'approccio, efficaci o inefficaci nel raggiungere l'obiettivo didattico che si propongono.⁹

1.1.1.1 Approccio formalistico o metodo "grammaticale-traduttivo"

È nel 1700 che inizia a delinearsi un tipo di approccio allo studio delle lingue che sarà fondamentale fino ai giorni nostri: il cosiddetto approccio formalistico o "grammatico-traduttivo". Balboni (2012) sottolinea che è l'approccio che ha dominato la scuola italiana almeno fino agli anni Settanta e che ancora domina le università. La maggior parte dei docenti di lingue ha studiato con questo approccio, perciò tendono ad applicarlo, pur integrandolo con approcci più comunicativi.

Secondo le suddivisioni di Howatt e Smith (2014), quello "grammaticale-traduttivo" è il primo metodo del periodo classico¹⁰ nel primo stadio da loro identificato¹¹ e va dal 1750 al 1880, quando la preoccupazione fondamentale riguardo l'insegnamento delle lingue moderne era emulare l'insegnamento delle lingue classiche. È in questi anni che il latino perse il suo carattere di lingua franca usata e imparata per scopi comunicativi e divenne "palestra mentale" per lo sviluppo delle capacità logiche, così come il suo insegnamento divenne la base e la struttura di quello delle lingue europee moderne. Nell'approccio formalistico la lingua è un insieme di regole che, secondo la definizione di Balboni (2012), "consentono di travasare frasi dalla lingua materna alla lingua straniera,

⁹ Esistono dei parametri di valutazione delle diverse tecniche: pertinenza (verifica l'oggetto di una tecnica), accettabilità (quanto la tecnica sostiene la motivazione o demotiva; legato all'ipotesi del filtro affettivo), comparabilità (legato all'oggettività dell'attività di testing), economicità (analisi dei costi di somministrazione, esecuzione e correzione di un'attività, in considerazione del fatto che le ore da destinare all'apprendimento linguistico sono limitate). Successivamente, Balboni aggiunse altri cinque parametri: flessibilità (valuta la realizzabilità di una tecnica e quante varietà esistono), relazionabilità (valuta in che misura una tecnica richiede collaborazione tra studenti), adattabilità psicologica (valuta quanti stili di apprendimento, tipi di intelligenza e personalità vengono messi in campo dalla tecnica), autonomia (valuta in che misura viene lasciato spazio allo studente nella gestione dell'attività di apprendimento e nella correzione degli errori), tecnologie (valuta in che misura vanno usate le tecnologie per mettere in atto la tecnica).

¹⁰ Chiamato *The Classical Period* proprio perché il modo di insegnare il latino e il greco divenne il modello sui cui costruire l'insegnamento di tutte le lingue.

¹¹ Modern Language Teaching in Europe (1750-1920).

indipendentemente dal fatto che si veicolino anche significati”¹², l’educazione stessa è vista semplicemente come rispetto delle regole grammaticali. L’apprendimento consiste in un’analisi approfondita e nella memorizzazione delle regole per manipolare la morfologia e la sintassi della lingua straniera, per poi applicarle traducendo frasi e testi sia verso la lingua studiata che da essa. Il focus, quindi, è completamente sulle abilità di scrittura e lettura, mentre le abilità di ascolto e parlato sono poste in secondo piano. Sulle regole si basa anche il percorso di formazione, che è deduttivo: gli studenti sono una *tabula rasa* su cui incidere, delle menti da plasmare, riceveranno le regole grammaticali da memorizzare e da cui dedurre i comportamenti linguistici, che poi metteranno in pratica attraverso esercizi di traduzione. L’insegnante è una fonte di informazione, un modello da seguire che utilizza esclusivamente la lingua materna degli allievi: la lingua straniera viene utilizzata solo per la spiegazione delle regole, per sottolineare le differenze e le similitudini tra le due lingue e durante la memorizzazione del lessico. Il vocabolario viene selezionato in base ai testi utilizzati e mostrato con il termine equivalente nella lingua straniera; lo scopo è memorizzarlo e utilizzarlo negli esercizi di traduzione. Gli errori sono fenomeni negativi da stroncare e punire.

Nel corso dei secoli, la natura dell’approccio formalistico e del metodo grammaticale-traduttivo divenne restrittiva e limitante, soprattutto quando si iniziò a sentire la necessità di conoscenze pratiche nel campo della conversazione e della comunicazione, e la semplice conoscenza delle regole grammaticale e del lessico memorizzato non era più abbastanza. Nonostante ciò, il metodo grammaticale-traduttivo aveva i suoi pregi; per quanto a lungo andare potesse annoiare, preparava gli alunni a leggere la letteratura della lingua target, che in fin dei conti era il fine principale di questo approccio.

1.1.1.2 I metodi naturali: il metodo diretto

Toward the mid-nineteenth century several factors contributed to a questioning and rejection of the Grammar-Translation Method. Increased opportunities for communication among Europeans created a demand for oral proficiency in foreign languages.¹³

¹² Balboni P. E., *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET, 2012, pp. 233-234.

¹³ Richards J., Rodgers Y., *op. cit.*, p. 5.

Tra la fine del 1800 e l'inizio del 1900, ci fu un periodo di reazione all'approccio formalistico, quello che Howatt e Smith (2014) hanno chiamato *The Reform Period* (1880-1920). In questo periodo l'obiettivo principale era quello di insegnare la lingua parlata e le ragioni erano sia socio-economiche che linguistiche. In questi anni, infatti, la linguistica si arricchì di una nuova branca, la fonetica; i linguisti determinarono che il discorso, piuttosto che la parola scritta, fosse alla base del linguaggio e si può dedurre che questo cambio di rotta influenzò anche il campo dell'insegnamento delle lingue.

Questo periodo è uno dei più produttivi in termini di cambiamenti nella storia dell'insegnamento del linguaggio. Diverse idee vennero sviluppate, non tutte attecchirono, ma molte divennero un punto di partenza per approcci e metodi successivi. Nel periodo di reazione e riforma al formalismo, molti studiosi si votarono a un approccio più naturale nell'insegnamento delle lingue straniere, ossia la lingua doveva essere acquisita esattamente come la lingua materna. Presupposto basilare era che sapere una lingua straniera equivaleva a saper pensare in essa, come succede con la lingua materna, e quindi va ricreato lo stesso percorso di acquisizione della L1. Questa convinzione portò allo sviluppo del metodo naturale. Già nel 1600 ci furono dei tentativi di rendere l'apprendimento della lingua straniera, in questo caso il latino, più naturale. Fonte primaria della conoscenza di questo tentativo è *Saggi* di Montaigne (1588), in particolare i saggi sulla sua infanzia. Qui, il filosofo francese ha raccontato dei metodi di insegnamento all'avanguardia del padre, amante delle civiltà e delle culture classiche, in particolare del latino, desideroso che il figlio vivesse in un ambiente classico in tutto e per tutto. Chiunque si rivolgesse al piccolo Montaigne doveva parlare in latino, che fossero i genitori, i servitori o il suo tutore; finché non venne inviato in collegio, il filosofo non conosceva neanche il francese. Il cosiddetto metodo naturale si sviluppò in America, a Boston per la precisione, dove alla fine del 1860 L. Sauveur aprì addirittura una scuola basata su questo metodo. Coloro che credevano nel metodo naturale sostenevano che la lingua poteva essere insegnata senza utilizzare la traduzione o la lingua materna, il significato poteva essere veicolato direttamente attraverso dimostrazione e azione. La giustificazione teorica per questo tipo di metodo fu fornita nel 1884 dal tedesco F. Franke, il quale sosteneva che il modo migliore di insegnare una lingua straniera era usarla attivamente in classe. Secondo il metodo naturale, gli insegnanti non dovevano concentrarsi sulla spiegazione delle regole grammaticali, ma dovevano incoraggiare un

uso spontaneo e diretto della lingua straniera. Le regole grammaticali dovevano essere indotte, sulla pronuncia era posta molta attenzione, soprattutto all'inizio, e le parole già conosciute potevano essere utilizzate per impararne di nuove.

Questi principi del metodo naturale fornirono le fondamenta per lo sviluppo del Metodo Diretto, il più famoso tra i metodi naturali. Malgrado il nome si riferisca a un metodo, si tratta in realtà di un approccio, cioè di una filosofia glottodidattica il cui perno è l'idea che la lingua straniera si acquisisce esattamente come la lingua materna, cioè attraverso l'esposizione il più intensiva possibile. Sviluppato sia in Europa che in America, la sua versione più conosciuta è il Metodo Diretto di Berlitz. Maximilian Berlitz, un linguista tedesco, aprì in America una scuola di lingua privata nella quale i principi dell'insegnamento erano quelli del metodo naturale, quindi c'era una centralità della lingua orale e un uso esclusivo della lingua oggetto di studio, con delle modifiche che andarono a determinare, poi, il successo del metodo del linguista.

La lingua è strumento di comunicazione, per cui le abilità di comunicazione orale sono costruite in modo preciso e attento, con scambi di domande e risposte tra insegnanti e studenti e lezioni intensive basate sulla conversazione. Il percorso didattico è fortemente induttivo; lo studente è autonomo nell'apprendere ed è suo compito indurre le regole grammaticali, che costituiscono il punto di arrivo del percorso di apprendimento. Il docente è rigorosamente di madre lingua e utilizza solamente la lingua che si deve apprendere. Il vocabolario insegnato è quello quotidiano; il lessico concreto viene spiegato attraverso oggetti e immagini, mentre quello astratto attraverso associazioni di idee. Viene posta particolare attenzione sulla pronuncia. Per quanto riguarda la cultura, è implicita nella lingua, quindi si trattano i modelli culturali che emergono spontaneamente, senza pianificazione.

Le linee guida del metodo, che ancora oggi sono seguite nelle scuole basate sul metodo di Berlitz, come riportato da Richards e Rodgers sono:

Never translate: demonstrate

Never explain: act

Never make a speech: ask questions

Never imitate mistakes: correct

- Never speak with single words: use sentences
- Never speak too much: make students speak much
- Never use the book: use your lesson plan
- Never jump around: follow your plan
- Never go too fast: keep the pace of the student
- Never speak too slowly: speak normally
- Never speak too quickly: speak naturally
- Never speak too loudly: speak naturally
- Never be impatient: take it easy¹⁴

Nonostante il successo del metodo di Berlitz e i cambiamenti da esso derivati, c'erano comunque delle limitazioni. Uno dei problemi maggiori era il numero di insegnanti madrelingua necessari o, comunque, di docenti non madrelingua che avessero un livello davvero elevato della lingua da apprendere. Inoltre, usare solamente la lingua target a volte era controproducente, soprattutto quando una breve spiegazione nella lingua madre avrebbe potuto essere più efficiente. Questo metodo, inoltre, richiede molto tempo, che nelle scuole pubbliche non era disponibile.

Il metodo ha degli spunti validi ancora oggi, anche se gli studiosi hanno stabilito che è impossibile ricostruire per l'apprendimento di una lingua straniera il processo di acquisizione della lingua materna. Di questo metodo, ormai, rimane solo la prevalenza accordata all'insegnante di madrelingua.

1.1.1.3 Reading Method

Malgrado il nome, il *Reading Method* è un approccio. La filosofia di fondo è di matrice comunicativa, anche se le condizioni storiche del momento in cui fiorì non permettevano una comunicazione internazionale. Il *Reading Method* si sviluppò nella prima metà del XX secolo negli Stati Uniti, quando a causa delle guerre, delle crisi e delle politiche isolazioniste, nonostante il desiderio di comunicare, le persone non avevano la possibilità di viaggiare e vivere la lingua. La lingua è vista come strumento di comunicazione autentica, sebbene limitata alla lingua scritta; smise di essere importante dal punto di vista

¹⁴ *Ibidem*, p. 10.

orale e comunicativo, perché non c'era modo di usarla in questo senso. L'America si isolava, l'Europa era squassata dai dittatori, così la lingua divenne solo uno strumento per leggere opere scientifiche, professionali, letterarie, provenienti dall'estero. Come suggerisce il nome, il *Reading Method* è un approccio basato sulla lettura e, in un certo senso, rappresenta la variante scritta del metodo diretto, che privilegiava invece la comunicazione orale. Anche il percorso del *Reading Method* è fortemente induttivo, lo studente è autonomo nell'indurre le regole grammaticali e il lessico a partire dai materiali che legge. Il docente è una guida che aiuta lo studente a leggere e interpretare e tradurre i testi; una grande differenza con l'insegnante del Metodo Diretto è che in questo caso non c'è bisogno che sia madrelingua o che sia fluente nella lingua che insegna. La traduzione ritorna ad acquistare importanza poiché, insieme alla lettura, diventa una tecnica didattica fondamentale per insegnare la lingua. La grammatica insegnata è solo quella necessaria per la comprensione del testo da leggere, in modo che possa essere compreso senza tradurlo. Il vocabolario cresce insieme ai testi letti. Tra i cardini del *Reading Method* c'era lo sviluppo delle strategie di lettura piuttosto che lo sforzo di cogliere ogni singolo testo nella sua completezza. Le strategie complementari di *scanning*¹⁵ e di *skimming*¹⁶ erano di fatto sviluppate, anche se non erano ancora state teoricamente definite. Il genere dei testi letti variava a seconda dei bisogni delle/degli studenti: coloro che desideravano una cultura generale leggevano testi letterari; chi invece era interessato a un ambito specifico e a un linguaggio tecnico leggeva opere scientifiche e professionali.

1.1.1.4 ASTP («*Army Specialised Training Program*»)

È il 1942, l'America deve intervenire nel secondo conflitto mondiale e ha bisogno di preparare personale da mandare in territorio nemico o da affiancare agli alleati: la conoscenza linguistica diviene un'arma strategica di primaria importanza. L'esercito sviluppa il progetto ASTP, la cui sigla sta per "*Army Specialised Training Program*". Il progetto era necessario poiché negli Stati Uniti aveva dominato per almeno due decenni

¹⁵ Lo *scanning* è una lettura selettiva, ossia consiste nel cogliere informazioni specifiche in un testo; è la strategia utilizzata quando si cerca un dato specifico.

¹⁶ Lo *skimming* è una lettura orientativa, globale, che consiste nel cogliere il senso generale di un testo, per farsi un'idea del suo contenuto.

il *Reading Method*, gli americani non avevano esperienza della dimensione orale nella lingua straniera, per cui attuarono l'ASTP con grande impegno di mezzi e persone. Il programma si basava sulla visione della lingua come fondamentale mezzo di comunicazione e su un metodo intensivo (i tempi erano ristretti, le ore settimanali dedicate allo studio della lingua erano 25), il cui percorso era sia induttivo che deduttivo. Lo studente era il protagonista del percorso di acquisizione e doveva essere fortemente motivato. Rivoluzionaria in questo metodo era la presenza non di uno, ma di ben tre docenti: uno di madrelingua straniera che forniva i modelli autentici, uno americano come gli studenti che li guidava nell'apprendimento grammaticale, e uno che si occupava degli *area studies*¹⁷. L'obiettivo principale di questo metodo era la pratica, per cui le lezioni erano dominate dalla conversazione, dalla traduzione e dal *roleplay*¹⁸, inoltre ci furono i primi tentativi di applicare i modelli del *problem solving*¹⁹. Siccome il focus era sul parlato, grande importanza veniva data anche alla pronuncia e, soprattutto, alla trascrizione fonetica, che permetteva di comprendere meglio i suoni. A questo scopo, vennero introdotti strumenti tecnologici quali radio, registratori, film, strumenti innovativi per uno studio davvero approfondito della lingua. Ad esempio vennero creati i dischi spazati per la ripetizione, ossia registrazioni di parole o frasi seguite da una pausa da utilizzare per ripetere. L'ASTP riprendeva in parte i concetti del metodo diretto, in parte poneva le basi per il metodo strutturalistico, da cui si differenziava per la mancanza di interesse verso la culturizzazione.

1.1.1.5 Approccio strutturalistico: il metodo audio-orale

Il XX secolo, in particolare il periodo del secondo dopoguerra, ha portato a una nuova considerazione dell'insegnamento, degli obiettivi che poteva aiutare a raggiungere e il modo in cui dovevano essere raggiunti. Quello che va dal 1920 al 1970 è il periodo che

¹⁷ Gli *area studies* furono il primo passo importante verso l'introduzione della cultura nell'insegnamento della lingua. Ovviamente, nell'ASTP, l'interesse culturale era legato agli scopi militari, per cui gli *area studies* comprendevano lezioni sulle relazioni internazionali, la storia, la geografia, la politica, l'economia, gli usi e costumi del paese da occupare; informazioni necessarie a integrarsi nel territorio per favorire la battaglia. In ogni caso furono un'introduzione importante nell'insegnamento delle lingue che verrà approfondita successivamente nel paragrafo dedicato alla didattica della cultura.

¹⁸ Tecnica didattica di simulazione e drammatizzazione facente parte di un continuum di attività (*roleplay*, *role-making*, *role-taking*) man mano più libere e creative.

¹⁹ Le attività di *problem solving* sono finalizzate all'analisi e alla risoluzione dei problemi usando tecniche e metodi *ad hoc*.

Howatt e Smith (2014) hanno definito *The Scientific Period*, poiché i linguisti erano preoccupati a giustificare le loro idee da un punto di vista scientifico, in particolare quello delle nuove scienze sociali e umanistiche: la linguistica e, sempre più frequentemente, le teorie dell'insegnamento derivate dalla psicologia. Questo è il periodo del boom della scienza glottodidattica, il periodo in cui vennero teorizzati la maggior parte degli approcci e dei metodi usati ancora oggi. Uno di questi è l'approccio strutturalista, il quale si afferma negli anni '50 e deriva da una componente dell'ASTP, quella di matrice neocomportamentista-strutturalista, riprende l'interesse per la dimensione orale della lingua anche se trascurava ogni interesse culturale e realmente comunicativo. Cala anche l'interesse per la lingua scritta, mentre quello per l'oralità aumenta di pari passo con l'avanzare delle ricerche nel campo fonetico e fonologico. Gli equilibri si ribaltarono a tal punto che i linguisti sostennero che l'insegnamento della lingua dovesse focalizzarsi sull'apprendimento delle qualità orali piuttosto che scritte.

In practice this means that the focus in the early stages is on oral skills, with gradual links to other skills as learning develops. Oral proficiency is equated with accurate pronunciation and grammar and the ability to respond quickly and accurately in speech situations. The teaching of listening comprehension, pronunciation, grammar, and vocabulary are all related to development of oral fluency. Reading and writing skills may be taught, but they are dependent upon prior oral skills. Language is primarily speech in audiolingual theory, but speaking skills are themselves dependent upon the ability to accurately perceive and produce the major phonological features of the target language, fluency in the use of the key grammatical patterns in the language and knowledge of sufficient vocabulary to use with these patterns.²⁰

Per la prima volta alla base di un approccio glottodidattico si trova una teoria dell'apprendimento più generale, cosa che sancisce il passaggio della glottodidattica a disciplina scientifica. La teoria dell'apprendimento alla base dell'approccio strutturalistico è quella neo-behavioristica di Skinner (1938). Secondo questa teoria, lo studente è una *tabula rasa*, un essere passivo su cui una serie di sequenze stimolo-risposta-rinforzo²¹, siano essi positivi o negativi, creano degli abiti mentali, dei meccanismi inconsci di reazione agli stimoli. L'apprendimento, quindi, è un cambiamento di comportamento che si mantiene nel tempo e che deriva dalla

²⁰ Richards J., Rodgers Y., *op. cit.*, p. 52.

²¹ "The occurrence of these behaviors is dependent upon three crucial elements in learning: a *stimulus*, which serves to elicit behavior; a *response* triggered by a stimulus; and *reinforcement* which serves to mark the response as being appropriate (or inappropriate) and encourages the repetition (or suppression) of the response in the future." *Ibidem*, p. 50.

manipolazione delle condizioni ambientali in cui si trova lo studente. Questo approccio ha avuto il pregio di aver stabilito le giuste condizioni per la progettazione di uno dei principali strumenti di tecnologia glottodidattica: il laboratorio linguistico, ossia una rete di registratori audio collegati.

Più metodi convergono nell'approccio strutturalista, il principale dei quali è il metodo audio-orale. Il percorso di questo metodo è deduttivo e comportamentistico (cioè basato sulla sequenza stimolo-risposta-rinforzo). Lo scopo è la creazione di *mental habits* nello studente "tabula rasa" nelle mani del docente, il quale gestisce il laboratorio linguistico, corregge gli esercizi e mantiene attivi gli alunni. Le/gli studenti non devono agire, ma semplicemente agire agli stimoli. Non è neanche necessario che capiscano ciò che ripetono, l'importante è che imitando il docente memorizzino. La lingua è vista come un insieme di regole che dovrebbe trasformarsi in comunicazione viva e autentica una volta usciti dal laboratorio linguistico; la cultura è poco rilevante, il focus è sulla comprensione orale e sulla pronuncia. Le lezioni sono brevi e strutturate intorno a dialoghi che forniscono i dati per gli esercizi strutturali, basati sulla ripetizione di una stessa sequenza in cui si modifica un solo elemento. Questo tipo di esercizi prendono il nome di *pattern drills*, batterie di stimoli ripetuti tantissime volte seguiti da uno spazio vuoto in cui l'allievo deve fornire la risposta, che viene poi confermata o corretta dal docente. Le frasi e le parole dell'esercizio vengono manipolate tramite sostituzione, espansione o trasformazione di una loro parte, senza nessuna partecipazione creativa: l'obiettivo è memorizzare. Gli esercizi strutturali sono automatici, meccanici, perciò, a lungo andare, diventano noiosi e poco stimolanti. Ancora oggi sono una parte fondamentale dell'insegnamento, ma può essere utile contestualizzarli, inserirli in micro-situazioni, e farli seguire da attività creative e più stimolanti (questo aspetto, però, verrà approfondito in seguito). In ogni caso, nel periodo in cui furono introdotti, gli esercizi strutturali risultarono rivoluzionari nell'insegnamento, tanto che la validità degli approcci e dei metodi in quel periodo veniva stabilita proprio attraverso la presenza di strutture e *patterns*. Un altro aspetto ancora valido di questo approccio è l'importanza data

all'aspetto fonetico e fonologico, allenata con *pattern drills* o attraverso la tecnica delle coppie minime²².

Dopo un periodo di grande successo, che raggiunse l'apice nel 1960, iniziò il declino dell'approccio strutturalista e del metodo audio-orale a causa delle critiche mosse sia da un punto di vista pratico che teorico. Il problema, nella pratica, era che le/gli studenti, usciti dai laboratori linguistici, non erano capaci di trasformare le conoscenze acquisite in un utilizzo pratico e reale della lingua, inoltre in molti reputavano il metodo audio-orale noioso. Dal punto di vista teorico, invece, l'approccio strutturalista e le teorie neocomportamentiste vennero messe in discussione dalle scoperte del linguista Noam Chomsky. Secondo la sua teoria della grammatica generativo-trasformativa, la lingua non è semplicemente una struttura da memorizzare e rendere abituale, secondo il linguista gli uomini hanno una conoscenza innata delle proprietà che regolano la creazione del linguaggio. Come spiegano Richards e Rodgers (1986):

Behaviorism regarded language learning as similar in principle to any other kind of learning. It was subject to the same laws of stimulus and response, reinforcement and association. Chomsky argued that such a learning theory could not possibly serve as a model of how humans learn language, since much of human language use is not imitated behavior but is created anew from underlying knowledge of abstract rules. Sentences are not learned by imitation and repetition but "generated" from the learner's underlying "competence".²³

1.1.1.6 Approccio comunicativo: il metodo situazionale

La rivoluzionaria teoria di Chomsky (1959) e le conseguenti critiche all'approccio strutturalistico determinarono, alla fine degli anni '60, l'avanzare di nuovi approcci e relativi metodi. Una spinta importante venne data anche dalla fine della guerra e dalle conseguenti aperture economiche e politiche; ritorna la possibilità di viaggiare e inizia il processo di globalizzazione: le lingue tornano ad avere un valore strumentale, comunicativo. Inizia l'ultimo periodo identificato da Howatt e Smith (2014) nella storia dell'insegnamento, chiamato, appunto, *The Communicative Period*.

²² Questa tecnica si avvale di liste di coppie di parole che si differenziano per un solo fonema. Si fa ascoltare prima una colonna fino a fissarla, poi l'altra, per finire con le opposizioni binarie da riconoscere e ripetere. È fondamentale, per questa tecnica, un supporto audio. È una tecnica che, se gestita male può provocare ansia, mentre può essere un gioco se la si accompagna con la scoperta dell'apparato fonatorio, prestando attenzione alla posizione della lingua, alla vibrazione delle corde vocali, etc...

²³ Richards J., Rodgers Y., *op. cit.*, p. 59.

Uno degli approcci più importanti, fondamento di numerosi metodi e, ancora oggi, l'approccio alla base dell'insegnamento delle lingue straniere è l'approccio comunicativo. Stavolta, lo scopo dell'insegnamento della lingua straniera non è il raggiungimento da parte dell'alunno della semplice competenza linguistica²⁴, ma quello della più complessa e articolata competenza comunicativa, collegata non solo all'abilità di applicare le regole grammaticali per formare enunciati corretti, ma anche di sapere quando usare correttamente questi enunciati. La competenza comunicativa si interessa di tutti gli aspetti di una comunicazione in grado di veicolare un significato, perciò comprende: la competenza linguistica, che si occupa di tutti gli aspetti strettamente legati alla lingua (fonetica, grafemica, morfosintassi, lessico, testualità); la competenza sociolinguistica, che si occupa delle varietà (geografiche e temporali), dei registri e degli stili linguistici; la competenza paralinguistica, che si occupa degli elementi prosodici non strettamente linguistici, ossia velocità dell'eloquio, tono della voce, uso delle pause, usati al fine di modificare il significato; la competenza extralinguistica, che si occupa dei significati non veicolati dal linguaggio verbale e comprende le competenze cinesica, prossemica e sensoriale. Nell'approccio comunicativo, la pragmatica è messa sullo stesso piano della correttezza, cioè l'uso reale della lingua e il contesto in cui viene utilizzata hanno la stessa importanza della correttezza formale è funzionale alla pragmatica. A differenza del metodo audio-orale, poi, in questo approccio conoscere la cultura del paese straniero è fondamentale per usare la lingua; lingua e cultura sono strettamente legati e rompere questo legame comporterebbe lo studio di una lingua assolutamente innaturale. Dei numerosi metodi che l'approccio comunicativo ha originato, i due più importanti sono quello situazionale e quello nozionale-funzionale.

Il metodo situazionale compie i primi passi proprio negli anni '60/'70 e va di pari passo con l'affermarsi della sociolinguistica, che attribuisce un ruolo essenziale al contesto situazionale²⁵. La lingua non è più focalizzata solo sui contenuti linguistici da imparare

²⁴ La competenza linguistica riguarda l'insieme delle regole e delle conoscenze che rendono fattibile il significare, il comunicare e l'esprimersi con un linguaggio verbale.

²⁵ Il contesto situazionale è la realtà in cui si attiva lo scambio comunicativo. Negli anni '50 la "situazione" veniva definita in base al luogo, al momento, all'argomento e al ruolo dei partecipanti. A partire dagli anni '70 sono stati aggiunti altri fattori: il luogo diventa setting fisico e scena culturale, si prendono in considerazione non solo i ruoli dei partecipanti, ma anche i fini pragmatici, gli atteggiamenti psicologici e i generi comunicativi utilizzati. L'introduzione della "situazione" fu la chiave di svolta per il passaggio dall'approccio strutturalistico a quello comunicativo e al metodo situazionale. In questo modo,

(anche se la grammatica continua ad avere un ruolo importante), ma è inserita in una situazione comunicativa e inizia a essere vista sempre di più come strumento di comunicazione. Il percorso è deduttivo, ma cresce il ruolo dell'acquisizione autonoma. Lo studente non è più una *tabula rasa*, anzi diventa parte attiva del suo processo di acquisizione, mentre il docente diviene una guida, un tutor, anche se rimangono fasi in cui è un modello da seguire e un giudice. Imparando dall'ASTP, la cultura continuò ad acquisire importanza, in quanto l'errore culturale adesso è considerato grave quanto quello linguistico. Le lezioni sono organizzate seguendo il modello operativo dell'unità didattica, perciò ogni lezione inizia con la presentazione globale di un dialogo contestualizzato, attento alle reali condizioni comunicative all'interno delle quali si svolge: il ruolo dei partecipanti, il registro, i tempi, i luoghi, gli argomenti. Le situazioni si costruiscono parlando di sé, della propria famiglia, degli amici, per poi ampliare lo spazio di apprendimento; l'obiettivo è che l'allievo utilizzi il testo per scopi personali, per parlare di sé e delle proprie esperienze.

La situazione iniziale fornisce il contesto, l'apprendimento della lingua, poi, viene condotto con tecniche tipiche dell'approccio strutturalistico, con *pattern drills* ed esercizi di ripetizione, compaiono inoltre tecniche di ascolto e di interazione. Nell'approccio comunicativo, anche gli esercizi e le attività vengono contestualizzati, si realizzano in un contesto realistico, si creano micro-situazioni che danno loro un carattere dinamico e vivo.

1.1.1.7 Approccio comunicativo: il metodo nozionale-funzionale

Il secondo metodo derivante dall'approccio comunicativo più importante è il nozionale-funzionale. I cambiamenti politici ed economici nei paesi europei determinarono un ulteriore bisogno di svolte nel campo dell'insegnamento delle lingue: sviluppare nuovi metodi educativi divenne la priorità. Per questo motivo, il Consiglio d'Europa si impegnò a sponsorizzare conferenze, pubblicare libri e promuovere associazioni che si occupassero dell'insegnamento linguistico. Il metodo nozionale-funzionale è stato il risultato di uno di questi sforzi. Il metodo non era nato per la scuola, non all'inizio almeno, ma è stato messo a punto per gli adulti negli anni '70 dal Consiglio d'Europa all'interno

l'organizzazione del syllabo iniziò ad essere legata alle situazioni fisiche reali (ad esempio al bar o al cinema) piuttosto che passaggi decontestualizzati.

del Progetto Lingue Vive. Nel metodo nozionale-funzionale, la lingua è vista come strumento di comunicazione, di azione sociale, per cui non doveva essere analizzata in termini di descrizione formale, ma in termini di scopi comunicativi universali; prevale il valore pragmatico rispetto all'accuratezza formale: l'obiettivo è favorire la comunicazione. Grande pregio del progetto è stata la definizione dei “livelli soglia”, ossia della lingua che deve essere conosciuta da un parlante straniero per sopravvivere nel paese nel quale la si parla.

The starting-point was the need for internationally recognized foreign language specifications (cf. Council of Europe, 1973) which in turn required achievement targets applicable to all the languages involved. Clearly this could not be a formal syllabus since all the languages were syntactically different but, provided it was reasonable to assume that all the participating languages shared a comparable array of linguistically encoded meanings (at least at the 'threshold' (i.e., intermediate) level of attainment set by the project), then a semantic basis was a plausible one.²⁶

I “livelli soglia” non hanno valenza formativa, quanto strumentale, sono utili per determinare orientativamente, secondo alcuni standard predefiniti, la conoscenza della lingua straniera da parte delle/degli studenti. Per stabilire i “livelli soglia” si analizzano prima i bisogni comunicativi degli adulti, per poi esplicitarli in funzioni e intenzioni comunicative.

Secondo il metodo nozionale-funzionale, la lingua non è analizzata in termini di descrizione formale (nome, verbo, aggettivo, etc.), ma in termini di scopi comunicativi universali presenti in ogni lingua chiamati atti linguistici o “funzioni”. Questi sono salutare, ringraziare, chiedere, offrire, implicano la conoscenza di un certo lessico di base e di specifiche “nozioni” di tipo culturale, grammaticale (ad esempio i concetti di “neutro” e di “caso”), concettuale (spazio, tempo, numero, genere, possesso, quantità, relazione), e così via, che spesso variano da cultura a cultura e da lingua a lingua.

Nel metodo nozionale-funzionale, il percorso è sempre più induttivo e lo studente è al centro dell'attenzione, infatti il curriculum viene steso a partire dall'analisi dei bisogni comunicativi degli allievi. Si privilegia la lingua orale alla scritta e si incoraggia un uso costante della lingua straniera in autentiche situazioni di comunicazione. La cultura è fondamentale in quanto non si può comunicare efficacemente e correttamente se non si

²⁶ Howatt A. P. R., Smith R., *op. cit.*, pp. 89-90.

hanno solide competenze socio-culturali. Si accentua l'importanza del ruolo di guida, di tutor, del docente; l'insegnante deve facilitare la comunicazione tra le/gli studenti stessi, ma deve anche essere un ponte tra le/gli studenti e il materiale che devono utilizzare. Siccome l'obiettivo è la comunicazione, l'unità didattica si basa sul *problem solving* e le tecniche più utilizzate e su cui gli insegnanti spingono di più sono quelle di simulazione e drammatizzazione nelle sue diverse forme.²⁷ Non si escludono, però, tecniche di fissazione simili a quelle strutturaliste, ad esempio *pattern drills* in cui, anziché sulle strutture grammaticali, il focus è sulle funzioni e gli elementi linguistici che le caratterizzano. Il numero di attività ed esercizi adatti a un approccio comunicativo, in realtà, sono infiniti, l'importante è che permettano allo studente di raggiungere gli obiettivi comunicativi del curriculum, lo spingano a comunicare, a riconoscere e utilizzare le "funzioni" della lingua straniera.

1.1.1.8 Approccio comunicativo umanistico-affettivo: il metodo naturale di Krashen

Verso la metà degli anni '60 gli Stati Uniti hanno reagito al meccanicismo delle tecniche strutturali e all'impersonalità del laboratorio linguistico sviluppando approcci e metodi che tenevano in considerazione la persona che studiava la lingua e non solo gli obiettivi linguistici che desiderava raggiungere. La psicologia e la psicolinguistica si sono unite alla glottodidattica; le caratteristiche della persona e la sua "intelligenza emotiva" sono diventate componenti fondamentali dell'approccio umanistico-affettivo. Vari metodi si sono sviluppati da questo nuovo ramo dell'approccio comunicativo, i più famosi sono il *Total Physical Response*, la *Suggestopedia*, il *Silent Way* e il metodo naturale. Il metodo naturale è il più importante ed è stato sviluppato da uno degli studiosi che più ha influenzato le moderne teorie sull'apprendimento delle lingue: Stephen Krashen. Da non confondere con il metodo naturale da cui si è sviluppato il metodo diretto, il metodo naturale di Krashen condivide con il precedente la relazione con i principi di un apprendimento della lingua straniera più naturale, ossia simile all'acquisizione della

²⁷ Alcune di queste è il sopracitato *continuum* di attività costituito da *roleplay*, *role-making* e *role-taking*. Si parte dal *role-taking*, in cui il contributo degli alunni è limitato ad alcuni elementi; muove verso il *role-making*, in cui la creatività è presente in maniera più decisa; giunge al *roleplay*, in cui si costruisce un dialogo sulla base di una situazione, lasciando alle coppie o ai gruppi di studenti la scelta delle strategie da utilizzare, della dimensione della performance, di alcuni elementi contestuali.

lingua madre. La differenza consiste nel fatto che il metodo naturale di Krashen pone meno attenzione e meno enfasi sull'insegnante, sulle domande e le risposte formali, e sulla riproduzione accurata di frasi nella lingua target. Krashen (1983) ha posto l'attenzione sull'*input*²⁸ piuttosto che sulla pratica, sulle emozioni e sulle reazioni dello studente piuttosto che sul semplice apprendimento, grazie alle teorie di psicodidattica e psicologia relazionale e agli studi sull'intelligenza emotiva²⁹. Il percorso, stavolta, è fortemente induttivo; lo studente è totalmente protagonista dell'apprendere, fulcro emotivo e razionale del processo. Il compito dello studente non è solo acquisire le competenze linguistiche per poter utilizzare la LS, ma deve anche autorealizzarsi in un clima sociale, cioè attuare a pieno le proprie potenzialità insieme alle persone che lo circondano. Queste potenzialità, così come i tempi e gli strumenti di acquisizione, non devono esseri gli stessi per tutti le/gli studenti, ma devono integrarsi e potenziarsi a vicenda. L'insegnante è una guida, un punto di riferimento, ma, quando viene introdotto un nuovo *input*, deve comunque renderlo il più comprensibile possibile (su questo punto riprende la tradizione del metodo diretto di Berlitz), per quanto riguarda il resto del curriculum, questo si basa su un'ulteriore ipotesi di Krashen, quella dell'ordine naturale di acquisizione della lingua³⁰. Anche i materiali utilizzati sono graduati in base all'ordine naturale di acquisizione, l'importante è che siano autentici. Facendo parte di un approccio comunicativo, la lingua, in questo metodo, è vista come strumento di comunicazione,

²⁸ L'ipotesi dell'*input* è una delle ipotesi che compongono la teoria di acquisizione della seconda lingua di Krashen. Questa ipotesi sostiene che l'unico modo per far progredire l'acquisizione consiste nell'esposizione all'*input*, il quale deve situarsi nella posizione corretta lungo l'asse dell'ordine naturale di acquisizione, ossia subito dopo l'*input* che ha permesso di raggiungere la fase di competenza linguistica in cui lo studente si trova.

²⁹ In questi anni, l'interesse per la personalità umana diventa centrale in molte aree, tra cui quella glottodidattica. Anche tra le ipotesi che formano la teoria linguistica sull'acquisizione della LS di Krashen si nota l'influenza della psicodidattica, in particolare sull'ipotesi del filtro affettivo. Questa ipotesi spiega perché gli apprendenti esposti allo stesso *input* abbiano tempi e esiti di apprendimento diversi. Secondo Krashen, negli studenti c'è una barriera, che lui chiama "filtro affettivo", che si alza e si abbassa in base a fattori affettivi quali l'ansia per le attività, il desiderio di avere successo e la paura di fallire. Affinché il filtro non si alzi, bisogna limitare il più possibile quei processi generatori d'ansia che bloccherebbero qualsiasi forma di acquisizione o apprendimento.

³⁰ Per prima cosa, Krashen distingue tra acquisizione e apprendimento. L'acquisizione è un processo inconscio, al contrario l'apprendimento è un processo conscio rivolto all'esecuzione linguistica. L'acquisizione è stabile e genera comprensione e produzione linguistica automatica; al contrario l'apprendimento, razionale e volontario, è di breve durata ed è quasi impossibile che possa trasformarsi in acquisizione. L'ipotesi dell'ordine naturale, invece, stabilisce che c'è un ordine da seguire per l'acquisizione delle regole della LS. Per Krashen l'ordine vale quando le regole sono acquisite, quindi imparate inconsciamente, poiché se sono apprese, ossia applicate consapevolmente, è possibile che l'ordine naturale non venga seguito.

dove, però, la correttezza formale è secondaria, invece la conoscenza del lessico è prevalente; anche l'importanza della cultura si adegua all'approccio di base, viene infatti considerata in quanto può creare problemi comunicativi.

1.1.2 In Italia

Il paragrafo precedente ha già delineato in modo generale la situazione in Italia nel campo della glottodidattica. Rimasto statico fino agli anni 1960/1970, si rianimò quando un gruppo di linguisti e glottodidatti guidati da Giovanni Freddi e dalle sue idee innovative cambiarono il panorama dell'insegnamento, aggiornandolo e rinnovandolo. Non fu solo la didattica delle lingue straniere ad essere rivoluzionata da studi e leggi, ma tutto il campo glottodidattico del paese.

Essendo stata la culla delle lingue e delle culture classiche, la tradizione dell'educazione linguistica italiana si basa sull'insegnamento del latino, che Balboni (2009) definisce la lingua internazionale e di cultura per eccellenza nei secoli a partire dal 1300. In questo contesto, il latino era la lingua principale, il perno dell'educazione linguistica, affiancata dal nascente italiano e, a malincuore per i più dotti, dai dialetti caratteristici delle varie zone d'Italia. Nel 1500 “una lingua straniera non era sostanzialmente necessaria, sia perché il latino fungeva da lingua franca, sia perché l'italiano era noto in molte corti e nelle banche europee.”³¹ In questi secoli, poi, l'educazione non era per tutti, era riservata ai nobili e agli ecclesiasti; il popolo aveva la propria lingua, la quale non aveva bisogno di essere insegnata. Solo con l'avvento dell'Illuminismo si affermò in Italia l'idea che diffondere il sapere fosse un obbligo morale e il primo passo fu dare alle persone le capacità di leggere e di scrivere (in italiano). I legami con la Francia della famiglia reale, però, portarono anche a una nuova apertura nel campo dell'educazione linguistica:

[...] il ruolo del latino non è più quello di lingua «ovvia» della vita culturale (il corpus letterario da un lato, l'azione della Crusca dall'altro, hanno assegnato questo ruolo all'italiano) e neppure di lingua franca internazionale, ruolo ricoperto dal francese, che diventa una lingua d'obbligo sia per l'aristocrazia e l'alta borghesia, sia per chi si occupa di commerci internazionali; a fine Settecento, la Rivoluzione prima e Napoleone

³¹ Balboni P. E., Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini, Torino, UTET, 2009, p. 4.

poi renderanno stabile il dominio del francese (lingua in cui si svolgono i lavori anche nel Congresso di Vienna), che continuerà in Italia per un secolo e mezzo.³²

Nel 1861, il neonato Regno d'Italia aveva a disposizione in campo educativo la legge Casati. In quegli anni l'interesse era rivolto principalmente all'insegnamento dell'italiano come lingua nazionale e comune; processo non semplice siccome i tentativi di rendere l'italiano la lingua nazionale venivano costantemente ostacolati dalla vera lingua del popolo, ossia i variegati dialetti che caratterizzavano l'intera penisola. Nonostante ciò, la legge Casati comportò grandi conseguenze anche nel campo dell'educazione linguistica. La legge considerava come unica lingua straniera il francese, che doveva essere presente in tutta l'istruzione classica, ossia quella della classe dirigente del nuovo Regno; l'inglese e il tedesco erano considerate lingue strumentali, per cui erano inserite solamente negli ultimi tre anni della scuola tecnica. Da ciò si comprende che l'opposizione secolare tra scuola umanistica e scuola tecnica si cristallizza proprio in questi anni con la legge Casati: francese, latino e greco caratterizzavano la scuola umanistica, mentre le lingue moderne erano relegate alla scuola tecnica. In questo periodo si affermò la visione delle lingue classiche come "palestre mentali" (di cui si è parlato anche nel capitolo precedente), necessarie quindi non alla comprensione linguistica, quanto alla formazione del carattere e dell'ingegno; i classici sono trattati come semplici fonti di esercizi di memoria e di logica, di citazioni dotte e di testi per le esercitazioni di traduzione. In entrambi i tipi di scuola, comunque, l'approccio alla lingua, che fosse quella classica o moderna, francese o tedesco, era sempre lo stesso, ossia quello formalistico, associato quindi al metodo grammaticale-traduttivo. I testi diffusi nella seconda metà dell'Ottocento erano suddivisi in due parti, una con le regole e i paradigmi, l'altra con frasi brevi e sconnesse da tradurre. Nonostante negli altri paesi, soprattutto negli Stati Uniti, grandi innovazioni venivano prodotte in quegli anni in campo glottodidattico, in Italia questi nuovi metodi, come quello diretto, erano ancora ignoti. Le ragioni dietro la totale adesione al metodo grammaticale-traduttivo sono varie; una di queste riguarda la tradizione dell'insegnamento delle lingue classiche, così impressa in ogni aspetto della didattica delle lingue, un'altra è la prevalenza della pratica scritta più che di quella orale anche per le lingue straniere moderne. Traduzione e dettato erano le uniche tecniche didattiche utilizzate, poiché, almeno per il francese, la pratica orale era affidata alle bambinaie e alle

³² *Ivi.*

dame di compagnia madrelingua. A dispetto della tradizione però, quasi inconsapevolmente, il metodo naturale si stava infiltrando nel programma linguistico delle/degli studenti italiani. Spiega Balboni (2009):

I programmi, tuttora, hanno per la lingua francese lo stesso atteggiamento velleitario e distaccato dalla realtà che mostrano per l'italiano: si ripete sistematicamente l'indicazione a favore del metodo diretto e si dice che dopo i primi due anni «l'insegnamento deve essere condotto in lingua francese»: come questo fosse possibile dopo due anni di frasette e dettati non è dato sapere. Il risultato di questa idea di lingua straniera è che i programmi si presentano come mere liste di argomenti fonologici, morfologici e sintattici, con precise ma brevissime indicazioni sull'uso della traduzione e del dettato.³³

La letteratura sull'argomento mostra che l'interesse principale della politica italiana, in particolare nei primi decenni del XX secolo, da un punto di vista organizzativo riguardava una giusta suddivisione delle scuole (elementari, medie e licei) e i rispettivi programmi. Inoltre, il dibattito era aperto anche sul divario sempre più esteso tra licei classici e istituti tecnici. Da un punto di vista linguistico, l'attenzione era posta sulla battaglia senza fine tra latino, greco e francese, sul se e dove dovessero essere insegnati. Dal punto di vista del metodo, le fonti dimostrano che il metodo grammaticale-traduttivo era quello più seguito, con lievi variazioni soprattutto al liceo, dove allo studio della grammatica si aggiungeva quello dello stile e della letteratura. L'immane tecnica didattica, ovviamente, era la traduzione. Questo quadro resta quasi immutato almeno fino alla fine del '900, finché negli ultimi decenni del secolo non divagò il metodo diretto di Berlitz. I metodi naturali ebbero un buon impatto sul sistema educativo italiano; una certa enfasi iniziò ad essere posta sull'oralità nelle lingue straniere, anche se all'inizio era solo dichiarata e non supportata da modifiche significative nelle indicazioni didattiche. Tutto ciò dimostra che, nonostante la fedele e costante adesione a un approccio tradizionale, sin dai primi decenni del '900 l'Italia si stava affacciando a una nuova considerazione della valenza comunicativa delle lingue. Un primo passo fu una rinnovata distinzione tra la lingua italiana e il resto delle lingue. Per anni l'opposizione era stata tra lingue classiche e moderne, tuttavia dopo la Prima Guerra Mondiale la distinzione temporale lascia spazio a quella spaziale, per cui l'opposizione si trasforma in lingua nazionale e lingua straniera. In un certo senso, questo semplice cambiamento di nomenclatura dimostra come il prestigio educativo delle lingue classiche stesse cedendo il posto all'utilità delle lingue

³³ *Ibidem*, p. 25.

moderne. Il termine utilità è particolarmente interessante perché le riforme di quegli anni, in particolare la Circolare Baccelli del 1919, dimostrano come sin dall'inizio del secolo (e non solo nella seconda parte come suggerisce l'opinione generalizzata), si è data importanza alla valenza comunicativa delle lingue. Baccelli (1919), infatti, sottolineò che: “[...] l'insegnamento delle lingue moderne in ogni ordine e grado d'istituti secondari non può prescindere a un fine essenzialmente utilitario, [anche se nelle scuole tecniche giungere] a conversare con franchezza è cosa che si otterrà solo per eccezione. [...]”³⁴

Successivamente passò a definire i metodi da seguire per apprendere una lingua, molto più vicini al metodo diretto che al grammaticale-traduttivo: l'input viene sempre dato attraverso lo scritto, anche se non con testi letterari o singole frasi, piuttosto con opere complete ricche di nomenclatura pratica; inoltre, le/gli studenti devono spiegare ciò che hanno appreso e non semplicemente tradurlo in italiano. Infine, dalle parole di Baccelli si capisce che la comprensione doveva essere prima globale, ottenuta da una lettura rapida, successivamente solo alcune sezioni sarebbero state trattate in maniera analitica: un passaggio che diverrà norma in Italia grazie all'affermarsi dell'unità didattica.

Anche i programmi del ginnasio e degli istituti tecnici del 1920 ribadirono l'importanza della strumentalità delle lingue straniere. Per quanto riguarda il francese nel liceo classico, la lingua perde la funzione di materia formativa o di cultura, il suo compito diventa quello di permettere all'alunno di leggere un testo scientifico o letterario francese di media difficoltà senza l'aiuto di un vocabolario e di sostenere una conversazione semplice con pronuncia e forme corrette. Nonostante l'oralità venisse considerata almeno negli obiettivi, non c'erano indicazioni metodologiche utili per ottenere queste abilità, se non un programma ormai obsoleto di fonologia. Nonostante le tenui aperture delle riforme del governo poi, i licei classici restavano fedeli alle abilità scritte di una lingua straniera, eppure anche i programmi di morfologia, sintassi e lessico erano alquanto antiquati, ancora fortemente legati alla traduzione, persino rispetto ai programmi per la lingua latina.

Le scuole tecniche, come visto in precedenza, includevano anche inglese e tedesco; gli obiettivi per queste due lingue però erano meno impegnativi. Le/gli studenti dovevano saper utilizzare le due lingue per brevi composizioni su argomenti facili e pratici, per

³⁴ *Ibidem*, p. 43.

conversazioni semplici su argomenti comuni, per l'interpretazione delle opere necessarie alle professioni alle quali gli alunni si sarebbero dedicati.

Da queste informazioni si può desumere che nonostante la Circolare Baccelli del 1919 rappresentasse un enorme passo avanti per la didattica delle lingue classiche e straniere, in particolare per la prospettiva novecentesca della seconda parte del secolo, i Programmi del 1920 mostrano che una grande distanza separava le indicazioni del governo e la loro realizzazione pratica.

Tra il 1920 e il 1930, si susseguirono ministri e riforme che vanificarono i tenui tentativi di apertura verso la funzione comunicativa delle lingue e i relativi metodi di insegnamento innovativi. I primi "ritocchi", come li definisce Balboni (2009), iniziarono ad essere apportati nel 1925 con le modifiche alle prove d'esame e alla lista degli autori da studiare nel programma di letteratura straniera. Modifiche che tendevano ad aggiungere e a complicare piuttosto che ad aggiornare, sia nei licei classici che negli istituti tecnici³⁵. Stupiva soprattutto l'immane quantità di autori inglesi e americani da tradurre e commentare, la cui presenza implicava la scomparsa della "strumentalità comunicativa" della lingua ricercata con le riforme del 1920. Questa caratteristica fondamentale della lingua riacquistò importanza nel 1928 con i corsi serali di lingue straniere, sia per giovani che per adulti, esterni all'ordinamento scolastico. Nonostante l'intenzione dei corsi serali di reintrodurre nell'insegnamento linguistico la strumentalità comunicativa che alla scuola era stata negata, il metodo e l'approccio utilizzati per perseguire questo obiettivo erano comunque errati siccome, secondo i programmi, la capacità di comunicare andava costruita con un approccio grammaticale-traduttivo. Scelta che, comprensibilmente, rendeva il raggiungimento del presente obiettivo estremamente complicato, se non proprio impossibile.

Il periodo che va dai primi anni '20 ai primi anni '40 del '900 fu, per la didattica delle lingue, piuttosto buio e provocò, se non enormi passi indietro, sicuramente una brusca frenata nello sviluppo della disciplina. Le lingue straniere sembrarono quasi scomparire, offuscate da un imponente nazionalismo che riversò tutti i suoi sforzi sull'insegnamento

³⁵ "In ordine alle prove d'esame, per l'ammissione alla quarta ginnasio (cioè la prima classe superiore) si introduce la traduzione da un autore italiano e, all'orale, un dettato alla lavagna; traduzione e dettato sono presenti anche nell'ammissione al liceo nonché alla maturità scientifica (nel classico la lingua scompare); la scuola complementare richiede invece la composizione di una lettera commerciale o familiare senza vocabolario. In tutti i casi all'orale c'è la traduzione e il commento di un brano d'autore." in *Ibidem*, p. 61.

di una lingua nazionale italiana degna del rinnovato slancio imperiale: è la scuola del Fascismo. Tutte le esitanti innovazioni nel campo della didattica delle lingue straniere introdotte nel 1919 da Baccelli e nel 1920 dalle Circolari, furono prima arrestate nel 1930 con una riduzione delle ore di insegnamento delle lingue straniere, per poi essere spazzate via nel 1940 con la loro eliminazione. Riprendendo le considerazioni di Balboni (2009) in merito:

È interessante notare il modo in cui avviene l'eliminazione delle lingue straniere, di cui gli storici della scuola quasimai si accorgono: essi infatti si basano sulla legge n. 899 del 1° luglio 1940, che include la lingua straniera nelle classi seconda e terza della media e dell'avviamento; tuttavia, alla fine dello stesso mese di luglio il R.D. n. 1174, cioè il decreto applicativo della legge che riguarda la «Approvazione degli orari d'insegnamento per la scuola media» non prevede alcuno spazio orario per l'insegnamento delle lingue straniere.³⁶

Persino lo studio extrascolastico della lingua inglese venne contrastato con decreti e disposizioni che ordinavano la chiusura delle scuole Berlitz e delle scuole serali, apparentemente a causa della qualità dell'insegnamento.

La miopia di questa politica emerge chiaramente se si pensa che negli stessi mesi gli Stati Uniti (il cui isolazionismo e protezionismo è simile all'autarchia fascista, sebbene basato su altre ragioni) scoprono l'importanza della conoscenza delle lingue straniere e varano l'ASTP, il progetto di insegnamento delle lingue ai militari che segnerà il giro di boa della glottodidattica del Novecento.³⁷

La letteratura mostra come dopo il ventennio fascista, la scuola italiana ritornò su una strada di apertura e rinnovamento nell'insegnamento delle lingue. Il termine lingue, come in precedenza, rappresentava un cappello comprendente le lingue straniere (inglese, francese e tedesco), il latino come lingua classica e le lingue minoritarie delle aree alloglotte o bilingui (quest'ultime importanti soprattutto dal punto di vista politico). Il successo operativo in questo campo fu merito di Carleton Washburne, pedagogista e professore statunitense, il quale permise all'istruzione in Italia di rifiorire e trovò persino diversi seguaci tra gli studiosi italiani, tra cui Titone. Se da una parte l'istruzione italiana di quegli anni continuava imperterrita la sua battaglia per un indice di insegnamento definitivo del latino nelle varie classi e scuole, dall'altra le lingue straniere furono protagoniste di tre battaglie principali: l'espansione delle ore di insegnamento;

³⁶ *Ibidem*, p. 60.

³⁷ *Ivi*.

l'introduzione delle lingue straniere in tutte le scuole; infine, quella che Balboni definisce la "presa d'atto dell'obsolescenza delle metodologie che segnano la prassi glottodidattica nelle scuole."³⁸

La questione della quantità di ore per le lingue straniere nacque a causa delle restrizioni del ventennio fascista e venne risolta con un decreto d'urgenza del 1945 che ristabilì gli orari precedenti nelle scuole superiori e li introdusse nelle scuole medie. La domanda di lingue straniere era davvero alta, tanto che in alcuni licei i corsi di lingua venivano organizzati addirittura privatamente. La risposta definitiva per la scuola pubblica arrivò nel 1959, con il *Piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969* impostato da Moro, in cui furono previsti otto anni di insegnamento di lingua straniera.

Per quanto riguarda la scelta delle lingue, è importante ricordare che la lingua straniera per eccellenza prima della guerra era il francese, mentre l'inglese, così come il tedesco, veniva insegnato solamente negli istituti specialistici. Durante il primo dopoguerra, però, grazie al rinnovato interesse verso l'Inghilterra e gli Stati Uniti, fioriscono i corsi di inglese, in particolare nelle scuole medie. Per quanto riguarda il tedesco e lo spagnolo, vengono stabiliti dei corsi al liceo destinati soprattutto a chi aveva già studiato le due lingue alle medie.

La terza questione, però, secondo Balboni (2009), rappresentò il fenomeno più interessante dal punto di vista glottodidattico nel dopoguerra, ossia l'acquisita consapevolezza dell'arretratezza dei metodi. Comprensibilmente, gli Stati Uniti influenzarono profondamente la scuola italiana dopo il 1945; innovazioni vennero introdotte sia nei licei classici che negli istituti tecnici, così come nella scuola magistrale: "[...] nei ginnasi (dove si accentua l'oralità, in linea con il metodo diretto e l'ASTP americani) e nella scuola magistrale (dove alla lettura di testi pedagogici e di letteratura per l'infanzia si applica il Reading Method, anche questo di origine americana)."³⁹

Nonostante questo, la letteratura dimostra che un effettivo aggiornamento dei metodi non avvenne, anzi Balboni (2009) nota come il metodo grammaticale-traduttivo continuò a prevalere, semplicemente in una veste rieditata.

Il programma di lingua straniera è, se possibile, ancor meno innovativo di quelli di italiano e di latino, e si caratterizza per la discrasia tra le dichiarazioni delle Avvertenze

³⁸ *Ibidem*, pp. 74-75.

³⁹ *Ibidem*, p. 76.

e la realtà delle indicazioni metodologiche. Nelle Avvertenze vengono recuperate le indicazioni dell'approccio strutturalistico, allora dominante, in ordine al primato dell'oralità, alla cura della pronuncia con sussidi tecnologici, alla scelta del lessico in termini di frequenza, alla memorizzazione di poesie e dialoghi. La grammatica, come proclamato peraltro dal 1919 in poi, è considerata un punto d'arrivo. Nelle indicazioni programmatiche vere e proprie si nota tuttavia come l'adesione all'approccio strutturalistico sia solo teorica, in quanto l'oralità viene curata solo all'inizio del corso (secondo la logica tradizionale per cui le prime lezioni mirano a fornire le «regole di pronuncia»), l'ortografia viene curata attraverso il dettato, la grammatica attraverso la traduzione, l'input linguistico avviene soprattutto attraverso la lettura, fin dalla prima classe, di «brevi passi di prosa e poesia».⁴⁰

Nel panorama glottodidattico italiano furono gli anni '60 e '70 a introdurre quei cambiamenti che avrebbero avuto un vero e forte impatto sull'educazione linguistica. Le cause furono sia interne che esterne all'ambito glottodidattico, furono politiche e legislative, operative o semplicemente conseguenti a un mondo in continua evoluzione. L'esempio più calzante fu l'impatto dei mass media sul linguaggio, che permise all'inglese di dominare nella quotidianità, in particolare dei giovani. Furono anche gli anni dei convegni sulla glottodidattica, fondamentali per lo scambio di idee e l'introduzione di nuovi metodi. Particolarmente importante dal punto di vista europeo fu il convegno del 1967 dal titolo *Modern Language Project/Projet Langues Vivantes*, da cui nacquero i Livelli Soglia e che si è evoluto nel «Quadro Comune Europeo».

In Italia, ai convegni e ai corsi dedicati alla glottodidattica parteciparono quelle figure che più di tutte influenzarono la didattica delle lingue straniere nel nostro paese. Figure come Renzo Titone, che riportò la sua esperienza di insegnamento negli Stati Uniti, Giovanni Freddi, promotore di grandi cambiamenti e novità nell'insegnamento, e altri studiosi, i quali costituirono il primo gruppo di docenti di didattica delle lingue moderne nelle università italiane. Fu grazie a questo gruppo e ai loro lavori teorici e pratici che l'Italia poté conoscere e sviluppare le numerose teorie glottodidattiche che si susseguivano nel mondo, quello anglofono in particolare. Verso la fine degli anni '60, infatti, vennero pubblicati numerosi manuali sulla linguistica e la didattica delle lingue: nel 1967 uscì *Strutturalismo e didattica delle lingue* di Freddi, nel 1968 *Dalla linguistica alla glottodidattica* di Enrico Arcaini, mentre nel 1970, sempre di Freddi, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, il primo manuale della nuova glottodidattica. Nel manuale, Freddi definì il metodo situazionale e pose l'attenzione sulla dimensione socio-culturale legata alla lingua.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 77.

Rivoluzionaria nell'evoluzione dell'insegnamento delle lingue straniere fu la nozione di competenza comunicativa proposta da Dell Hymes, il quale riprende la nozione di competenza derivata da Chomsky, ovvero quella di un sistema di regole in numero finito che permette di generare un numero infinito di enunciati. In un saggio fondante del 1972, tuttavia, Hymes metterà in dubbio che l'idea che la competenza linguistica garantisca la capacità comunicativa, poiché la seconda richiede, secondo lo studioso, componenti para-linguistiche e socio-culturali quali la conoscenza del momento giusto in cui parlare o meno, di cosa parlare con chi, in che modo, in quale luogo, etc.

In Italia, numerosi studiosi ripresero il modello della competenza linguistica. La prima fu Orletti nel 1973, poi Freddi (1977), Arcaini (1978), Zuanelli (1978), D'Addio (1979), e di nuovo Freddi, Farago e Zuanelli nel 1979. Tutti questi autori declinarono in maniera diversa la nozione di competenza comunicativa e ciò permise una serie di interpretazioni, analisi e modelli importanti ancora oggi.

Di uguale importanza era anche il concetto di "educazione linguistica", il quale, negli anni '70, presentava due accezioni differenti: educazione linguistica come insegnamento dell'italiano e educazione linguistica come integrazione delle varie lingue insegnate.

Nella teoria, per i glottodidatti:

l'educazione linguistica è quella parte dell'educazione generale che riguarda l'apprendimento/insegnamento della lingua materna e/o nazionale, delle lingue seconde, straniere, classiche (oggi, dopo l'impatto dell'immigrazione, dobbiamo includere anche le lingue etniche, cioè quelle d'origine) e, in una versione allargata, anche i linguaggi non verbali.⁴¹

In pratica, si tradusse nel programma rivoluzionario introdotto ed elaborato da Titone, nel 1961 prima e nel 1979 poi. Titone (1979) introdusse nell'ambito glottodidattico italiano la teoria della Gestalt⁴² e i suoi sette principi, i quali promuovono unità, prossimità e uguaglianza alla base dell'apprendimento (principi che saranno alla base di tutti i modelli di unità didattica e di unità di apprendimento⁴³, fondamentali al giorno d'oggi nell'insegnamento); inoltre, propose la "successione naturale" delle abilità⁴⁴ e i *mental habits* dell'approccio strutturalistico, allora dominante.

⁴¹ *Ibidem*, p. 88.

⁴² La psicologia della Gestalt è una corrente psicologica nata in Germania tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, poi sviluppata negli Stati Uniti.

⁴³ Sottoparagrafo 1.1.3.

⁴⁴ La "successione naturale" delle abilità è ascoltare, parlare, leggere, scrivere.

Gli studi, i progetti, le teorie, le ricerche e le pubblicazioni qui citati sono solo una piccola parte del lavoro incommensurabile portato avanti dai glottodidatti italiani. Fu grazie a loro che l'approccio strutturalistico venne superato e i metodi comunicativi vennero introdotti in Italia; furono loro a legare indissolubilmente la lingua straniera e la sua cultura e i loro studi a permettere alla glottodidattica in Italia di espandersi e integrare sempre più discipline, portando così all'individuazione di una delle caratteristiche essenziali della materia, la sua metodologia scientifica "pluridisciplinare". I nomi da ricordare in questo campo sono, ovviamente, Renzo Titone e Giovanni Freddi. Spiega Balboni (2009):

[...] il suo (di Titone) concetto di glottodidattica seguirà in un certo senso l'evoluzione della sua carriera, giungendo a configurarsi già dal 1971 come «psicolinguistica applicata» piuttosto che come «linguistica applicata» – tendenza parallela a quella della glottodidattica americana, che in quel decennio vede l'affermarsi delle teorie di un neuro-psicolinguista come Krashen. Giovanni Freddi, dopo una serie di riflessioni sul rapporto tra linguistica (strutturale, in quegli anni) e glottodidattica, si interessa sempre di più degli apporti della psicolinguistica e della sociolinguistica [...].”⁴⁵

Questo è ciò che avvenne dal punto di vista teorico della glottodidattica. Dal punto di vista pratico dell'insegnamento delle lingue straniere, un rinnovamento generale si concretizzò in due Programmi, uno del 1978 relativo solamente al tedesco nella provincia di Bolzano e uno nazionale del 1979 (l'obiettivo dei due programmi era molto simile, ma quello su cui questa ricerca intende soffermarsi in particolare è il secondo). Il carattere del programma nazionale fu comunicativo, con una forte spinta a un'apertura, nella tradizione educativa linguistica italiana, verso il metodo nozionale-funzionale promosso dal Consiglio d'Europa nel *Modern Language Project* del 1967. I risultati del Programma furono notevoli. Sul piano metodologico, aumentò la richiesta di utilizzare le unità didattiche per gestire le attività, al cui interno tutte le abilità (orale, di lettura e di scrittura) erano essenziali. Per quanto riguarda i programmi scolastici, sia nei licei che nelle scuole medie, alle sperimentazioni conseguì un aumento considerevole della quantità di lingue straniere presenti nei curricula:

[...] nella quasi totalità i licei classici decidono la prosecuzione della lingua anche nelle tre classi del liceo, molti licei scientifici istituiscono l'insegnamento di una seconda lingua straniera (specialmente se questa è l'inglese), molti licei linguistici

⁴⁵ Balboni P. E., *op. cit.*, p. 91.

nascono all'interno degli altri licei e nelle scuole magistrali, annullando la prassi che consentiva l'istituzione di licei linguistici solo negli istituti privati, di solito femminili.⁴⁶

Tutto ciò dimostra che l'influenza europea e americana permise l'avvio di diverse sperimentazioni, eppure le porte aperte dagli studi stranieri non furono le uniche ad essere esplorate. L'Italia, infatti, sviluppò una sua via originale con un metodo situazionale, realizzando l'approccio comunicativo-formativo, una sintesi tra l'approccio comunicativo pragmatico degli inglesi e la tradizione psico-pedagogica italiana impostata da Titone, Freddi e Nereo Perini, e successivamente dai loro allievi. Questo metodo tutto italiano poneva un'attenzione particolare ai problemi formativi, educativi e psicodidattici accanto a quelli pragmatici, attualizzando, quindi, l'aspetto pluridisciplinare della glottodidattica a cui i Nostri si erano dedicati. Punto di partenza fondamentale per questo metodo è la consapevolezza che l'insegnamento delle lingue straniere è una componente dell'educazione generale, per cui ne condivide le mete finali⁴⁷; se queste mete non vengono considerate, secondo Freddi (1977), l'insegnamento delle lingue ha solo natura strumentale, non educativa, non contribuisce alla *forma mentis*.

Il percorso è fortemente deduttivo; il docente è una guida, un modello, talvolta anche un giudice, la cui predisposizione verso l'alunno (e di conseguenza l'approccio dello studente) cambia nei diversi istituti: amorevole nella scuola di base, fiscale nella scuola superiore e inappellabile all'università. Il ruolo dello studente, nella teoria, è centrale nel processo. La lingua, ovviamente, è vista come uno strumento di comunicazione, ma allo stesso tempo anche come un sistema di regole da rispettare, soprattutto morfosintattiche e socio-pragmatiche. La cultura è fondamentale: l'insegnamento della lingua è visto come una porta d'accesso a una cultura differente, a un mondo da studiare e da amare; all'inizio si studia la quotidianità, tutte quelle nozioni utili per vivere e "sopravvivere" in un paese straniero, che poi, dal terzo anno di liceo, viene sostituita dalla letteratura. Per questo metodo, l'unità didattica è fondamentale. Infine, i materiali sono di due tipi: di importazione straniera, più pragmatici, accompagnati dai cosiddetti materiali autentici, o di produzione italiana, più attenti alla dimensione formativa generale. Questo modello,

⁴⁶ *Ibidem*, p. 103.

⁴⁷ Freddi individua le mete finali dell'insegnamento delle lingue nell'autopromozione della persona, nella socializzazione, ossia la possibilità di socializzare attraverso la lingua, e nella culturizzazione, cioè assorbire gli elementi culturali propri di quel popolo.

generalmente, sembra prevalere al giorno d'oggi nell'insegnamento delle lingue straniere, per cui sarà di basilare importanza nello svolgimento di questo elaborato.

Per concludere questo breve *excursus* nella storia della didattica delle lingue straniere in Italia, bisogna prendere in considerazione gli ultimi decenni, anni di riforme senza fine (come Balboni intitola il capitolo sull'argomento nel suo *Storia dell'educazione linguistica in Italia*), la maggior parte delle quali hanno riguardato le lingue straniere. I motivi sono due: la richiesta della società, ormai sulla strada della globalizzazione, e il forte plurilinguismo a cui spingeva la normativa europea. Come conseguenza del Trattato di Maastricht del 1992 (che prevede il diritto di ogni cittadino ad apprendere due lingue straniere, l'inglese e una seconda lingua comunitaria o il russo), l'insegnamento delle lingue vede un notevole incremento quantitativo delle ore ad esso dedicato in tutti gli anni di scuola. Il 2007 e il 2009 furono due anni importanti per la lingua inglese (e un po' meno per le altre) in fatto di riforme, siccome sia la Riforma Mussi che la Riforma Gelmini, favorirono l'inglese a discapito di altre lingue straniere. La prima stabilisce il B1 come livello soglia da raggiungere per accedere alle lauree triennali, norma che spinge a perseguire lo studio più approfondito dell'inglese piuttosto che di altre lingue; la seconda, invece, elimina l'obbligo dello studio della seconda lingua straniera, permettendo di utilizzare quelle ore per lo studio dell'inglese.

Tornando a parlare delle lingue straniere più in generale, l'incremento qualitativo del loro insegnamento dipende anche dagli sforzi dei glottodidatti sopracitati, in particolare Giovanni Freddi; uno dei temi fondamentali della sua politica linguistica fu proprio la formazione degli insegnanti di lingue, i quali dovevano essere professionisti formati sulle basi scientifiche della glottodidattica. A questo scopo nacquero diversi progetti, corsi di formazione, convegni internazionali, riviste specializzate e siti di numerosi enti stranieri.

“Come si vede, c'è uno sforzo e una profusione di risorse che attesta, dopo 120 anni di chiusura, un nuovo atteggiamento della scuola italiana nei confronti delle lingue straniere.”⁴⁸

1.1.3 Unità didattica e unità di apprendimento

Più volte, in questo lavoro, sono state citate unità didattiche (UD) e unità di apprendimento (UdA) in relazione all'azione didattica sulla lingua. Nel presente

⁴⁸ *Ibidem*, p. 131.

sottoparagrafo, questi modelli operativi verranno introdotti in modo più dettagliato e approfonditi, siccome sono fondamentali in campo glottodidattico e in questa sede per il lavoro che si vorrà svolgere.

L'UD è un modello operativo importato in Italia da Giovanni Freddi. È il risultato della sapiente sintesi del *learning by doing* di John Dewey (originariamente composto di sole tre micro-unità, che Freddi amplia e rende più specifico) e delle indicazioni psicolinguistiche della Gestalt tedesca, secondo cui il processo di acquisizione è prima globale e poi analitico.

L'UD è solo uno dei modelli operativi glottodidattici che permettono di tradurre in azione gli approcci e i metodi. Secondo la definizione del Nozionario di Glottodidattica, i modelli operativi riguardano il “cosa”, quindi la definizione dell’oggetto, e il “come”, ossia la realizzazione, dell’educazione linguistica. I modelli operativi sono diversi e possono essere utilizzati tutti secondo un preciso ordine. Quelli riguardanti il “cosa” sono il programma, che è un manifesto glottodidattico; il *syllabus*, ossia le liste di contenuti e obiettivi minimi; il curriculum, che individua un profilo formativo, le mete generali e i contenuti specifici. Quelli che riguardano il come sono quattro (tre derivano dalla tradizione didattica, il quarto si sta definendo negli ultimi anni): il modello maieutico, in cui il maestro aiuta l'allievo a scoprire la realtà studiata; la lezione, basata sul modello dell’istruzione religiosa; l’unità didattica; e l’autoapprendimento, oggi sempre più frequente sia per il mutato ritmo della vita sia per le possibilità offerte dalla multimedialità e dalle tecnologie dell’insegnamento a distanza.

Il modello dell’UD venne definito in principio negli anni Trenta in America nell’ambito dell’attivismo pedagogico e trasferito in glottodidattica solamente negli anni Sessanta. Grazie all’utilizzo dell’UD, si abbandonò il metodo della lezione, i cui confini erano considerati troppo ristretti per favorire un comportamento comunicativo efficace e appropriato, a favore di un’attività di *problem solving*, da cui l’unità nasce. Sono stati i metodi diretti e l’approccio comunicativo, poi, a diffondere l’utilizzo di questo strumento operativo per organizzare l’insegnamento e l’acquisizione delle lingue.

Prima di approfondire la struttura dell’UD sarebbe interessante notare come Freddi, nella sua creazione, tenne conto anche del principio di bimodalità. Riprendendo la definizione

di Balboni (2012), il termine suggerisce che nella comunicazione e nell'acquisizione linguistica sono coinvolte sia la modalità analitica dell'emisfero sinistro che quella globale dell'emisfero destro, di conseguenza le due modalità devono essere integrate affinché l'intera mente dell'allievo sia coinvolta nel processo. Nell'UD il coinvolgimento delle due parti lo dimostra il "gioco di rimandi" tra i due emisferi: "[...] dalla fase di motivazione, che integra le emozioni e le curiosità del cervello destro con l'analisi dei bisogni di quello sinistro, si passa a una fase di globalità (modalità destra) cui segue l'analisi della lingua (modalità sinistra) per approdare alla sintesi."⁴⁹

Le fasi che compongono l'UD, da Freddi in poi, hanno guadagnato diversi nomi, sono state ulteriormente suddivise o accorpate. In linea generale, secondo Freddi (1994), l'UD è composta di cinque momenti psicologico-operativi: motivazione, globalità, fissazione, riflessione e controllo. Porcelli (1994), successivamente, li riprende, distinguendo nella fase di fissazione quelle di analisi e sintesi. Balboni (2012), invece, riconosce tre fasi principali, iniziale, centrale e conclusiva, poi ulteriormente suddivise: la fase iniziale comprende motivazione e globalità; la fase centrale è formata da analisi, sintesi e riflessione; la fase conclusiva include verifica, rinforzo, ripasso e recupero. Ogni fase, poi, ha un compito preciso: nell'iniziale avviene l'esame del contesto e degli elementi paratestuali, nella centrale l'esposizione al testo ai fini della comprensione, infine la riproduzione del testo.

Balboni (2012) fornisce un'ulteriore definizione di unità didattica come una *tranche* linguistico-comunicativa complessa, realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legati da un contesto situazionale. Inoltre, Freddi (1994) sottolineò come caratteristica della tecnica quella di essere una unità di lavoro dotata di una sua compiutezza e coerenza, che si ricollega alle unità che la precedono e che la seguono.

Successivamente, nelle caratteristiche dell'UD, Balboni (2012) ne specifica la durata: l'UD può occupare dalle 6 alle 10 ore o anche di più in base all'argomento e al tipo di lavoro che si vuole svolgere. Ad esempio, una UD di letteratura potrebbe durare addirittura mesi. In un insegnamento, in particolare delle lingue, flessibile e legato all'analisi dei bisogni di chi apprende, l'UD potrebbe rivelarsi troppo statico, quindi necessita di essere presentato in modo diverso. Questo è possibile grazie all'unità minima

⁴⁹ Balboni P. E., *op. cit.*, p. 32.

del processo acquisitivo (Balboni, 2012) denominata unità di apprendimento (UdA). Le UdA sono il punto di partenza (implicite nell'UD), per una "glottodidattica umanistico-affettiva che ponga davvero lo studente e i suoi processi acquisitivi al centro dell'attenzione"⁵⁰ Un'UdA può durare pochi minuti o anche un'ora ed è l'unità di misura secondo la quale lo studente percepisce il suo apprendimento. L'UdA è importante perché è più flessibile e permette all'insegnante, attento alle reazioni delle/degli studenti e dei loro bisogni, di passare da un nodo all'altro dell'UD in base alle necessità. L'UD viene per questo definita una «rete» di UdA. Secondo Balboni (2012), quello che conta nella rete è che non ci sia una sequenza obbligata, piuttosto consigliata in base alla costruzione dell'UD e ai collegamenti rilevanti che emergeranno dal lavoro fatto con le/gli studenti. L'insegnante deve sapere quali link stabilire tra le varie UdA, in modo da scegliere in modo immediato che percorso seguire; l'insegnante può integrare la rete con elementi creati *ad hoc*, l'importante è che siano flessibili proprio come la tecnica che si sta utilizzando. Secondo il modello dell'UdA, dopo una fase di motivazione iniziale che sia valida per tutta la durata dell'UD, non solo per quella determinata lezione, si presenta una serie di UdA affrontate a seconda degli interessi mostrati dalla classe. Nella fase finale dell'UD si propongono attività di controllo generale e senza ansia, poiché ogni UdA ha il suo momento finale di verifica.

L'UD può essere definita una guida da seguire poiché si ispira alla gradualità, l'induttività, la sistematicità sul piano metodologico, l'attenzione ai bisogni degli allievi e alla natura della comunicazione. Non bisogna dimenticare, però, il requisito dell'adattività, che agisce nella rete, ossia la necessità di coniugare il modello con le esigenze particolari di un corso, di una classe o di singoli allievi. Ciò non significa stravolgere il modello, semplicemente interpretarlo in relazione alla situazione didattica pratica.

Anche l'UdA, nel trattare uno dei contenuti inseriti nell'UD, è costruita secondo la psicologia della Gestalt in termini di globalità, analisi e sintesi. Di seguito, esploreremo nel dettaglio le varie fasi dell'UD seguendo la distinzione attuata da Balboni, cosa comportano e quali sono le attività necessarie per realizzarle in modo ottimale.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 100.

1.1.3.1 Motivazione

Nel corso degli anni, in particolare nel XX secolo, si è registrato un costante incremento nell'interesse verso le neuroscienze. Neanche la glottodidattica, per la sua natura interdisciplinare, si è sottratta dallo sperimentare con questa disciplina, soprattutto grazie alla spinta data dai modelli e dagli approcci che pongono lo studente "al centro", con il fine di elaborare teorie e attività di educazione linguistica efficaci. Uno dei risultati più importanti degli studi combinati tra glottodidattica e neuroscienze riguarda le scoperte sulla motivazione. La glottodidattica italiana, in particolare, si è soffermata sull'importanza della motivazione nell'insegnamento delle lingue, sviluppando anche nuovi modelli come quello ego-dinamico di Titone o quello tripolare di Balboni. La motivazione, in questo caso, è strettamente legata ad emozioni e sentimenti, a tal punto che, come ci illustra Daloiso (2007):

"Il ripetersi di situazioni emotivamente negative conduce infatti alla percezione di sentimenti coscienti associati a tali emozioni, che possono intaccare la motivazione iniziale, conducendo nei casi più estremi al rifiuto verso l'apprendimento della lingua stessa."⁵¹

Per questo motivo, la motivazione è diventata il prerequisito fondamentale dell'apprendimento e ne modifica la natura, il che significa che a seconda del tipo di motivazione si hanno diversi tipi di apprendimento. Secondo Freddi (1994), ad esempio, la maggiore motivazione possibile (in particolare per bambini e adolescenti) è costituita dalla curiosità, dal desiderio di aprire i propri orizzonti ed esplorare il mondo, perciò i materiali che si sceglie di utilizzare devono tenere viva la curiosità e l'interesse per il mondo.

Nello studio delle lingue, la motivazione è diventata il motore che guida chi decide di conoscere una lingua e una cultura diverse, e che spinge ad andare avanti nei momenti più faticosi che immancabilmente si presentano sul percorso.

La letteratura, basandosi sulla teoria della motivazione degli psicologi Howard Gardner e Wallace Lambert (1959), individua quattro tipi di motivazione: intrinseca, che si verifica quando l'apprendente agisce senza il bisogno di ottenere ricompense esterne, l'attività è vista come un'opportunità per esplorare ed è legata alla sfera degli affetti e dei

⁵¹ Daloiso M., 2007, *Aspetti neuropsicologici nella didattica delle lingue*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, 2009, p. 42.

desideri; estrinseca, che implica l'impegno in un'attività o in un comportamento solo alla presenza di ricompense esterne o fattori esterni di varia natura, ad esempio l'obbligo scolastico, un premio o anche per evitare una punizione; integrativa, ossia la motivazione di chi desidera (motivazione integrativa intrinseca) o deve (motivazione integrativa estrinseca) integrarsi in una cultura diversa dalla propria; strumentale, quando l'apprendimento linguistico può essere utile in ambito formativo, professionale, ecc.

Balboni, a sua volta, introduce un sistema a tre fattori nell'analisi della motivazione, secondo cui le tre cause che governano l'agire umano sono il dovere, il bisogno e il piacere. Il dovere interviene principalmente con i metodi tradizionali, quando lo studio di una lingua viene percepito (perché così trasmesso) come un obbligo; questo tipo di motivazione non porta all'acquisizione, poiché inserisce un filtro affettivo che non permette alle informazioni di essere acquisite, ma solamente apprese. Il bisogno è un tipo di motivazione legato alla razionalità ed è necessario che sia percepito, ad esempio lo studio dell'inglese di base è motivato dal bisogno più che lo studio dell'algebra, ma funziona solo finché lo studente decide di aver soddisfatto quel bisogno. In questo caso, infatti, lo studente ha la tendenza a considerare il proprio bisogno soddisfatto ben prima che l'obiettivo venga effettivamente raggiunto.

Infine, il piacere è la motivazione su cui i metodi e gli approcci incentrati sull'apprendente concentrano i loro sforzi, con l'obiettivo di legare emozioni piacevoli alle attività educative. Il piacere può dipendere da diversi elementi, che devono aiutare a creare gli esercizi e le attività presenti nell'unità.

Balboni (2012) identifica vari tipi di piacere su cui poter puntare nelle unità:

- a) il primario piacere di apprendere, che può essere annullato dal fallimento. A questo proposito, deve prevalere la sensazione che il compito non metta a rischio l'autostima e l'immagine dei singoli presso i compagni;
- b) il piacere della varietà e della novità, nel materiale, negli esercizi, nel modo di guidare la comprensione, ecc. È importante che l'input sia presentato come "nuovo", altrimenti subentra la noia;
- c) il piacere della sfida, per cui vengono consigliati *cloze*, incastri, dettati, che possono essere piacevoli sfide con sé stessi, ma solo se è lo studente a valutare il proprio risultato, ricorrendo all'insegnante solo quando necessario. Serve garantire, però, la sensazione che il compito proposto sia realizzabile;

- d) il piacere della sistematizzazione, ossia capire come funziona il mondo, la lingua, la grammatica: il verbo chiave è “far scoprire”, piuttosto che fornire schemi già fatti;
- e) l’aspetto estetico, quindi la presentazione della pagina, il modo in cui si usufruisce del materiale, il setting in cui avviene un lavoro di gruppo;
- f) la sensazione di utilità dell’input che si riceve, basata sulle esperienze pregresse, sul proprio progetto di apprendimento e/o di vita.

Per costruire la motivazione, quindi, si possono sfruttare questi diversi elementi. Il primo passo è sicuramente pubblicizzare gli obiettivi, i contenuti e i materiali in anticipo, metterli in rapporto con le conoscenze già esistenti ed eventualmente con quelle che si acquisiranno in seguito. Questa fase dà la possibilità di includere le esperienze personali dell’apprendente, la sua cultura generale, le sue specifiche abilità e conoscenze (acquisite sia in altre discipline scolastiche sia attraverso l’esperienza personale, ad esempio viaggi, conversazioni, letture, media). Si può chiedere di presupporre quello che secondo gli apprendenti potrebbe essere il contenuto dell’UD, ciò che già sanno o che pensano dell’argomento, quali sono le loro aspettative; questo permette all’insegnante di farsi un’idea su ciò che alle/agli studenti piace e non, prendendo anche spunto per l’inserimento di nuove attività. L’insegnante può chiedere di fare qualche ricerca e/o trovare dei documenti connessi al tema, in questo modo utilizzano altre abilità come l’utilizzo del computer, attività manuali o di collezione di documenti. L’importante è che questo sia un lavoro svolto completamente dagli alunni, senza l’intervento dell’insegnante.

Nella sua schematizzazione delle fasi dell’UD e relative attività, Porcelli (1994) segna nella motivazione anche l’illustrazione delle dinamiche situazionali, quindi le relazioni di ruolo, di luogo, di momento, di argomento, di sequenza; inoltre, è importante sottolineare il significato culturale e sociale dello scenario.

Per quanto riguarda i sussidi, è possibile utilizzare testi, illustrazioni, fotografie, video, manifesti, cartoline, giornali, anche fornite dagli alunni. Infine, può essere utile trovare delle parole chiave e ripeterle, anche utilizzando formati differenti.

È importante sottolineare che la motivazione non deve essere considerata solo nella prima fase, ma deve essere stimolata nel corso di tutta l’UD o l’UdA, di modo che lo studente

sia sempre attivo e interessato, ma soprattutto che provi emozioni positive nei confronti dell'argomento e dell'apprendimento. In questo frangente vale la pena ricordare che la motivazione o assenza di essa potrebbe anche essere la causa dell'innalzamento del filtro affettivo teorizzato da Krashen (1983), che bisogna assolutamente evitare.

1.1.3.2 Globalità

La fase di motivazione si trasforma gradualmente in quella di globalità, in cui il testo viene affrontato in ogni suo aspetto.

Prima di esporre le/gli studenti al testo, bisogna permettere loro di esaminarlo nei suoi elementi paratestuali, che possono essere utili per esplorare il contesto comunicativo e il contenuto. Titolo, autore, copertina, illustrazioni, suddivisione in paragrafi, parti monologiche o dialogiche, questi sono tutti indizi la cui raccolta non solo continua a favorire la motivazione, ma permettono la costruzione di ipotesi e la crescita delle aspettative riguardo a ciò che verrà fatto in seguito (che successivamente l'esposizione al testo confermerà o respingerà). Importante in questo momento della fase di globalità è la collaborazione tra le/gli studenti, i quali dovrebbero condividere idee e scambiare opinioni, in quanto ognuno ha una visione personale e modi di raccogliere informazioni differenti.

Successivamente, le/gli studenti sono esposti al testo, attraverso la lettura, l'ascolto o la semplice visione di esso. L'obiettivo è quello di comprendere il testo come un insieme strutturato, in modo globale; in questo momento non c'è bisogno di capire ogni parola né di memorizzare nulla, ma conoscere il contesto e approfondirlo man mano che si legge, si ascolta o si risponde alle domande dell'insegnante. È necessario mostrare il testo più volte e ogni volta bisogna specificare su quale parte o elemento concentrarsi, di modo da avere una visione d'insieme di tutto il testo, assegnando anche compiti diversi (prima, durante e dopo il lavoro con il testo) sempre tenendo in considerazione l'obiettivo dell'UD.

La globalità, quindi, sfrutta la ridondanza, le informazioni del contesto e del paratesto, che aiutano a stabilire delle ipotesi su quanto potrebbe avvenire in seguito, grazie anche a ciò che già sappiamo del mondo, alle conoscenze e alle abilità già acquisite, creando così analogie con eventi noti.

In questa fase si dà priorità alle abilità ricettive piuttosto che produttive e alle abilità orali più che a quelle scritte.

Le tecniche migliori in questa fase, atte a cogliere gli elementi globali, sono gli esercizi a scelta multipla, le griglie da completare, gli esercizi ad incastro, di accoppiamento, di transcodificazione, o anche prendere appunti. Ovviamente, le modalità di assunzione del testo varieranno a seconda del tipo di testo e degli obiettivi. Ad esempio, Porcelli (1994) suggerisce che un dialogo o una poesia necessitano anche di un'assunzione sul piano orale, attraverso fasi successive di ascolto in sequenza normale e ascolto-ripetizione in sequenza segmentata, ripetuta tante volte quante necessario affinché la classe dimostri una sicura acquisizione ed una pronuncia soddisfacente. Si può proporre anche un ascolto o lettura selettiva a gruppi, per cui ognuno ha un compito specifico durante la stessa esposizione. Ad esempio:

Il primo gruppo si concentra, per esempio, sul riconoscimento dei personaggi e dei loro rapporti reciproci; il secondo cerca invece di comprendere dove e quando si svolge l'azione; il terzo gruppo rivolge l'attenzione agli scopi comunicativi degli interlocutori. Ogni gruppo presenta, infine, al resto della classe quello che ha capito, contribuendo così a ricostruire il significato generale del testo.⁵²

Nella fase iniziale è il contesto in cui si svolgono le attività che viene esplorato, il quale si conosce e approfondisce man mano che si ascolta o si legge, e grazie alle domande che l'insegnante fa durante l'esposizione al testo. Lo scopo di queste attività è avviarsi a una comprensione sempre più dettagliata e analitica del testo.

1.1.3.3 Analisi

Il momento di analisi è il primo momento della fase centrale, in cui si passa dal globale all'analitico nell'esposizione al testo, ossia dal testo nel suo insieme al testo nelle sue singole componenti. Qui, i contenuti necessari al raggiungimento dell'obiettivo dell'UD vengono individuati e diventano oggetto di un'analisi specifica. In questo momento, il testo deve essere compreso in maniera dettagliata e bisogna far emergere gli elementi su cui l'attenzione dello studente deve essere attirata con l'ausilio di compiti sfidanti, ad esempio *cloze*, esercizi ad incastro o il dettato, oppure il confronto tra elementi già noti e

⁵² <https://www.italy.it/lunit%3%A0-didattica-a-lla-luce-del-modello-di-comunicazione-linguistica-del-quadro-comune-europeo>

i nuovi. In questa fase si inizia a dare priorità alle abilità produttive piuttosto che ricettive, quindi il parlare e lo scrivere.

Per avviare il momento dell'analisi bisogna individuare ed evidenziare gli esempi dell'argomento che si sta per trattare. È consigliato l'uso di sottolineature, colori, cerchi e frecce, qualsiasi strumento che metta in risalto gli elementi su cui bisogna portare l'attenzione. Si possono usare tabelle, elenchi, schemi o altre rappresentazioni non verbali, dove le/gli studenti trascrivono (oppure l'insegnante scrive su suggerimento delle/degli studenti) le parole, le frasi e le espressioni individuate.

L'elemento rilevato deve essere inserito in un contesto sempre più ampio (così che possa essere riconosciuto e/o utilizzato in ogni momento) utilizzando gli esercizi strutturali di ripetizione, sostituzione e trasformazione, dialoghi improvvisati o scrittura di testi brevi. Altri tipi di esercizi utili sono quelli di concettualizzazione, il cui scopo è quello di far arrivare le/gli studenti (da soli o in gruppo) alle proprie conclusioni relative a un determinato meccanismo linguistico-grammaticale.

“Per ciascuna intenzione comunicativa verranno affrontati per prime le espressioni più frequenti e più facili da assimilare; quindi il repertorio si allargherà a spirale, tornando su funzioni già affrontate per arricchirle con esponenti man mano più complessi.”⁵³

1.1.3.4 Sintesi

Il momento di sintesi riguarda la fissazione dei contenuti del testo, la spiegazione e il rimpiogo delle sue strutture, attraverso procedure esercitative e manipolative a diversi livelli. A tale scopo servono esercizi di completamento per fissare le regole e le strutture mediante la ripetizione, i cosiddetti esercizi strutturali tra cui i *pattern drills*, per cui a ciascun *item* (o stimolo) corrisponde una sola risposta possibile, oppure gli *exercises*, che Porcelli definisce più "aperti" e realistici, che ammettono più risposte possibili e/o impegnano lo studente a tener conto di dati personali e situazionali. Nei *pattern drills*, poi, le strutture possono essere integrate con “delle attualizzazioni”, ossia con indicatori di tempo, modo, quantità, ecc., o “delle microsituazioni”, per cui viene inserito uno scambio di battute realistico e/o plausibile in un dialogo.

Successivamente, si adoperano attività di simulazione e drammatizzazione per il reimpiego, detto anche “creativo”, della lingua. Si usano i dialoghi aperti e *roleplays* e

⁵³ Porcelli G., *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, 1994, p. 125.

roletaking, siccome questo momento richiede un prevalente utilizzo dell'abilità orale. I dialoghi possono basarsi su domanda/risposta o proposta/rifiuto, oppure realizzare singoli scopi comunicativi, come chiedere/dare informazioni. All'inizio si riproducono i dialoghi noti, per poi affrontarne di nuovi con le stesse strutture. A questo scopo, nella sintesi vengono introdotti ulteriori testi, orali e/o scritti, che possono essere una rielaborazione del testo di partenza, oppure testi nuovi. In entrambi i casi devono integrarsi bene nell'UD e devono essere utili a perseguire l'obiettivo.

La fase di sintesi si caratterizza quindi come quella in cui avviene la transizione dall'acquisizione delle abilità (*skill getting*) al reimpiego più o meno autonomo da parte dell'allievo (*skill using*). Il grado di autonomia conseguibile dipenderà dal livello di preparazione conseguito fino a quel momento, e a questo devono essere commisurati gli sforzi e gli impegni chiesti agli allievi.⁵⁴

1.1.3.5 Riflessione

Il momento della riflessione, come suggerisce il nome, serve a riflettere sulla lingua e sulle conoscenze acquisite, con lo scopo di rafforzare il processo di acquisizione, favorendo anche la creazione di abiti linguistici.

Nei momenti finali, prima della verifica, avviene la riproduzione dei testi. Mentre nelle fasi precedenti, le attività orali e scritte erano meccaniche, quindi ripetizione, lettura, trascrizione drammatizzazione, oppure orientate verso singoli elementi linguistici-comunicativi, in questa fase scrittura e parlato servono per trasmettere messaggi. In questo momento, le/gli studenti hanno le capacità di usare in modo integrale e sintetico tutte le conoscenze e le abilità acquisite, mettendole in atto con la simulazione del dialogo per la forma orale e con la produzione di testi semplici come cartoline o lettere, oppure riassunti e testi creativi. Le/gli studenti possono attingere alle loro esperienze personali, opinioni o idee per svolgere le attività.

Durante l'esecuzione orale l'intervento dell'insegnante deve essere ridotto al minimo; successivamente potrà fare i suoi commenti sulla correttezza grammaticale, la pronuncia, ma anche la struttura del discorso o l'efficacia dei loro intenti comunicativi.

Per quanto riguarda la produzione scritta, l'insegnante deve agire soprattutto nella fase di preparazione, quando consiglia le fonti da utilizzare o come articolare il lavoro, infine suggerisce di rileggere il testo per eventuali correzioni prima della stesura finale.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 127.

1.1.3.6 Verifica

Si giunge, infine, alla fase conclusiva, nella quale si verifica il grado in cui sono stati raggiunti gli obiettivi definiti per l'unità. È fondamentale, che la verifica sia coerente con le attività, gli esercizi e le linee guida stabilite nel corso dell'UD. La fase di verifica è importante non solo per valutare le/gli studenti, sulla base dei risultati ottenuti, infatti, si basano le decisioni su come orientare l'UD successiva: sarà rivolta maggiore attenzione alle attività e alle competenze in cui le/gli studenti hanno riscontrato maggiore difficoltà, mentre ai contenuti acquisiti con successo e gli obiettivi raggiunti in modo soddisfacente verrà concesso spazio sempre minore.

1.1.3.7 Rinforzo o recupero

Dalla fase di verifica dipendono quelle di rinforzo o recupero. Il rinforzo è a favore delle/degli studenti che hanno ottenuti risultati positivi e propone ulteriori esercizi di fissazione che ritornano sui punti critici dell'UD. Il recupero riguarda le/gli studenti che hanno dimostrato risultati più negativi; è formato da progetti personalizzati sulle necessità dello studente, il quale deve essere coinvolto attivamente. È importante che lo studente non consideri il recupero una punizione, perciò anche in questo caso è importante lavorare sulla motivazione proponendo attività senza scopo didattico preciso, ad esempio vedere un video, leggere un testo o un fumetto, ascoltare una canzone, drammatizzare una scena, ecc.

1.1.4 Lesson Plan

Oltre ai modelli operativi di cui si è appena discusso, particolarmente apprezzati e diffusi in Italia, nei paesi anglofoni viene utilizzato un ulteriore modello di pianificazione, relativo però alla singola lezione: il *lesson plan* o *daily lesson plan*.

La letteratura considera quattro livelli di pianificazione: il curricolo, l'unità didattica, la pianificazione settimanale e la pianificazione giornaliera.

Il curricolo e l'UD sono più generali e ampi, e determinano il tipo di percorso da affrontare.

La pianificazione settimanale raccoglie le lezioni giornaliere dell'intera settimana; sono versioni brevi e meno precise del *lesson plan* giornaliero. Viene richiesto dalle scuole

soprattutto per evitare inconvenienti nel caso l'insegnante sia assente, di modo che il/la supplente sappia cosa fare.

Il tipo di pianificazione più dettagliata e specifica è il *lesson plan* giornaliero, il quale delinea gli obiettivi e le attività di una singola lezione.

I quattro livelli di pianificazione non si escludono, ma insieme rendono il momento della pratica più diretto, poiché permettono di preparare tutto (i materiali, le istruzioni, le attività, gli esercizi) in anticipo, sulla breve e lunga durata, e stabiliscono una rotta per le interazioni in classe.

Buona parte del *lesson plan* dipende dall'insegnante; ogni insegnante ha il suo modo di insegnare e, di conseguenza, di pianificare, per cui un *lesson plan* potrebbe essere tanto o poco dettagliato anche a seconda dell'esperienza di chi lo crea. Importante è ricordare che alcuni argomenti, i metodi e gli approcci si evolvono e si adattano ai tempi, per cui anche la pianificazione deve essere adattata. Inoltre, la struttura del *lesson plan* varia a seconda del tipo di lezione che si sta programmando.

Pianificare non vuol dire che la lezione andrà per filo e per segno come programmato, anzi l'insegnante deve essere aperta/o e pronta/o a modificarla in caso di bisogno: pianificare serve ad anticipare ciò che con molta probabilità potrebbe succedere, ma si deve anche essere pronti a modificare in base alle necessità delle/degli studenti. Capire di cosa abbiano bisogno le/gli studenti, come classe e singolarmente, è possibile solo con l'esperienza che si ha di ognuno di loro, grazie al tempo che si passa insieme e alla cura che caratterizza il lavoro di un insegnante.⁵⁵

Tenendo conto di queste premesse, la letteratura identifica delle strutture di base e dei punti generali che sarebbe utile e consigliato seguire. Moore ha affermato che: "Planning establishes a proposed course of action that serves as your guide, from which appropriate

⁵⁵ In *Saggezza e cura nell'azione educativa* del dottor Cristian Simoni, il Nostro illustra sette tesi fondamentali da seguire affinché l'atto educativo smetta di seguire il paradigma tecnico-strumentale e ritorni ad essere dalla parte dello studente, con lo scopo di aiutarlo a sviluppare la propria libertà agenziale. La tesi numero cinque è particolarmente interessante siccome determina che "l'azione educativa dovrebbe essere guidata da una razionalità fonetico-epimeletica", secondo cui la *phronesis* è il momento educativo propizio e l'*epimèleia* è la cura nel senso di attenzione, di vicinanza costante e prolungata. In questo senso, un atto educativo positivo e corretto dipende dall'insegnante e dal modo in cui svolge il suo ruolo: chi educa deve essere presente, attento, sollecito, deve conoscere i suoi alunni, individuare i momenti più adatti all'azione e determinare i modi più giusti per coinvolgere tutta la classe.

deviations can be made. [...] These formats differ somewhat in style, but each focuses on the type of learning desired.”⁵⁶

Gini Cunningham (2009), dopo anni di esperienza, ha sviluppato un *lesson plan* in otto fasi. La prima fase (*Introduction*), serve a stabilire l’obiettivo della lezione, introdurre i concetti fondamentali (anche utilizzando schemi alla lavagna e parole chiave), ma soprattutto coinvolgere le/gli studenti rendendo chiaro in che modo la lezione sia utile per il futuro.

La seconda fase (*Foundation*) ha lo scopo di verificare le conoscenze già acquisite e di puntare l’attenzione su obiettivi specifici, affinché le/gli studenti sappiano in modo esatto cosa sapranno e cosa saranno in grado di fare alla fine della lezione. Fondamentale, inoltre, è l’introduzione di parole chiave.

Nella terza fase (*Brain Activation*) l’insegnante pone delle domande per coinvolgere le/gli studenti e costruire un background, chiede le loro idee e le loro opinioni sull’argomento che sarà affrontato, corregge i pregiudizi; questa fase, infatti, dà l’opportunità di riorientare le idee delle/degli studenti prima che i luoghi comuni vengano assorbiti più profondamente e diventino una barriera per l’insegnamento.

Fase quattro (*Body of New Information*): il corpo della lezione, in cui vengono letti testi, proposte esercizi e attività; qui vengono introdotti nuovi argomenti e relative informazioni.

Segue la fase numero cinque, anche detta *Clarification*, in cui l’insegnante assegna domande e attività per verificare la comprensione.

Nella fase 6, invece, *Practice and Review*, si dà alle/agli studenti il tempo di fare pratica sotto la supervisione dell’insegnante; è il momento della revisione.

Al contrario, nella fase 7 (*Independent Practice*), lo studente si allena da solo o in piccoli gruppi: lo scopo è lavorare in modo indipendente.

Infine nell’ottava fase (*Closure*), le varie fasi della lezione e le informazioni vengono sintetizzate, inoltre si discute sul modo in cui la lezione della giornata si inserisce nel quadro generale; prima che le/gli studenti vadano via, poi, viene chiesto loro di lasciare un commento sulla lezione con domande, problemi riscontrati o nuove idee per gli insegnamenti futuri.

⁵⁶ Moore K. D., *Effective Instructional Strategies. From Theory to Practice*, SAGE Publications, Inc, California, 2015, p. 378.

Kenneth Moore (2009), invece, individua quattro strutture di *lesson plans* basate sul tipo di insegnamento desiderato. Il primo tipo di pianificazione lascia spazio alla flessibilità, per cui è generale e segue una struttura basilare:

1. *Objectives*: l'obiettivo selezionato dall'UD che si ha intenzione di insegnare con la lezione.
2. *Introduction (set induction)*: un'attività usata all'inizio della lezione per attrarre l'attenzione e l'interesse dello studente.
3. *Content*: un breve schema degli argomenti della lezione.
4. *Methods and Procedure*: una lista delle attività della giornata.
5. *Closure*: le attività conclusive.
6. *Resources and Materials*: una lista dei materiali necessari per la lezione.
7. *Evaluation Procedure*: un'attività per valutare le/ studenti e capire se l'obiettivo è stato raggiunto e con quali risultati.
8. *Assignment*: i compiti a casa.

La seconda struttura è più dettagliata e i suoi sette punti sottolineano l'importanza del coinvolgimento delle/degli studenti.

1. *Anticipatory Set*: un'attività atta a sollecitare l'attenzione delle/degli studenti prima dell'inizio della lezione.
2. *Objective and purpose*: l'insegnante specifica chiaramente quali siano gli argomenti della lezione e la loro utilità nell'UD.
3. *Input*: le nuove informazioni o le capacità che acquisiranno.
4. *Modeling*: gli esempi e le tecniche utilizzate per favorire la conoscenza e i processi e per sviluppare le capacità insegnate.
5. *Checking for understanding*: un metodo per determinare se lo student stia effettivamente comprendendo.
6. *Guided practice*: lo studente pratica le nuove conoscenze, i processi e le abilità con la supervisione dell'insegnante, quindi in classe
7. *Independent practice*: pratica senza supervisione delle conoscenze acquisite (compiti a casa).

La struttura numero 3 viene consigliata per i piccoli gruppi. Le strategie per i piccoli gruppi richiedono che le/gli studenti siano preparati per i loro compiti e che vengano interrogati quando il compito loro assegnato viene affrontato. Si compone in:

1. *Objectives*: si dichiara quali abilità lo studente debba aver acquisito alla fine della lezione.
2. *Initial focus (set induction)*: un'attività necessaria ad attirare l'attenzione e ad accendere la curiosità delle/degli studenti.
3. *Major task*: l'insegnante dà le istruzioni per i lavori di gruppo.
4. *Group activity*: svolgimento dell'attività di gruppo assegnata.
5. *Debriefing*: analisi e presentazione da parte /delle/degli studenti del risultato del compito assegnato, e di quali strategie siano risultate utili.
6. *Resources and materials*: una lista dei materiali necessari per completare le attività e i lavori di gruppo.
7. *Evaluation*: tecniche di valutazione per determinare se gli obiettivi sono stati raggiunti.

Infine, il quarto tipo di pianificazione si basa sull'idea che le/gli studenti comprendano meglio il percorso della lezione quando gli obiettivi e le valutazioni sono stabilite e articolate chiaramente sin dall'inizio.

1. *Enduring understanding(s)*: si ripropongono conoscenze e abilità che potrebbero ritornare utili nella lezione.
2. *Essential questions*: domande riguardo alle pre-conoscenze che aiuteranno a guidare e a focalizzare l'insegnamento e l'apprendimento.
3. *Assessment/acceptable evidence*: identifica il modo in cui gli studenti dimostreranno di aver capito e di aver acquisito le nuove abilità.
4. *Strategies/best practices used to explicitly teach understandings*: una sequenza di strategie di insegnamento e apprendimento per accendere l'interesse degli studenti.
5. *Resources and materials*: una lista dei materiali necessari per completare i compiti.

Le quattro strutture mostrate confermano che i *lesson plan* possono essere sia sviluppati in ogni dettaglio che essere più generali. La scelta, ovviamente, dipende dall'insegnante,

ma soprattutto dal tipo di insegnamento reputato migliore per i bisogni, i punti di forza e gli interessi della classe, delle/degli studenti e dell'insegnante stessa.

La presenza di una struttura di partenza può essere utile per creare una base, senza dimenticare di dare spazio alla creatività (necessaria per stimolare la motivazione e l'interesse delle/degli studenti).

Quando si pianifica, poi, bisogna tenere in considerazione e approfittare anche di un tipo di educazione a vantaggio dell'inclusione, in modo che tutta la classe possa partecipare attivamente alla lezione. Lo strumento da utilizzare a questo scopo è la personalizzazione⁵⁷, in primo luogo degli obiettivi, prestando particolare attenzione alla prestazione⁵⁸, alle condizioni⁵⁹ e al criterio di padronanza⁶⁰, successivamente della lezione nelle sue specifiche componenti, incluso l'ambiente didattico, in base alle necessità della classe e/o dei suoi singoli componenti.

Quando si pianifica si deve tener conto anche di altri fattori, quali il tempo di cui si ha bisogno (aiutandosi con un timer durante la lezione stessa per ottenere il minutaggio preciso per le lezioni successive); la durata della soglia di attenzione delle/degli studenti (si consiglia che il momento più teorico della lezione non superi la mezz'ora e che in questa fase vengano ripetute in modi differenti le parole chiave della lezione); la complessità dei materiali; la configurazione migliore dei gruppi; strategie per monitorare l'andamento della lezione; la varietà delle attività; infine, quale grado di indipendenza raggiungeranno alla fine della lezione.

1.2 Influenza delle esperienze personali sulla scelta del tema di ricerca

Il tema di ricerca del presente lavoro è stato suggerito dal fortunato incontro tra la passione più grande dell'autrice dello stesso e un argomento ancora di nicchia nella letteratura della glottodidattica.

⁵⁷ Fondamentale nella personalizzazione è l'utilizzo di un linguaggio operativo, quindi di verbi che indichino comportamenti direttamente osservabili e di parole chiuse, necessarie a garantire una verifica oggettiva.

⁵⁸ La prestazione (o prestazioni) che gli allievi o i gruppi dovranno essere in grado di manifestare; richiede che venga chiarito con precisione cosa sarà insegnato loro a "dire e fare".

⁵⁹ Le condizioni rappresentano le situazioni all'interno delle quali ci si aspetta che le prestazioni si manifestino.

⁶⁰ Il criterio di padronanza indica la qualità e/o la quantità di prestazione auspicata che si ritengono necessarie constatare per poter considerare efficace l'intervento didattico realizzato e, pertanto, raggiunto l'obiettivo in questione.

L'approfondimento teorico su cosa siano i materiali autentici e sul loro utilizzo nella didattica delle lingue straniere ha guidato l'idea che i romanzi del genere Young Adult possano rappresentare un esempio perfetto di materiale autentico e possano fornire una miriade di testi che gioverebbero non solo all'insegnamento della lingua in sé per sé, con numerosi esempi concreti delle regole grammaticali, del lessico e delle strutture, ma rappresenterebbero un aiuto inestimabile anche nell'insegnamento della cultura, siccome la maggior parte dei romanzi del genere toccano temi sociali, storici e culturali, di grande rilievo.

La creazione di un'unità di apprendimento ispirata da questo tipo di materiale autentico ha rafforzato l'idea che utilizzare il romanzo YA nelle classi, per insegnare le lingue o anche altre materie, possa rappresentare un grande vantaggio per le/gli studenti, non solo nell'apprendimento, ma anche (e soprattutto) nello sviluppo di una morale e di un pensiero critico. Inoltre, la letteratura dimostra che lo YA può essere sfruttato non solo per la didattica delle lingue, ma anche per la didattica della cultura e per la didattica della letteratura.

È da questa esperienza e dalla ferma convinzione che il genere YA sia una terra inesplorata dalle mille sorprese dal punto di vista didattico, per la lingua e per la cultura, e un tesoro dal punto di vista educativo, che sorge la domanda di base di questo studio.

Dal punto di vista personale, poi, è importante dimostrare la rilevanza del genere nel panorama letterario, riconosciuta, purtroppo, ancora da pochi, soprattutto in Italia, un paese classista anche in letteratura. Le storie YA hanno come protagonisti giovani donne, uomini, persone *non-binary*, che si barcamenano in una società in cui non hanno ancora un posto, che li mette da parte perché considerati parte di una minoranza. In queste storie, le/gli studenti si possono rivedere, possono trovare percorsi affini, e proprio nei romanzi potrebbero trovare le risposte di cui hanno bisogno.

Inoltre, il genere ha una delicatezza e, allo stesso tempo, una forza nell'affrontare temi potenti quali il razzismo, la violenza della polizia, il bullismo, l'identità di genere, l'elaborazione del lutto, il rapporto con la famiglia, il sesso, la violenza sessuale, e tanti altri argomenti così importanti in questa delicata età, di cui dovrebbero sapere tutto e di cui invece spesso sanno troppo poco... Sono questi romanzi la chiave per affrontare un discorso complesso, ma necessario, sono un aiuto per renderlo più diretto, più accessibile e più "facile" da affrontare.

1.3 Da un'idea ai primi passi nel progetto di ricerca

Questo progetto di ricerca sboccia dal terreno fertile di una tesina scritta, proprio sullo stesso argomento, per l'esame di Didattica della lingua inglese. Se nella tesina la possibilità di utilizzare un romanzo Young Adult per insegnare la lingua inglese e, al contempo, trattare argomenti di attualità e/o tematiche scottanti era solamente un'idea, grazie alla tesi il progetto è diventato realtà.

Il primo passo, ovviamente, è stato inoltrarsi nella letteratura e stabilire una base teorica ampia e solida riguardo i materiali autentici, il lavoro da svolgere affinché diventino adatti agli obiettivi preposti, ovvero la loro didattizzazione, così come il lavoro necessario alla creazione di task appositi, necessari affinché l'autenticità ricercata nei testi sia presente in tutta l'unità didattica.

Con l'aiuto della letteratura viene naturale pensare al tipo di unità didattica autentica che è possibile creare, ma prima è fondamentale trovare il luogo in cui la teoria possa diventare realtà.

Grazie alla passione e alla disponibilità delle professoressa di italiano e di inglese della classe III^A del Liceo Classico "Alfonso Gatto" di Agropoli (SA), il progetto di ricerca è diventato sempre più concreto e a questo punto è stato possibile passare alla creazione dell'unità didattica costruita sul romanzo Young Adult.

Il tema è stato suggerito da fatti di cronaca attuali, per la precisione dalla notizia della morte della giovane Mahsa Amini in Iran e dalle proteste ad essa susseguite, grida disperate che cercano cambiamento e libertà. È impossibile non collegare questi fatti di cronaca ad altri avvenimenti che, nel mondo, sono andati ad intaccare, ancora una volta, i diritti umani fondamentali, in particolare della donna. Per tali motivi, il tema di partenza dell'unità didattica sono proprio i diritti umani.

La scelta del romanzo Young Adult è dipesa, quindi, dal tema. Aver trovato un romanzo Young Adult calzante alla perfezione con il tema e con la cronaca e che permette di porre le basi per un'unità didattica variegata e motivante già di per sé dimostra la qualità che si desidera dimostrare del materiale.

Capitolo 2 | Quadro teorico: la teoria a sostegno della pratica

Nel presente capitolo si illustreranno le basi teoriche a sostegno dell'idea centrale del lavoro, ossia della validità del genere YA anche nella didattica, in particolare nella didattica delle lingue. Per dimostrare l'ipotesi, verranno approfonditi i cosiddetti materiali autentici, partendo dalla loro definizione per comprendere cosa sono e il motivo per cui sono stati introdotti, fino ad arrivare ai vantaggi che promuovono nella didattica delle lingue e al loro utilizzo effettivo nelle UD. Successivamente si affronteranno gli argomenti della didattica della cultura e della didattica della letteratura, spesso sorvolate a favore della lingua, ma ugualmente fondamentali nel percorso delle/degli studenti di una lingua straniera. Infine, un paragrafo sarà dedicato alla letteratura YA, per spiegare cosa sia, mostrare in che modo sia un materiale autentico e perché sia così importante leggerla e utilizzarla in didattica.

2.1 Il materiale autentico

Chiunque si sia mai approcciato allo studio di una lingua (specialmente in Italia) ha familiarità con blocchi di esercizi schematici e strutturali e, nel caso bisogni sviluppare le abilità di ascolto o lettura, con testi dal formato preciso e ripetitivo. Il professor Simon Belasco (1981) ha stabilito uno schema su tre livelli per l'identificazione di questi e altri testi utilizzati in classe. Il testo sopramenzionato è chiamato *contrived text*, un testo non autentico creato appositamente per le/gli studenti di lingua, infatti le strutture e il lessico sono organizzati avendo in mente uno scopo pedagogico preciso.

Contrived texts are those textbook or taped dialogues and narratives that are created for the purpose of illustrating a grammatical point, the subjunctive mood for example. In the best of cases, they provide students with correct if somewhat artificial and stilted linguistic models [...]; in the worst of cases, they reinforce the students' natural prejudice that the foreign language is a peculiar tongue spoken by bizarre people who have nothing interesting or important to say to each other. These are not real texts but rather pretexts for lessons which have as their basis not communication but grammar.⁶¹

L'esempio più sfruttato di *contrived text* è quello riportato da Widdowson nel suo manuale del 1878.

⁶¹ Joiner E. G., Adkins P. B., Eykyn L. B., "Skimming and Scanning with Champs-Elysées: Using Authentic Materials to Improve Foreign Language Listening", Vol. 62, n. 3, Febbraio 1989, p. 428.

Ali and Bashir are brothers. Every morning they get up at five o'clock and wash their hands and face. They have their breakfast at six o'clock. They have an egg and a banana for their breakfast. They had an egg and a banana for their breakfast yesterday morning. They are having an egg and a banana for their breakfast this morning and they will have an egg and a banana for their breakfast tomorrow morning.⁶²

Leggendo questa frase è chiaro il motivo per cui sia considerata l'esempio perfetto di un tipo di materiale atto a dimostrare in modo semplice e sistematico in che modo le regole grammaticali si applichino in un discorso. Ed è naturale riconoscere un linguaggio artificioso, forzato allo scopo di dimostrare qualcosa.

Il dialogo è la forma di *contrived text* più nota e la più utilizzata nelle lezioni di lingua straniera. Il problema con tali testi è che nel corso degli anni, complice il fervore di creare strutture sempre nuove e particolari, hanno iniziato a presentare costruzioni e un vocabolario tali da creare un linguaggio davvero poco reale. Non fu solamente la natura artefatta del *contrived text* a destare dubbi; ad aprire la strada al materiale autentico si unirono gli sviluppi in campo glottodidattico, la nascita di approcci e metodi incentrati sulla comunicazione e che tengono in alta considerazione il feedback delle/degli studenti, questi ultimi stanchi del materiale asettico, meccanico e privo di interesse dei manuali tradizionali.

Prima che le/gli studenti abbiano effettivamente la possibilità di usufruire di testi autentici, secondo la classificazione tripartita di Belasco, vengono in contatto con i cosiddetti *controlled text*. Joiner, Adkins ed Eykyn (1989) li hanno definiti così: "Real texts that have been rewritten with a restricted number of vocabulary words are an example of controlled reading texts; radio plays [...] which are based on a limited number of structures and vocabulary items are the oral counterpart of such texts."⁶³

Secondo Belasco (1981), le/gli studenti con un livello intermedio devono usufruire dei *controlled text*, poiché presuppongono che lo studente abbia una certa conoscenza della lingua (ancora incompleta per affrontare il linguaggio reale), preparano il terreno per i materiali autentici e sono creati sia per istruire che per stimolare l'interesse delle/degli studenti. La terza categoria, ovviamente, sono i testi autentici, che Belasco (1981) denomina anche *live text*, i quali dovrebbero essere presentati a studenti di lingua di livello avanzato.

⁶² Widdowson H. G., 1979, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford, p. 160.

⁶³ Joiner E. G., Adkins P. B., Eykyn L. B., *op. cit.*, p. 428.

La letteratura, inoltre, dimostra che lo slancio verso materiali diversi, anzi, la necessità di trovare materiali nuovi e più dinamici per le classi di lingua venne portata a galla dal costante aumento dell'importanza data al contesto socio-culturale e situazionale, quindi alla diffusione dell'approccio comunicativo e di metodi i quali promuovono l'esperienza reale della lingua che si studia, i quali amplificavano anche la centralità dello studente e delle sue emozioni nel processo educativo.

Wilkins (1976) si rese conto che:

[...] the model of communication that underlies the notional approach suggests that certain kinds of material will be more prominent than is usually the case. In the model we have a producer and a receiver, but we also have positive interaction between the two in the sense that the receiver in turn becomes a producer. The discussion so far has centred almost exclusively on the producer of language.⁶⁴

Fino a quel momento, le abilità prese in considerazione erano state prevalentemente quelle di produzione, per cui l'attenzione educativa era puntata per lo più sull'insegnare a "creare" nella lingua straniera. Eppure, ricorda Wilkins (1976), lo studente potrebbe trovarsi anche nel ruolo di "ricevente", quindi dovrà comprendere ciò che legge e/o ascolta. Fino a questo momento, i glottodidatti non avevano mai considerato quali esperienze avrebbero vissuto le/gli studenti al di fuori dell'ambiente protetto della classe, dove il docente controlla sia la ricezione che la produzione, mentre i nuovi approcci hanno mostrato che nel mondo reale, nella comunicazione, le reazioni devono essere immediate. Inoltre, bisogna fare i conti anche con le numerose varietà della lingua e relativi accenti, per cui lo studente dovrà riconoscere forme della lingua differenti rispetto alla classica RP che gli audio non autentici esemplificano. Wilkins (1976), quindi, si rende conto che il problema, scendendo nel dettaglio, è proprio la comprensione (scritta e orale) del linguaggio prodotto da madrelingua per madrelingua. Qui entra in gioco il materiale autentico⁶⁵, l'unico strumento, secondo Wilkins (1976), che può sviluppare questo tipo di competenza.

The stimulus for this can be dated back to the inception of Communicative Language Teaching (CLT) in the 1970s. Giving precedence to communication over form, CLT rejected previous, strictly structural approaches to language learning and opened the way for the use of authentic texts, texts which had been created for a genuine communicative purpose. This prompted the so-called 'authenticity debate' in which the

⁶⁴ Che Wilkins associa con l'attività di role-playing, a cui darà particolare importanza.

⁶⁵ Wilkins D., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford, p. 78.

nature of authenticity has been applied to everything from the original appearance of a text to perception and validation by the text user [...]⁶⁶

Il crescente interesse per l'evento comunicativo (e, di conseguenza, le nuove esigenze di chi impara la lingua), secondo il punto di vista analizzato dal linguista Henry Widdowson (1878), ha causato persino un riadattamento dei fini stessi dell'insegnamento della lingua (in questo caso l'inglese). Il susseguirsi di approcci e metodi (come illustrato dall'approfondimento nel capitolo precedente) ha dimostrato che la lingua straniera venisse considerata una materia come le altre, la cui acquisizione veniva misurata con esami creati appositamente per determinare semplicemente se gli obiettivi del syllabo fossero stati raggiunti. Teoricamente rappresentava una sorta di investimento per un eventuale evento comunicativo reale; nella pratica, le/gli studenti venivano preparati solamente per gli esami, non per l'utilizzo vivo della lingua. Con l'evoluzione della lingua e del suo insegnamento, su cui riflette (occupandosi, nello specifico, del campo della linguistica applicata e dell'insegnamento dell'*English for Special Purposes* o ESP), Wilkins (1976) si è reso conto che:

Recently, however, English teaching has been called upon to meet the needs of people who have to actually use the language for occupational and academic purposes. In these circumstances, it has to cope with a connection with the real world and provide for immediate communicative needs.⁶⁷

A tal proposito, secondo il linguista, è necessario rivalutare il materiale creato e utilizzato fino a quel momento per l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera, ricercando una prospettiva comunicativa che permetta allo studente di sviluppare una competenza tale da prepararlo per un'esperienza della lingua autentica.

Nel corso degli anni è stato dibattuto molto sia sulla natura di questi materiali che sull'eventuale effetto positivo per le/gli studenti di una lingua straniera. All'inizio si considerava l'utilizzo del materiale autentico solo per lo studio della lingua madre; la letteratura, poi, ha dimostrato come anche l'insegnamento delle lingue straniere avrebbe potuto giovare da tali materiali. Sono proprio le definizioni del materiale autentico a permettere di capire la storia dello stesso.

⁶⁶Mishan F., 2005, *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Bristol, Intellect Books, p. 1.

⁶⁷ Wilkins D., *op. cit.*, p. 78.

2.1.1 *Una classificazione dei materiali autentici*

As greater emphasis is placed upon the development of functional ability in the foreign language classroom, the materials used in the instructional process become increasingly important. In addition to the careful controlled and sequenced language of drills, activities, and contrived passages found in commercially prepared instructional materials, students must also experience the language as it exists naturally, without the “pedagogical processing” so prevalent in most textbooks. If students are to use the second language communicatively in the real world tomorrow, then they must begin to encounter the language of that world in the classroom today. They must see and hear the second language being used as the primary medium of communication among native speakers - as “language with a purpose!” This can best be done through the use of authentic materials.⁶⁸

Nell'introduzione all'articolo “Language with A Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom”, Villegas Rogers e Medley (1988) spiegano perfettamente (utilizzando espressioni e parole chiave quali “*real world*”, “*experience the language*”, “*naturally*”, “*communicatively*”) il motivo per cui i materiali autentici sono diventati così importanti nelle classi di lingua straniera. Prima di arrivare a questo punto nel processo di diffusione del materiale autentico, però, bisogna tornare qualche anno indietro, nel 1976, quando David A. Wilkins, per la prima volta, utilizzò l'espressione “materiali autentici” in glottodidattica.

By this is meant materials which have not been specially written or recorded for the foreign learner, but which were originally directed at a native-speaking audience. Such materials need not even be edited, in the sense that linguistically difficult sections would not be deleted, although the linguistic content of such texts could well be exploited in various ways.⁶⁹

Secondo lo studioso, l'importanza di tali materiali risiede nel fatto che rappresentano l'unica possibilità per le/gli studenti di notare la differenza tra il linguaggio “idealizzato” di cui fanno esperienza in classe e le forme di tale lingua che i parlanti utilizzano nella vita reale.

“In short, such materials will be the means by which he can bridge the gap between classroom knowledge and an effective capacity to participate in real language events.”⁷⁰

Successivamente, nel 1977, Morrow definisce testo autentico un tratto di *real language* scritto o prodotto da *real speakers* per una *real audience*, realizzato per trasmettere un

⁶⁸ Villegas Rogers C., Medley, Jr. F. W., “Language with A Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom”, *Foreign Language Annals*, 21, N. 5, 1988, p. 467.

⁶⁹ Wilkins D., 1976, *op. cit.*, p. 79.

⁷⁰ *Ivi.*

qualche tipo di messaggio. Harmer, nel 1983, ha posto l'attenzione sul fatto che i testi autentici (sia scritti che orali) siano quelli creati per i madrelingua, quindi per i parlanti della lingua utilizzata per costruire il testo e non per chi la studia. Harmer (1983) utilizza l'esempio, nel caso della lingua inglese, di un quotidiano, di un programma radio, di una pubblicità, del capitolo di un libro, questi sono tutti modelli di materiale autentico, creato originariamente per le persone che usufruiscono della determinata lingua, e non hanno l'esplicito compito di insegnarla. I secondi li definisce testi non-autentici, quelli creati appositamente per le/gli studenti della lingua straniera e costruiti in modo da assomigliare il più dettagliatamente possibile a un testo autentico. Nonostante la netta distinzione iniziale che lo studioso applica, nella quinta edizione di *The Practice of English Language Teaching* approfondisce la questione, agganciandosi al discorso della difficoltà della lingua.

Because it is vital for students to get practice in dealing with written text and speech where they miss quite a few words but are still able to extract the general meaning, an argument can be made for using mainly authentic reading and listening texts in class. After all, it is when students come into contact with 'real' language that they have to work hardest to understand.⁷¹

Harmer (1983) prosegue il suo discorso con una nuova definizione di materiale autentico, che definisce linguaggio senza concessioni per chi impara la lingua. O ancora, linguaggio naturale usato da madrelingua o, aggiunge, parlanti competenti. Il Nostro prosegue le sue considerazioni esaminando degli aspetti più teorici quali la reazione delle/degli studenti, la semplificazione del materiale o i task autentici, argomenti di cui lo studio si occuperà in seguito.

Porter & Roberts (1987) hanno unito le due idee chiave delle definizioni precedenti affermando che i materiali autentici sono esempi di *spoken language* il cui scopo non è didattico, quindi non sono destinati a studenti non madrelingua. Nunan (1989) segue la stessa scia, dicendo che autentico è tutto quel materiale che non viene prodotto con l'apposito obiettivo di istruire. Idee appoggiate anche da Wallace, che nel 1992 ribadisce il concetto di testi autentici come *real-life texts*, che in alcun modo vengono scritti per scopi pedagogici. Ritornando a un tipo di definizione più generale, Little, Devitt e

⁷¹ Harmer J, 1983, *The Practice of English Language Teaching*, ed. V, Pearson, Londra, p. 306.

Singleton (1988) stabilirono che autentico è un testo creato per soddisfare degli scopi sociali nella comunità linguistica in cui viene prodotto.

Opposta alle precedenti definizioni, si pone quella del 1978 di Geddes e White, i quali hanno stabilito che materiale autentico sia un testo creato per fini didattici oppure no, l'elemento che lo rende tale è la presenza di caratteristiche le quali possono facilmente comparire in un evento comunicativo autentico. Secondo i due studiosi, non sono tanto la fonte e l'obiettivo del materiale a stabilirne l'autenticità, quanto la qualità, l'appropriatezza e la naturalezza del linguaggio. Hanno così introdotto un nuovo punto di vista che non mette in discussione il materiale stesso, ma si interroga sull'autenticità stessa e sulle fonti dalle quali possa derivare.⁷²

Villegas Rogers e Medley, nel 1988, riprendono le qualità stabilite da Geddes e White (1978) stabilendo che autentici sono i campioni di linguaggio orale e scritto che riflettono naturalezza nella forma e appropriatezza culturale e situazionale del contesto, così come il linguaggio utilizzato da madrelingua mostra. Nel 1995, dopo aver esaminato tutte le varie e differenti definizioni di materiale autentico disponibili, Thomas W. Adam si chiese se fosse persino possibile trovarne una che potesse comprendere ogni singola caratteristica attribuita all'oggetto. Dopo un riassunto di alcuni e particolari criteri da utilizzare per poter definire un materiale autentico secondo diversi studiosi⁷³, anche Adam tentò di dire la sua, affermando che: "Materials are authentic if they are unaltered language data, and if they are produced by and for native speakers of a common language and not for second language learners of that language."⁷⁴

⁷² Inoltre, hanno delineato un'interessante distinzione nell'utilizzo del linguaggio durante un atto comunicativo: "Geddes and White (1978) designate the language that occurs originally as a genuine act of communication as "unmodified authentic discourse": using the term "simulated authentic discourse" to refer to language that reflects the features likely to occur in unmodified discourse, but that is produced for pedagogical purposes." In Villegas Rogers C., Medley, Jr. F. W., *op. cit.*, 1988, p. 467.

⁷³ "Authentic materials can refer to: 1] the writings of non-native speakers of English, but only if the materials were originally written in English (e.g., Turkenik 1995); 2] writings from countries where English is spoken as a second language (e.g., Lim & Smalzer 1994); 3] speech from scripted films and reports prepared for radio broadcasts (e.g., Mejia & O'Connor 1994; Numrich 1990); 4] works that have been translated into English (e.g., McCloskey & Stack 1993; Sage 1993; Sokolik 1993); 5] pieces that have been abridged or excerpted (e.g., Prince 1994); 6] passages that were written hundreds of years ago and inconsequence do not reflect contemporary usage (e.g., Hillman 1990; Sokolik 1993); 7] passages that were written by native speakers, but primarily for a non-native speaking audience (e.g., Jason & Posner 1995); and 8] even writing samples from ESL students (e.g., Byrd & Bensen 1994; Markstein & Hirasawa 1994; Phinney 1994)." In Adams T. W., *What Makes Materials Authentic*, ERIC Document Reproduction, Service No. ED 391389, 1995, p. 3.

⁷⁴ Adams T. W., *ivi*.

Widdowson (1878), in *Teaching Language as Communication*, introdusse un altro criterio di valutazione dell'autenticità che non dipendeva affatto dal materiale quanto dalla relazione che si instaurava tra quest'ultimo e lo studente. Secondo il linguista, l'autenticità non è una qualità propria degli estratti del linguaggio, ma una qualità attribuita dipendente dalla risposta dello studente.

Authenticity in this view is a function of the interaction between the reader/hearer and the text which incorporates the intentions of the writer/speaker. We do not recognize authenticity as something there waiting to be noticed, we realize it in the act of interpretation.⁷⁵

Per comprendere tale relazione come intesa da Widdowson (1878), sarebbe interessante seguire il ragionamento dello studioso, così come lo illustra nel suo manuale:

It is convenient to approach an answer to these questions by first distinguishing three kinds of passage which commonly occur in the kind of collections we have been discussing. I will call them extracts, simplified versions, and simple accounts and we will consider each of them in turn.⁷⁶

L'estratto, secondo Widdowson (1878), è il tipo di materiale che l'insegnante (il cui scopo è quello di sviluppare nelle/negli studenti l'abilità di interagire e formulare un discorso naturale) dovrebbe sfruttare, poiché è una parte di discorso genuina, un esempio reale di utilizzo della lingua. Come si intuisce dal nome stesso, l'estratto è parte di un'unità comunicativa più ampia come saggi, articoli di giornale, libri, film, etc. Ritagliando una parte dell'unità per scopi educativi si potrebbe compromettere la genuinità del discorso, questa è la prima difficoltà che individua Widdowson (1878) nel definire l'autenticità. Un ulteriore problema è legato ai motivi per cui le persone decidono di usufruire di determinati materiali: queste "unità" sono legate al contesto di una realtà sociale e psicologica personale. Una persona legge un articolo di giornale o un libro perché interessata all'argomento, perché vuole ottenere nuove informazioni da aggiungere alla conoscenza preesistente, etc. Leggere determinati estratti non per scoprire qualcosa di interessante e rilevante per i propri interessi ma per imparare la lingua significherebbe, in qualche modo, secondo Widdowson (1878), distorcere il naturale utilizzo della lingua. Il Nostro spiega:

⁷⁵ Widdowson H. G., *op. cit.*, p. 161.

⁷⁶ Widdowson H. G., 1878, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford, p. 79.

The extracts are, by definition, genuine instances of language use, but if the learner is required to deal with them in a way which does not correspond to his normal communicative activities, then they cannot be said to be authentic instances of use. Genuineness is a characteristic of the passage itself and is an absolute quality. Authenticity is a characteristic of the relationship between the passage and the reader and it has to do with appropriate response.⁷⁷

Come si può notare dalla citazione, Widdowson (1878) introduce nella definizione di autenticità il concetto di genuinità. Gli estratti sono intrinsecamente genuini, ma presentarli come semplice mezzo di istruzione, tralasciando del tutto il loro scopo primario, ne riduce l'autenticità.

If a learner is to acquire communicative abilities, he must ultimately be induced to treat reading passages as discourse, to adopt the same attitude to them as he would to written discourse in his own language. This is not achieved simply by confronting him with genuine instances of language use. We have to resort to pedagogic contrivance.⁷⁸

La soluzione, secondo il nostro, non è il materiale, quanto l'approccio dell'insegnante verso i testi, anzi, più nel dettaglio, il modo in cui decide di presentare il materiale tale da convincere le/gli studenti a considerarlo un esempio naturale di utilizzo della lingua (anche quando non lo è). Widdowson (1878) suggerisce anche dei possibili metodi, ad esempio ricondurre l'estratto a una nuova unità, per poi dedicarsi al secondo problema riscontrato: l'interesse delle/degli studenti. L'argomento deve attirare l'attenzione e accendere l'interesse delle/degli studenti e, a questo proposito, lo studioso suggerisce che associare lo studio della lingua straniera ad altre materie scolastiche potrebbe essere produttivo.

If reading passages are combined to form a rhetorical unit dealing with matters relating to these subjects there is a chance that the learner's interest might be engaged and he might be led to recognize the relevance of foreign language study to his other school activities. In this way, the foreign language is represented as having the same kind of communicative function as his own language.⁷⁹

Tra gli studiosi italiani, Vassallo (2006) ha ripreso la considerazione di Widdowson secondo cui l'autenticità dipende dalle/dagli studenti stessi. L'idea di Vassallo è la seguente:

[...] autentico diventa tutto ciò che si dimostra utile, di volta in volta, come mattone, a seconda della disponibilità di studenti e docenti a considerarlo come tale e della loro

⁷⁷ *Ivi.*

⁷⁸ *Ibidem*, p. 80.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 81.

possibilità di utilizzarlo. [...] Le uniche vere autorità che possono legittimare il materiale utilizzato durante il processo di apprendimento/insegnamento diventano tutti i soggetti dell'azione didattica. [...] Il telegiornale o il volantino, insomma, sono ciò che gli studenti e gli insegnanti potranno e vorranno fare in quel momento, esattamente come il dialogo previsto dal libro di testo o il dialogo improvvisato in aula tra studente ed insegnante. Il loro significato, cioè, non è dato, ma dipende dal macro e microcontesto in cui vengono proposti.⁸⁰

Raccogliendo la letteratura già esistente, MacDonald, Badger e Dasli (2006) stabiliscono che esistono quattro tipi di autenticità: *text authenticity*, *competence authenticity*, *learner authenticity* e *classroom authenticity*. Nel primo tipo, l'autenticità è un attributo del materiale, audio-visivo o testuale; il secondo tipo riguarda le competenze che lo studente dovrebbe aver acquisito alla fine dell'insegnamento e, di conseguenza, derivante dai materiali autentici. La *learner authenticity* deriva dagli studi di Widdowson già citati, quindi riguarda la relazione che l'insegnante riesce a stabilire tra materiali e studenti. Infine, la *classroom authenticity* considera gli studi di Breen (1985), il quale sostiene che insegnamento e acquisizione della lingua dipendono dal contesto in cui avvengono, ossia la classe, perché provvede alle condizioni utili e necessarie affinché le/gli studenti riescano a comunicare senza vergogna e motivati (l'idea di Breen venne contestata da Widdowson sulla conclusione che in tale modo tutto ciò che succede in classe verrebbe considerato materiale autentico, anche la semplice ripetizione delle regole grammaticali). Lo studio sull'autenticità e sui relativi materiali ha condotto anche a un'ulteriore suddivisione di questi ultimi⁸¹. Valdeón García (1995), ad esempio, distingue tra *spontaneous material*, *authentic material* e *artificial material* (o *contrived text*, secondo la denominazione di Belasco). Il primo tipo è il materiale prodotto da madrelingua nella vita di tutti i giorni, senza alcuno scopo diverso da quello comunicativo; i problemi, in caso di utilizzo in una classe, sarebbero rappresentati dall'argomento (che potrebbe risultare noioso) o, nel caso di prodotti audio-visivi, dalla velocità e dagli accenti. Il materiale autentico, secondo questa lista, utilizzerebbe la lingua così come viene utilizzata da madrelingua, ma sarebbe progettato per le/gli studenti della lingua straniera. Infine, il materiale definito *artificial*, è chiaro, sarebbe quello creato appositamente con l'obiettivo di istruire, rappresentante le strutture grammaticali o il lessico utile in un determinato step del percorso.

⁸⁰ Maria Luisa Vassallo, "L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico", EL.LE, Aprile 2006, <https://www.italis.it/l%E2%80%99ippogrifo-didattico-il-fascino-del-materiale-autentico>.

⁸¹ Tale suddivisione è stata applicata soprattutto al materiale audio-visivo, ma è possibile ricondurla anche ai testi scritti.

Questa sequenza di definizioni, distinzioni e denominazioni sintetizza quali siano le posizioni nella discussione tra coloro che tentarono di chiarire cosa fossero i materiali autentici, ma soprattutto in cosa consistesse l'autenticità. In realtà, si può notare come una definizione che comprenda tutte le caratteristiche del materiale autentico, così come una visione univoca di autenticità, non sia stata ancora trovata e forse mai si troverà, siccome la ricerca e le sperimentazioni con tali materiali permette di scovare sempre nuovi dettagli con cui approfondire la visione precedente. Un'altra rivelazione finale riguarda la consapevolezza che, in fondo, il materiale autentico non è nulla di speciale, sofisticato o assurdo, è semplicemente materiale che le persone madrelingua riconoscono come naturale, che questo sia scritto o orale.

2.1.1.1 Cosa pensano gli insegnanti dei materiali autentici oggi?

Girando su Internet, molti sono i siti web, perlopiù di insegnanti americani, che elogiano l'utilizzo dei materiali autentici in ogni tipo di classe e livello e che portano avanti la ricerca di una definizione che possa accontentare tutti.

Il sito *TextInspector* stabilisce che materiali autentici siano semplicemente testi, audio e video creati per madrelingua, i quali, a differenza dei materiali tradizionali creati appositamente per chi impara la seconda lingua, non usano una grammatica o un vocabolario preciso perché presuppongono che il lettore capisca la lingua utilizzata. Lewis Lansford (2017), sul sito web *World of Better Learning*, indica come materiali autentici testi scritti da madrelingua, i cui argomenti, il linguaggio, la sintassi, la struttura, etc., sono pensati per le/gli studenti madrelingua, senza dare alcun peso a chi impara la lingua come L2 o L3. Sul suo blog, il professore Jack C. Richards (2012) sostiene che l'espressione "materiali autentici" si riferisce all'utilizzo, nell'insegnamento, di testi, fotografie, video, *realia* e altre risorse che non siano state preparate appositamente per scopi didattici.

Oggi più che alla fine degli anni '90, poi, il focus è sulla reazione delle/degli studenti a tali materiali e sui loro effettivi vantaggi, infatti, in un articolo sul blog EDU della casa editrice *Scholastic*, Lois Bridges (2018) afferma che:

Authentic text is real, living language written to engage readers and draw them in; it may entertain, inform, or persuade. It invites active reading, robust problem-solving,

and deep analysis because it comprises conceptually rich, compelling ideas and language from life.⁸²

Tali vantaggi, fondamentali per supportare l'idea di questo studio, saranno argomento di approfondimento del prossimo punto del presente paragrafo.

2.1.2 I vantaggi derivanti dall'utilizzo dei materiali autentici

Già le definizioni, sia di autenticità che di materiale autentico, permettono di immaginare quali possano essere i vantaggi dell'introdurli in una classe di lingua straniera (ai fini del presente lavoro la lingua straniera considerata è esclusivamente l'inglese, seppur non si escludano i risultati positivi non solo per le altre lingue straniere, ma in generale per tutte le materie). Harmer (1983), dopo le diverse edizioni del suo *The Practice of English Language Teaching* in cui ha criticamente analizzato il materiale autentico, nel 1994 ha ammesso che questo può garantire grandi benefici alle/agli studenti sia nella produzione che nell'acquisizione della lingua, provocando addirittura un aumento di autostima quando la si utilizza al di fuori del contesto scolastico. Peacock (1997), invece, nota un aumento nella concentrazione e nel coinvolgimento degli alunni quando i materiali artificiali vengono sostituiti con quelli autentici.

Stavolta la pratica, ossia l'effettivo utilizzo dei materiali autentici con scopi didattici, ha coadiuvato la letteratura nello stabilire i vantaggi di questa risorsa, mostrando un interessante risultato. I risvolti positivi non vengono riscontrati solo dalle/dagli studenti; i materiali si sono rivelati un elemento di cambiamento sia per gli insegnanti e la loro visione della lingua che per il contesto classe. Ciò significa che, da un lato, gli insegnanti sono diventati più consapevoli di come la lingua sia effettivamente nella realtà piuttosto di come pensavano avrebbe dovuto essere; dall'altro, cadono gli scudi tra la classe e il mondo esterno, facendo sbocciare una relazione tra i due contesti più veritiera e utile.

Ritornando a un punto di vista più teorico e tradizionale, i primi vantaggi riscontrati con i materiali autentici nella letteratura si riferivano alla forma stessa del testo. Alla fine degli anni '90, i linguisti avevano la consapevolezza che la descrizione della grammatica delle lingue straniere non fosse accurata al cento per cento, per cui i *contrived* e i *controlled text* erano creati su basi sbagliate o incomplete, al contrario dei testi autentici, genuini sia

⁸² Lois Bridges, "All Children Deserve Access to Authentic Text", Aprile 2018, <https://edublog.scholastic.com/post/all-children-deserve-access-authentic-text>

nella lingua che nella cultura e ricchi di elementi veritieri, gli unici a poter esaltare ogni singola parte rappresentativa della lingua. Non solo, sono anche una testimonianza “in diretta” dei cambiamenti della lingua; grazie ai materiali autentici non c’è il rischio di tramandare una lingua antiquata, ma corretta e aggiornata.

Gilman e Moody (1984), addirittura, elogiavano la ridondanza di tali testi poiché naturali nella ripetizione, a differenza dei testi creati con lo scopo di far assimilare un determinato costrutto, tale per cui si presenta la ripetizione artificiosa delle stesse combinazioni di parole e delle stesse regole grammaticali, a discapito di elementi più utili o essenziali.

The richness of these texts makes them appealing to students; their redundancy gives the students more clues to comprehension. In the best of cases, students who listen to authentic materials can be highly motivated by the fact that they are able to deal with genuine oral language, the kind of language that they will encounter in real world situations such as travelling abroad and watching foreign films.⁸³

Il presente estratto sottolinea un altro aspetto fondamentale del materiale autentico e il suo vantaggio più significativo: l’incontro delle/degli studenti con le esperienze di vita reali. I primi materiali autentici, che siano questi scritti o orali, di cui le/gli studenti di una lingua straniera dovrebbero fare esperienza sono quelli che presentano conversazioni riguardanti l’acquistare, il programmare incontri, etc.: momenti di vita quotidiana. Siccome queste situazioni sono quelle promosse anche dai *contrived* e dai *controlled text* grazie all’influenza dell’approccio comunicativo, l’importanza dei testi su tali argomenti è già evidente. Lo scopo utilitario ha un grande valore in questo caso, non solo ai fini dell’insegnamento, ma per gli alunni stessi e per la loro motivazione, i quali possono fare esperienza del linguaggio utilizzato in situazioni quotidiane e che potrebbero avere effettivamente la possibilità di utilizzare. Ovviamente, utilizzando *contrived text* la letteratura ha ampiamente mostrato in quali rischi si possa incorrere: danno sì la dimostrazione del tipo di dialogo da costruire e quale lessico utilizzare, ma, per quanto utile, resta comunque un testo meccanico e innaturale. Un tipo di dialogo autentico, invece, non solo è più naturale e veritiero, ma risulta tale anche per le/gli studenti, più propensi a sperimentare con la lingua avendo la conferma che ciò che dicono e le parole che usano sono le stesse utilizzate dai loro pari madrelingua.

⁸³ Joiner E. G., Adkins P. B., Eykyn L. B., *op. cit.*, p. 429.

Oltre alle esperienze di vita quotidiana di cui potrebbero ritrovarsi protagonisti, la ricerca ha suggerito che maggiori vantaggi con i materiali autentici si possono ricavare utilizzando quelli che Jacobson, Degener e Purcell-Gates (2003) definiscono materiali *learner contextualized* (definizione utilizzata proprio come sinonimo di autentico).⁸⁴ Secondo i tre autori è importante utilizzare testi tratti dalle vite delle/degli studenti fuori dalla scuola, dal loro quotidiano, che attingono alle loro attività e stili di vita. Usufruire di questi testi di vita vera (della cui autenticità le/gli studenti sono protagonisti), con lo scopo di mostrare il reale utilizzo della lingua, regala allo studente un'esperienza didattica più significativa, più motivante, sicuramente più utile per i loro bisogni personali e, come dimostrano gli studi, anche più efficace, proprio perché ne hanno già esperienza e ne sono più legati.⁸⁵ Secondo Elizabeth Joiner (1984) se alle/agli studenti venisse chiesto perché dovrebbero essere utilizzati materiali autentici in classe, la loro risposta sarebbe in alta considerazione la realtà dei materiali e la possibilità di utilizzare le nozioni, le regole e il vocabolario acquisito in una vera esperienza comunicativa. Questa supposizione di Joiner è stata confermata dalle ricerche portate avanti nel corso degli anni, in cui le/gli studenti hanno dimostrato il loro favore per questo tipo di strumento didattico, permettendo di identificare anche gli eventuali svantaggi e come risolverli. Questo perché con i materiali autentici le/gli studenti hanno la possibilità di mettersi realmente alla prova, poiché possono estrarre informazioni reali da testi reali che non sono nella loro lingua.

Un ulteriore beneficio è la disponibilità di tali testi per ogni livello linguistico. I linguisti del passato, nonostante l'inclinazione favorevole all'utilizzo del materiale autentico, mantenevano delle riserve sul livello linguistico che le/gli studenti avrebbero dovuto avere per poterne usufruire.⁸⁶ Gli educatori che promuovono testi *learner contextualized*, invece, sono convinti che non serva raggiungere un determinato livello di competenza

⁸⁴ Se il materiale autentico è chiamato *learner contextualized*, i testi non-autentici sono definiti da Jacobson, Degener e Purcell-Gates anche *school-only* o *decontextualized*, perché non hanno rilevanza per gli studenti al di fuori del contesto scolastico.

⁸⁵ Si vuole specificare che per esperienze degli studenti, in questo lavoro specifico, non si intendono solamente i semplici avvenimenti quotidiani, ma anche stati d'animo, il rapporto con i coetanei e con se stessi, il proprio posto nella società, e anche argomenti che potrebbero o meno riguardarli in prima persona, ma che sicuramente influenzano le vite dei loro pari, argomenti di cui devono essere consapevoli. Dalla scelta di tali argomenti, oltre al vantaggio sociale e culturale, deriva anche il vantaggio linguistico, in particolare nel momento dell'acquisizione, che giova di parole già sentite o conosciute.

⁸⁶ Si ricordano Belasco e la sua considerazione che solo gli studenti di livello avanzato avrebbero potuto fare esperienza di suddetto materiale.

linguistica affinché questi abbiano un effetto linguisticamente positivo, anzi potrebbero giovare molto anche alle/agli studenti che non hanno ancora raggiunto il livello avanzato. Raramente le/gli studenti italiani riescono a raggiungere il livello avanzato di conoscenza della lingua straniera al liceo, per cui la possibilità di usufruire di testi autentici a tutti i livelli di competenza e in tutte le classi (non solo del liceo, ma anche precedenti) è una considerazione fondamentale per il contesto italiano di didattica della lingua. Ovviamente questa scelta è accompagnata da altre osservazioni necessarie riguardo al livello dei testi e alla loro didattizzazione; argomenti che verranno trattati in seguito nel capitolo.

Da un punto di vista più scientifico, Bacon e Finnemann (1990) hanno identificato i vantaggi dell'utilizzo dei materiali autentici nella risposta cognitiva e affettiva delle/degli studenti.

In cognitive terms, for example, it is argued that authentic materials provide necessary context for appropriately relating form to meaning in the language acquisition process. In terms of affect, authentic texts are regarded as motivators and as a means to overcome the cultural barrier to language learning.⁸⁷

Nel contesto italiano, il materiale autentico e i relativi benefici sono considerati spesso in relazione a una delle componenti della competenza comunicativa: la competenza sociolinguistica. Insieme alla competenza linguistica (la capacità di saper fare lingua, ovvero padroneggiare le abilità linguistiche di produzione e comprensione orale e scritta), alla competenza paralinguistica (comprendente gli elementi prosodici come il tono della voce o l'uso delle pause, etc.) e alla competenza extralinguistica (che riguarda i linguaggi non verbali come quello gestuale, prossemico, vestemico, oggettuale, etc.), la competenza sociolinguistica riguarda la capacità di dominare le condizioni socioculturali di uso della lingua, le convenzioni sociali, i generi testuali, le varietà di lingua più adeguate alle diverse situazioni, i registri, le varietà geografiche, sociali, temporali, etc.

Possiamo definire la competenza sociolinguistica come la capacità procedurale non solo di interpretare il valore sociale delle scelte linguistiche compiute da altri parlanti, nativi e non, ma pure di compiere tali scelte in autonomia e in modo adeguato e appropriato

⁸⁷ Bacon S. M., Finnemann M. D., "A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input", *The Modern Language Journal*, Vol. 74, Num. 4, Inverno 1990, p. 459.

(appropriatezza sociolinguistica) ai diversi temi, contesti, co-testi, interlocutori, e agli obiettivi dell'evento comunicativo.⁸⁸

Com'è comprensibile sia dai nomi che dalle caratteristiche, queste competenze si sono fatte strada nella glottodidattica insieme all'avanzare dell'approccio comunicativo e all'introduzione, nell'insegnamento, del contesto e dell'esperienza viva e reale della lingua. È chiaro, quindi, come il materiale autentico calzi a pennello nell'apertura creata dagli approcci e dai metodi. Secondo Matteo Santipolo (2014), il materiale autentico avrebbe un ruolo imprescindibile al fine dello sviluppo della competenza sociolinguistica, grazie, ovviamente, alla serie di vantaggi che il professore successivamente elenca:

- offre un'immagine reale ed aggiornata della struttura del repertorio linguistico (a patto che il materiale scelto sia effettivamente recente);
- in quanto reale, è immediatamente "spendibile" per comprendere e interagire con il mondo di cui si studia la lingua;
- grazie alla sua grande variabilità, è un potente antidoto alla noia (che può invece incombere quando si impieghino esclusivamente il libro di testo o comunque materiali poco stimolanti perché poco autentici o verosimili);
- favorisce una comprensione profonda (anche in prospettiva diacronica) della cultura italiana;
- consente all'insegnante di costruire percorsi sociolinguistici ad hoc adatti alle caratteristiche e agli obiettivi dei propri allievi.⁸⁹

L'esistenza dei vantaggi e di una base teorica che li conferma, non significa che i benefici dell'utilizzo dei materiali autentici siano inclusi a priori e si manifestino automaticamente quando si decide di introdurli nella classe. L'insegnante deve stare ben attento a diversi fattori in modo che siano i vantaggi ad avere la meglio introducendo tali innovazioni, e non il contrario. Affinché tali benefici possano attuarsi, infatti, c'è un elemento fondamentale di cui tenere sempre conto (che è alla base della didattica in generale ed è il primo step da costruire nelle unità didattiche e di apprendimento di cui si è parlato in precedenza): la motivazione.

⁸⁸ Santipolo M., "L'impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi", in *Cultura e comunicazione*, Anno V, n. 5, Settembre 2014, p. 15.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 16.

2.1.3 Materiali autentici e motivazione: come evitare gli svantaggi

Chiunque abbia deciso di studiare e identificare i passaggi fondamentali dell'insegnamento, di qualsiasi materia, ha posto sul podio dei fattori da considerare con maggiore urgenza la motivazione. Si potrebbe costruire la lezione più innovativa e interessante mai creata, ma se sin dall'inizio non si è dato peso alla risposta degli alunni, allora il risultato sarà fallimentare. Nel capitolo precedente si è già osservato come la motivazione influisca sull'insegnamento e come possa essere costruita, ma in che modo si relaziona con i materiali autentici?

Secondo Christine Nuttall (1996):

Authentic texts can be motivating because they are proof that the language is used for real-life purposes by real people. But the motivation may not survive if the text is used only for academic exercises. In deciding how to exploit the text, and particularly in considering integrative tasks, a good question to start with is: What would the text be used for in the foreign language environment?⁹⁰

Questa sensazione di essere in contatto con la realtà e di acquisire la lingua vera, viva, della comunità di cui si desidera far parte in qualche modo, è una delle fonti di motivazione più forte per le/gli studenti che studiano una lingua straniera. Ci sono diverse caratteristiche dei materiali autentici “non raffinati”, però, che potrebbero essere causa di difficoltà o di sconforto per le/gli studenti, soprattutto quando il livello di competenza della lingua è medio-basso o medio. Fortunatamente ci sono dei metodi e degli strumenti di cui fare tesoro onde evitare che i materiali autentici diventino un incubo per gli alunni e, di conseguenza, per chi decida di utilizzarli in classe.

Il motivo primario per cui il famoso “filtro affettivo” di Krashen potrebbe innalzarsi nelle/negli studenti alla vista o durante l'esperienza del materiale autentico è la difficoltà di comprensione linguistica e/o culturale del materiale, ad esempio la presenza di un vocabolario avanzato o di strutture complesse oppure la descrizione di stili di vita differenti dai propri; anche la lunghezza del testo potrebbe risultare fonte di sconforto. Nel caso di materiali autentici audio-visivi, un'ulteriore difficoltà si potrebbe riscontrare nella velocità del discorso e nella conseguente complicazione nella comprensione del lessico o delle parti di reale interesse.

Riprendendo le parole di Matteo Santipolo (2014):

⁹⁰ Nuttall C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, 1996, Oxford, Macmillan Heinemann, p. 172.

[...] di fronte alla complessità del repertorio lo studente può scoraggiarsi o demotivarsi se la “sfida” che il materiale autentico rappresenta è (o viene percepita essere) al di là delle proprie possibilità. Si tratta indubbiamente di questioni di non semplice soluzione ma che meriterebbero una riflessione attenta e forse maggiore attenzione da parte dei linguisti, dei glottodidatti e degli stessi insegnanti.⁹¹

Le soluzioni studiate affinché il materiale autentico non sia percepito come una sfida insuperabile, ma come una sfida incoraggiante, includono prima di tutto un’accurata scelta del materiale attraverso la sua individuazione, analisi e selezione.

successivamente, se necessario, si attua un processo di semplificazione (o didattizzazione). Quando si decide di utilizzare del materiale autentico, spesso si dimentica o si dà per scontato un altro aspetto necessario per un ottimale utilizzo del materiale: la costruzione di esercizi e attività. I blocchi di task standard non risultano adatti a testi differenti da quelli per cui sono sempre stati costruiti, per cui anche i task devono essere adattati e resi autentici.

Tali soluzioni devono essere messe in atto dagli insegnanti prima di proporre il materiale alle/agli studenti; bisogna essere consapevoli che le tecniche richiedono attenzione e pazienza e sono dispendiose a livello di tempo ed energie, ma il guadagno e la soddisfazione (sia personale che degli alunni) ripagheranno il tempo speso.

2.1.3.1 La scelta del materiale autentico

Sembra scontato dirlo, ma il lavoro per ottenere un buon risultato e un’esperienza positiva con il materiale autentico inizia proprio dalla scelta di quest’ultimo. Come ogni unità didattica insegna, ogni volta che bisogna iniziare un percorso didattico bisogna tenere bene a mente gli obiettivi che si vogliono raggiungere, sia linguistici che culturali e sociali, e la regola vale a prescindere dagli strumenti che si decide di utilizzare. Anzi, forse è persino più importante perché si aggiunge un’ulteriore incognita nel percorso.

Il primo passo per una scelta equilibrata e corretta è quindi tenere in considerazione i bisogni delle/degli studenti, relativi agli obiettivi che il programma determina di raggiungere. Studi più recenti e insegnanti che hanno già deciso di usufruire dei materiali autentici, suggeriscono di selezionare argomenti e tipi di testi che suscitano maggiore

⁹¹ Santipolo M., *op. cit.*, p. 17.

interesse per le/gli studenti. L'articolo di Jade Blue (2020) sul sito Macmillan Education regala un esempio utile e interessante su questa pratica:

In my classes, I frequently ask learners to find and bring to the classroom texts that interest them. In lesson and syllabus planning we begin with identifying learner needs, and this determines the content - the *'what'* that we will then teach. Only then do we start to consider the *'how'* - the methods, approaches and activity types we will use. The risk with authentic texts is that we lose control over the *'what'*: the language focus is incidental. But if we - or indeed our learners - are bringing to the classroom material that interests us in some way, then the likelihood is that the language will be relevant. If we want to be able to talk about the topic, we'll need the language to do so.⁹²

Proponendo gli argomenti che i testi potrebbero riguardare, l'insegnante potrebbe riconoscere quello che suscita il maggiore interesse e iniziare a porre le basi di un nuovo metodo iniziando da qualcosa per cui le/gli studenti avrebbero più voglia di mettersi in gioco perché davvero desiderosi di imparare. La conoscenza che l'insegnante ha dei suoi alunni, in questo caso, può dare un ulteriore aiuto. In questo modo si ha la possibilità di presentare del materiale dagli scopi pratici che allo stesso tempo motivi, incuriosisca e mostri la validità di tali studi per le future reali esperienze e per la propria crescita personale.

La disponibilità di materiale autentico per raggiungere questi scopi è immane e quasi infinita (considerata la natura del World Wide Web); questo potrebbe diventare un ostacolo e, di conseguenza, il secondo punto su cui concentrarsi durante questa decisione. Stabiliti gli obiettivi e le regioni di interesse, è il livello di competenza linguistica che le/gli studenti già posseggono e quello che devono raggiungere da tenere in considerazione. Per quanto riguarda i testi autentici scritti, il livello può essere calcolato grazie all'aiuto di risorse web innovative e semplici da utilizzare. Tali strumenti permettono non solo di stabilire il livello linguistico di un testo, ma alcuni evidenziano anche le parole più complesse presenti. È importante tenere a mente il livello di competenza perché anche da questa dipende la volontà e l'apertura degli alunni verso le

⁹² Jade Blue, "Exploiting authentic texts in the English language classroom", Luglio 2020, <https://www.macmillanenglish.com/us/blog-resources/article/advancing-learning-exploiting-authentic-texts-in-the-english-language-classroom>

richieste dell'insegnante. Se il testo risultasse troppo difficile ed estraneo, le/gli studenti proverebbero ansia e paura, non interesse ed entusiasmo.

Un altro dei requisiti da considerare durante la scelta del materiale autentico è la possibilità di utilizzare le sue parti realmente al di fuori dell'ambiente scolastico, perseguendo quello che viene definito "real world purpose"⁹³. L'esempio riportato considera una ricetta culinaria come materiale autentico: affinché l'autenticità sia raggiunta al cento per cento, le/gli studenti alla fine non devono riscontrare miglioramenti in ambito scolastico, ma magari anche imparare a preparare il piatto descritto! In questo modo il materiale autentico rompe completamente la barriera scuola-realtà. Per ottenere questo risultato, c'è bisogno di task su misura.

Valeriu Dumitrescu (2000) in "Authentic Materials: Selection and Implementation in Exercise Language Training" aggiunge che quando si considera un testo come materiale autentico da utilizzare in classe, bisogna tenere conto anche della sua adattabilità, ovvero la disponibilità delle sue parti a divenire esercizi e attività. Materiali autentici hanno bisogno di task autentici, altrimenti l'autenticità non ha occasione di manifestarsi completamente.

L'ultimo punto su cui concentrarsi, secondo Dumitrescu (2000), è la relazione tra le parti del vario materiale selezionato. I testi dovrebbero essere legati da un tema o un'idea, magari mostrati sotto diversi punti di vista in modo da affrontare l'argomento da varie angolazioni.

Se l'insegnante sceglie sin dall'inizio i materiali giusti, le/gli studenti non solo guadagnano abilità e competenze linguistiche, o anche sociali e culturali, ma potrebbero sviluppare anche un interesse nuovo per la lettura, l'ascolto o la visione di prodotti in lingua inglese, sia per continuare ad imparare, ma soprattutto per semplice desiderio e interesse personale.

Per concludere, riportiamo le caratteristiche più importanti che un testo autentico dovrebbe possedere secondo Berardo (2006) e le utili domande da porsi quando bisogna scegliere di quale materiale autentico usufruire per la propria unità didattica o di apprendimento.

⁹³ Boyacı D. B., Güner M., "The Impact of Authentic Material Use on Development of the Reading Comprehension, Writing Skills and Motivation in Language Course", *International Journal of Instruction*, Vol. 11, Num. 2, Aprile 2018, p. 354.

Suitability of Content: Does the text interest the student? Is it relevant to the student's needs? Does it represent the type of material that the student will use outside of the classroom?

Exploitability: Can the text be exploited for teaching purposes? For what purpose should the text be exploited? What skills/strategies can be developed by exploiting the text?

Readability: Is the text too easy/difficult for the student? Is it structurally too demanding/complex? How much new vocabulary does it contain? Is it relevant?

Presentation: Does it "look" authentic? Is it "attractive"? Does it grab the student's attention? Does it make him want to read more?⁹⁴

2.1.3.2 La didattizzazione del materiale autentico

Tra i requisiti fondamentali necessari al materiale autentico affinché possa essere utilizzato in classe, Berardo (2006) inserisce la *readability*, ovvero la facilità di lettura e di comprensione di un testo; analizzandola si può decidere a che tipo di lettore proporre il testo.⁹⁵ Al giorno d'oggi basta affidarsi al web per trovare in pochi secondi le risposte necessarie, in passato furono diversi studiosi a stabilire quali fossero i fattori determinanti la facilità (o difficoltà) di un testo autentico, orale e scritto.

Siccome ogni testo è scritto per motivi diversi, che presuppongono forme differenti, serviva trovare dei criteri comuni a tutti i testi. Byrnes (1984), ad esempio, creò una scala di valori per il discorso orale, partendo dal discorso libero e spontaneo fino a quello stilizzato delle performance teatrali. Più si presta attenzione a ciò che si dice e al modo in cui si dice, più cala la naturale ridondanza di un discorso generato sul momento; siccome la letteratura ha dimostrato che la ripetizione degli elementi favorisca la comprensione, il testo orale autentico più semplice da mostrare alle/agli studenti è quello spontaneo.

Per quanto riguarda i testi scritti, la loro classificazione si basa su un sistema sviluppato da James Child (1981), successivamente approfondito da Renee Meyer e Emery Tetrault (1984). I due costruirono un sistema tripartito, sviluppato in livelli. Il primo livello comprende i testi più semplici come mappe, il meteo, menu, orari, prenotazioni, etc., testi prevedibili i cui elementi possono essere intuiti dalle/dagli studenti, sia per la familiarità delle situazioni nella lingua madre che per l'aiuto visivo di tabelle e simboli.

⁹⁴ Berardo S. A., "The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading", *The Reading Matrix*, Vol. 6, Num. 2, Settembre 2006, p. 63.

⁹⁵ La *readability* viene calcolata attraverso formule matematiche che possono prendere in considerazione diversi fattori come il numero di frasi, di parole, di sillabe, la lunghezza delle frasi, etc. Fortunatamente esistono siti web, gratuiti o a pagamento, che permettono di analizzare i testi in modo semplice e veloce.

I testi del livello II sono meno prevedibili, ma informativi (articoli di giornali, direzioni, ricette, istruzioni), inoltre mancano di emozioni e opinioni personali. Al contrario, al livello III si trovano i testi in cui vengono espresse emozioni e opinioni soggettive, che possono essere sarcastici e ironici. Mentre i testi di livello I possono essere presentati quotidianamente alla classe senza preparazione, i testi dei livelli II e III hanno bisogno di attività preliminari e successive.

Se si ha necessità di utilizzare un testo appartenente al II o al III livello, il cui livello di *readability* è molto basso, ci sono altri metodi che un insegnante può utilizzare per rendere il testo perfetto per la sua classe e il relativo livello di competenza. Didattizzazione è il nome del processo cui bisogna sottoporre il materiale autentico affinché possa essere utilizzato in una classe di lingua straniera. Materiale autentico didattizzato, invece, è il nome dato al materiale autentico reso didattico dal docente dopo attenta riflessione e preparazione, e che diventa in tal modo uno strumento efficace per guidare le/gli studenti alla comprensione.

In “Insegnare italiano a stranieri: dalla didattica di materiale autentico all’analisi dei manuali in commercio”, Paola Begotti (2018) illustra una serie di passaggi per affrontare al meglio il processo di didattica.

Il primo step è, anche in questo caso, la scelta del materiale. Come spiega Begotti (2018), per la natura delle sue finalità, il materiale autentico potrebbe presentare delle strutture linguistiche non rispondenti del tutto al syllabo di un livello linguistico oppure potrebbe presentare elementi paratestuali (titoletti, immagini) estranei alle/agli studenti. In questi casi, il docente deve selezionare con cura i materiali che possono essere compresi dalla classe e su questi si concentrerà la didattica.

Il secondo punto riguarda gli obiettivi didattici proposti: è importante tener presenti le competenze che le/gli studenti devono aver già raggiunto al loro livello e chiarire i nuovi contenuti e gli obiettivi proposti.

Nel caso in cui il materiale, in particolare audio o video, contenga varietà linguistiche, bisogna segnalarlo alle/agli studenti; in un primo momento questo potrebbe sembrare una difficoltà, ma allo stesso tempo può arricchire le conoscenze culturali del paese e offrire un ulteriore esempio di lingua reale. A questo proposito bisogna prestare attenzione anche al lessico e alle difficoltà che le/gli studenti potrebbero riscontrare nella comprensione, tenendo conto, nella scelta, anche degli obiettivi culturali e grammaticali da raggiungere.

Altro elemento da considerare nella scelta di materiale autentico è la possibilità di creare attività secondo le fasi dell'unità didattica o dell'unità di apprendimento. Secondo Paola Begotti (2018), in un'UDA, il materiale autentico può essere uno spunto per il programma di apprendimento dell'UD o anche una base per ulteriori approfondimenti (anche personali) delle/degli studenti. A questo proposito, è bene selezionare materiale autentico che per argomento e contenuti socio-culturali sia vicino agli interessi e alla realtà delle/degli studenti, altrimenti si potrebbe anche correre il rischio di disinteressarli o demotivarli.

Dal punto di vista tecnico, in caso di materiale audiovisivo è bene accertarsi che la qualità di audio e video sia ottima. Per i livelli di apprendimento più bassi, bisogna anche prestare attenzione a possibili fattori di disturbo quali un discorso troppo veloce o la presenza di troppi personaggi. Per insegnare la lingua straniera è preferibile una struttura narrativa semplice.

Molti studiosi sconsigliano l'utilizzo di materiali autentici in classi di livello A1 e A2, ma in realtà, come afferma Paola Begotti (2018), il materiale autentico è fondamentale a questi livelli; immagini e brevi dialoghi, magari di cartoni animati, permettono di sfruttare tutte le potenzialità e aumentano la motivazione.

Bisogna prestare attenzione, durante questo processo, a non semplificare troppo; il rischio sarebbe di compromettere l'autenticità del testo e renderlo un semplice *contrived text* costruito ad hoc. Per didattizzare si devono seguire le linee guida del Quadro comune europeo, il quale non solo mostra cosa modificare perché di un livello superiore, ma anche come cambiarlo per adattarlo al livello di competenza necessario.

Berardo (2006), inoltre, suggerisce tre parametri di base da cui iniziare il processo di didattizzazione: la semplicità linguistica (strutture grammaticali, lessico, etc.), la semplicità cognitiva (età, livello, interessi) e la semplicità psicologica (motivazione).

2.1.3.3 Creare task autentici

I materiali autentici sono stati trasportati nelle classi per dare un contesto alla didattica, integrando interessi ed esperienze degli alunni affinché possano utilizzare realmente ciò che apprendono nella quotidianità. I testi da soli, però, non possono ottenere il risultato che si associa al termine "autentico", non completamente. I testi hanno bisogno di essere

accompagnati da attività ed esercizi, da task anch'essi autentici, altrimenti si rischia di demotivare le/gli studenti, che non riescono a comprendere le opportunità derivanti da questi materiali.

Secondo alcuni studiosi, come Richards (1986), la didattizzazione del testo sarebbe da sostituire completamente dai task autentici; Dumitrescu (2000), invece, aveva inserito tra le caratteristiche necessarie al testo per essere considerato autentico proprio l'adattabilità, ovvero la facilità di creare dei task appositi che stimolino reazioni autentiche nelle/negli studenti. La letteratura mostra che lo spostamento del focus da materiale a task è avvenuto a causa della centralità dello studente nella definizione di autenticità, così come illustrata da Widdowson (1979), per cui questa proprietà del testo è dipendente dalla risposta dello studente: quanto più il task è autentico, tanto più lo è la risposta.

Per determinare se un task sia autentico o meno, bisogna prendere in esame la distinzione che Nunan (1989) attua tra quelli che chiama *real-world* task e task pedagogici. I *real-world* task presuppongono che già in classe le/gli studenti debbano comportarsi come viene loro richiesto al di fuori del contesto scolastico, nel mondo reale; Nunan (1989) chiama l'utilizzo di questi task *rehearsal approach*, perché permettono di "provare" la realtà. Al contrario, i task pedagogici difficilmente hanno un effettivo corrispettivo nella realtà.

Un esempio di task autentico è la lettura di un articolo di giornale o la scrittura di una lettera (modernizzando quest'ultimo tipo di task, al posto della lettera si potrebbe chiedere agli alunni di scrivere un'email, una serie di messaggi oppure lo script per un video sui social). Analizzando questo esempio è chiaro che, anche secondo Nunan (1989), l'elemento caratterizzante nella differenziazione tra i due tipi di task è la reazione delle/degli studenti, la loro motivazione, l'interesse e la partecipazione durante lo svolgimento degli esercizi e delle attività. In letteratura, l'insieme di questi elementi si chiama *response*. La risposta da parte di chi completa i task può essere interna (motivazione, interesse, etc.) o esterna (un'azione); affinché il task possa essere considerato autentico, secondo Widdowson (1979), la risposta essere appropriata. A questo scopo bisogna introdurre un ulteriore concetto, quello di *engagement*.

Authenticity is not brought into the classroom with the materials or the lesson plan, rather, it is a goal that teacher and students have to work towards, consciously and

constantly [...] Authenticity is basically a personal process of engagement' (Van Lier 1996: 128).⁹⁶

Mishan (2005) propone una serie di punti da seguire per fare in modo che i task che decidiamo di creare siano davvero autentici, ma anche per stabilire se task definiti autentici lo siano effettivamente. Oltre ai punti già introdotti riguardanti la risposta e il coinvolgimento da parte di chi completa i task e la loro somiglianza ad esperienze reali, i task devono anche essere appropriati al testo, devono far trasparire lo stesso obiettivo comunicativo, devono richiamare nello studente nozioni già apprese della lingua e della cultura, infine devono promuovere la comunicazione tra gli studenti.

Ciò su cui concordano tutti gli studiosi è che il task non deve mai imporsi sul testo, ma essere generato da esso. Secondo Grellet (1981), il testo deve sempre essere il punto di partenza da cui determinare il motivo per cui leggerlo, come leggerlo e come legarlo ad altre informazioni per poter creare, successivamente, i task adatti.

2.2 Didattica della cultura

Nonostante non sia ancora stato detto in modo esplicito in questo contesto, la letteratura finora considerata ha mostrato più volte che una lingua, e immancabilmente il suo insegnamento, non si trovano soli e separati dal resto degli elementi che, in modo più o meno incospicuo, fanno parte della vita di ogni persona. Una delle associazioni più comuni quando si parla di lingua e del suo insegnamento è quella con la cultura; una relazione di coesistenza talmente stretta che la letteratura ne considera i due protagonisti un *symbiotic whole*.⁹⁷ La scelta di queste parole da parte di Mishan (2005) rende estremamente chiara l'importanza e la profondità insite nel binomio lingua-cultura, per cui risulta naturale il pensiero di Byram (1989), secondo cui:

“[...] the tendency to treat language quite independently of the culture to which it constantly refers cannot be justified; it disregards the nature of language.”⁹⁸

Prima di poter affrontare questo discorso nel dettaglio, però la letteratura introduce una questione più impellente, riguardante la natura stessa della parola. Il termine cultura è

⁹⁶ Mishan F., 2005, *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Bristol, Intellect Books, p. 72.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 45.

⁹⁸ Byram M., 1989, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

piuttosto generale ed è utilizzato frequentemente in numerosi contesti, a volte mostrando leggere variazioni nel significato. Numerosi furono non solo i linguisti, ma anche scrittori e poeti che dedicarono studi e opere alla ricerca di una definizione onnicomprensiva della parola. Edward Sapir (1949) era consapevole che definire avrebbe voluto dire limitare, chiudere, forzare, escludere elementi fondamentali che sarebbero stati ignorati per perseguire un determinato punto di vista. Per questo motivo disse nel saggio *Culture, Genuine and Spurious*:

We may perhaps come nearest the mark by saying that the cultural conception we are now trying to grasp aims to embrace in a single term those general attitudes, views of life, and specific manifestations of civilization that give a particular people its distinctive place in the world. Emphasis is put not so much on what is done and believed by a people as on how what is done and believed functions in the whole life of that people, on what significance it has for them.⁹⁹

Nonostante ciò, quando si parla di cultura in campo glottodidattico, il primo passo è spesso quello di stabilire il contesto preso in considerazione, il quale, solitamente, è quello antropologico. Balboni (2012) specifica:

«Cultura» è parola d'uso quotidiano, ma è anche un termine scientifico specifico delle scienze antropologiche, dove definisce il modo in cui si dà risposta a bisogni di natura: il modo di nutrirsi, di vestire, di formare famiglie e gruppi sociali, di immaginare la divinità ecc. In didattica delle lingue si fa riferimento a questo significato quando si parla di insegnamento della «cultura» [...] L'unità minima di analisi della cultura è il «modello culturale».¹⁰⁰

Un modello culturale è la risposta che le persone immerse in un determinato tipo di società hanno per una specifica situazione, che Balboni (2012) chiama problema. Ad esempio, il numero di pasti in una giornata, l'organizzazione della vita scolastica, il senso di marcia di vetture e pedoni; tutto ciò che riguarda la vita stessa delle persone. In questo senso, Mishan (2005) sottolinea la differenza tra *Culture* con la C maiuscola e *culture* con la c minuscola. La parola con la minuscola trasmette il significato determinato dalla scienza antropologica, ossia l'insieme di norme e valori che l'individuo segue per vivere bene con gli altri e nella comunità; *Culture* (con la maiuscola), invece, è il concetto di cultura classico come insieme dei successi artistici, letterari e musicali di una società, i traguardi ottenuti nelle belle arti. I due concetti non sono distinti, ma sono facce della stessa

⁹⁹ Sapir E., "Culture, Genuine and Spurious" in Mandelbaum D. G. (a cura di), 1949, *Culture, Language and Personality. Selected Essays*, University of California Press, Berkeley, p.83.

¹⁰⁰ Balboni P. E., *op. cit.*, pp. 64-65.

medaglia, secondo Mishan (2005) sono interdipendenti e, ancora più importante, accomunati da un elemento di fondamentale e vitale importanza: il linguaggio.

Così come il tentativo di delimitare il significato della parola cultura ha basi antiche, anche lo studio della relazione tra cultura e linguaggio torna indietro di diversi anni e vede come protagonisti di questa indagine numerosi studiosi, i quali hanno esposto diverse ragioni dimostranti la validità delle loro idee. I primi risultati positivi nei confronti della relazione linguaggio-cultura si ebbero quando la linguistica venne definita finalmente scienza. Ad esempio Sapir (1929) scrisse un saggio dal titolo “The Status of Linguistics as a Science” e proprio in questo lavoro affrontò il discorso sul legame linguaggio-cultura, introducendo l’idea di un binomio inseparabile e, come detto in precedenza, simbiotico.

Language is becoming increasingly valuable as a guide to the scientific study of a given culture. In a sense, the network of cultural patterns of a civilization is indexed in the language which expresses that civilization. It is an illusion to think that we can understand the significant outlines of a culture through sheer observation and without the guide of the linguistic symbolism which makes these outline significant and intelligible to society. [...] Language is a guide to 'social reality'.¹⁰¹

Il mondo è costruito sul linguaggio, ogni società è costruita sulla propria lingua, per queste ragioni non si troveranno mai due civiltà uguali. Lingua e cultura sono immerse l’una nell’altra e non possono essere comprese in modo completo e corretto se separate.

If speakers of different languages do not understand one another, it is not because their languages cannot be mutually translated into one another—which they obviously can, to a certain extent. It is because they don’t share the same way of viewing and interpreting events; they don’t agree on the meaning and the value of the concepts underlying the words. In short, they don’t cut up reality or categorize experience in the same manner. Understanding across languages does not depend on structural equivalences but on common conceptual systems, born from the larger context of our experience.¹⁰²

Essendo immersi nella propria cultura, chi studia una lingua straniera è consapevole del fatto che ci sia altro oltre alle semplici regole grammaticali, alle conversazioni registrate e alla letteratura classica; ignorando il fattore culturale nella didattica costringerà le/gli studenti a ricercare in altri luoghi l’elemento culturale mancante, probabilmente (in particolare da piccoli) in qualcosa che già conoscono, ovvero la loro cultura. In questo modo, potrebbero formarsi nozioni irreali, scorrette o, peggio, basate su stereotipi e

¹⁰¹ Sapir E., “The Status of Linguistics as a Science” in *op. cit.*, p. 68.

¹⁰² Kramsch C., 1998, *Language and culture*, Oxford University Press, Oxford, p.13.

pregiudizi. Per tali ragioni parlare di una didattica della cultura è fondamentale. Concludendo questa parte del discorso con le parole di Byram (1991):

Language is not simply a reflector of an objective cultural reality. It is an integral part of that reality through which other parts are shaped and interpreted. It is both a symbol of the whole and a part of the whole which shapes and is in turn shaped by sociocultural actions, beliefs and values. In engaging in language, speakers are enacting sociocultural phenomena; in acquiring language, children acquire culture [...] Given this theoretical viewpoint, it follows that to teach culture without language is fundamentally flawed and to separate language and culture teaching is to imply that a foreign language can be treated in the early learning stages as if it were self-contained and independent of other sociocultural phenomena.¹⁰³

In particolare tra gli anni '20 e '40 del XX secolo, quindi, ci furono le prime scosse nel campo della glottodidattica sul ruolo della competenza culturale¹⁰⁴. Nel capitolo 1 abbiamo visto come, nei primi passi dello sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere, ovvero con l'approccio formalistico, la cultura non fosse un elemento rilevante, se non nell'accezione classica del termine, la Cultura con la c maiuscola, la letteratura. Con l'approccio strutturalistico la cultura subì una metamorfosi, poiché la letteratura fu sostituita dalla storia e dalla geografia, e dai cosiddetti studi di area.

In quest'ottica [...] ad ogni paese corrisponde un certo numero di notizie fondamentali da conoscere, essenzialmente storiche e geografiche, che permettono di collocarlo su una scala diacronica e di distinguerlo dagli altri. Il modello di cultura qui è statico e oggettivo; la metafora è quella dell'armadio dai molti cassetti. Il legame tra lingua straniera e cultura è debole, tanto che lo studio della "cultura" può addirittura essere svolto in lingua materna.¹⁰⁵

Fu con l'avanzare dell'ASTP e del rivoluzionario approccio comunicativo che il binomio linguaggio-cultura divenne simbiotico, utilizzando le parole di Mishan (2005). Secondo Balboni (2012), sono stati l'antropologo Bronisław Malinowski e l'etnologo Raymon Firth ad individuare l'importanza della cultura nella situazione comunicativa, ma fu con Robert Lado che la cultura entrò davvero in campo nel discorso glottodidattico come influenza straordinaria della natura e della forma della comunicazione, quindi sia nel contesto comunicativo che situazionale. Grazie alle scienze antropologiche ed

¹⁰³ Byram M., "Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model" in Buttjes D., Byram M., 1991, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon, p. 18.

¹⁰⁴ Secondo la definizione del Nozionario di glottodidattica del laboratorio ITALS, la competenza culturale indica la capacità di comunicare in maniera appropriata alla "scena" culturale dove si realizza l'evento comunicativo, partendo dall'idea di cultura derivata dall'antropologia.

¹⁰⁵ Vassallo M. L., "L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico", EL.LE, aprile 2006, <https://www.italis.it/l%E2%80%99ippogrifo-didattico-il-fascino-del-materiale-autentico>.

etnologiche, il valore della cultura passò a quello rappresentato dalla parola con la c minuscola, quindi come insieme di valori, credenze e pratiche condivise da un gruppo sociale. Un ultimo cambiamento in glottodidattica è avvenuto, poi, grazie alle ricerche del già citato Byram (1991): cultura non vuol dire solo conoscenze estetiche, storiche e geografiche, ma anche abilità, saperi e pratiche che formano un ponte tra *native speakers* e chi studia la lingua straniera, non più osservatori esterni e statici, ma attivi, dinamici, presenti. La cultura così non è più vista come un prodotto, che sia questo artistico o quotidiano, ma un processo: “[...] un processo attraverso cui si manifestano sistemi di conoscenze, atteggiamenti, norme, valori, assunzioni implicite, attese, ecc., della comunità di cui si studia la lingua, sottesi alla produzione linguistica e in buona misura condivisi dalla comunità stessa.”¹⁰⁶

In questo contesto la competenza comunicativa si tramuta in competenza comunicativa interculturale, per cui l’insegnamento non è solo linguistico, ma persegue la mediazione, l’incontro e il confronto tra culture diverse dalla propria. Solo così la comunicazione sarà efficace, ovvero quando chi studia la lingua straniera, comunicando con *native speakers*, riuscirà ad allontanarsi dalla propria cultura e a proiettarsi in quella del proprio interlocutore. Impresa non facile poiché, come sottolineato da Buttjes e Byram (1991), la propria cultura semplicemente si intromette. In questo caso, allora, non bisogna allontanarla, ma sfruttarla per realizzare il confronto e, attraverso quest’ultimo, la comprensione.

Drawing comparisons and contrasts between cultures can serve as a useful exercise in itself or as a starting point for deeper explorations into them. It can also broaden understanding and ultimately improve the learner’s ability to communicate with native speakers of his/her target language culture.¹⁰⁷

L’interculturalità non promuove solamente la condivisione di informazioni tra le varie culture o la riflessione su quella straniera; quando ci si affaccia su una realtà differente dalla propria è naturale farsi domande, mettere in discussione, ragionare su ciò che è sempre risultato naturale e prendere in considerazione un nuovo punto di vista, per questo motivo approcciarsi a una nuova cultura significa anche riflettere sulla propria.

106 Ciliberti A., “La nozione di ‘competenza’ nella pedagogia linguistica: dalla ‘competenza linguistica’ alla ‘competenza comunicativa interculturale’”, *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2012, p.4.

¹⁰⁷ Mishan F, *op. cit.*, p. 46.

Kramersch (1993), poi, oltre alla sfera interculturale nell'insegnamento della cultura, tiene conto anche di altre due possibilità di insegnamento: insegnare la cultura come processo interpersonale, ovvero come un processo per comprendere ciò che è straniero o diverso dalla propria cultura; insegnare la cultura come differenza, ovvero come qualcosa di dinamico e mutevole dipendente da vari e numerosi fattori (età, genere, origine, classe sociale, etc.).

Affinché si ottengano questi risultati non si deve per forza utilizzare la lingua madre di chi studia, ma si possono combinare le due, in modo che la lingua straniera diventi sia oggetto che mezzo dell'apprendimento.

This would involve, first, language learning in the current sense of skill-acquisition, enriched by the study of the nature of language as a social and cultural phenomenon (Language Awareness). Second, the study of language would in turn be combined with a study of culture, both of these carried out with comparative techniques using the learners' mother tongue (Cultural Awareness). Thirdly, the direct experience of selected aspects of the foreign culture from the viewpoint and within the ethnic identity of the foreign peer group would be in the foreign language, and this would in turn contribute to the language learning process.¹⁰⁸

Nell'articolo "Young People's Perceptions of Other Cultures: The Role of Foreign Language Teaching" di Byram, Esarte-Sarries, Taylor e Allatt (1991) introducono il loro studio con la seguente affermazione: "Foreign language teaching in general education aspires to high and noble aims which are not only linguistic."¹⁰⁹

Nobili obiettivi che il gruppo di studiosi identifica negli *Human and Social Aims* dichiarati nel *Modern foreign languages to 16* del HMI (Her Majesty's Inspectorate)¹¹⁰ di seguito mostrati.

to increase social competence by promoting an awareness of and sensitivity to differences in social customs and behaviour;

to foster positive attitudes towards other countries and those who live in them and to counter prejudice;

to enable learners to meet foreigners in this country and to travel abroad with confidence, enjoyment, interest and advantage;

to awaken an interest in foreign cultures and life-styles and to foster a willingness to see one's culture in a broader context;

¹⁰⁸ Byram M., *op. cit.*, p. 138.

¹⁰⁹ Byram M., Esarte-Sarries V., Taylor S. e Allatt P., "Young People's Perceptions of Other Cultures: The Role of Foreign Language Teaching", in Buttjes D., Byram M., *op. cit.*, p. 103.

¹¹⁰ L'HMI (Her Majesty's Inspectorate) è l'ufficio che si occupa di ispezionare tutto ciò che riguarda l'educazione; i loro giudizi influenzano notevolmente i provvedimenti politici riguardanti l'educazione.

to develop a capacity for understanding and accepting the unfamiliar;

to encourage tolerance and a willingness to work together.¹¹¹

Successivamente il documento si concentra sul raggiungimento di una buona competenza linguistica, da cui gli obiettivi sociali sono dipendenti, ma nel frattempo i sei punti mostrano quanto sia importante apprendere la lingua a 360°, ovvero includendo la cultura e la società. In particolare sottolineano l'importanza della comprensione, del rispetto, dell'accettazione di ciò che non è familiare, di lavorare insieme e di promuovere un atteggiamento positivo verso tutti, con lo scopo di eliminare i pregiudizi. Obiettivi simili, che promuovono apertura ed empatia, sono condivisi e inseriti in molte altre liste, coadiuvati dalla sempre più frequente integrazione delle competenze e dalla nascita della competenza comunicativa interculturale.

Sotto questo punto di vista, a crescere non è solo il bagaglio linguistico o quello culturale (che sia essa considerata con la C minuscola o maiuscola), ma il bagaglio umano.

Presenting cultural and social alternatives may provide new orientations for the individual who is led to respect the plurality of thought [...]¹¹²

2.2.1 Cultura e materiali autentici

Come si inseriscono i materiali autentici nel discorso sulla didattica della cultura? Ricordiamo che Gilman e Moody (1984), quando hanno elogiato la ridondanza dei materiali autentici, ne hanno anche sottolineato la natura culturalmente ricca. Considerando le varie definizioni esposte nel corso del capitolo, risulta lampante la relazione tra la promozione della cultura e l'autenticità del materiale.

Altri studiosi, invece, hanno inserito la scelta ponderata dei materiali autentici come prima delle sei raccomandazioni per insegnare una lingua straniera e la relativa cultura. Romanzi, fumetti, articoli di giornale, film, serie TV, musica, menu: il materiale più appropriato esalta l'apprendimento della lingua seconda e permette a chi la studia di immergersi completamente nella cultura di arrivo.

111 "Modern foreign languages to 16", Curriculum Matters No. 8, Her Majesty's Stationery Office, London, 1987, pp. 4-5, <http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-curricmatters/modforlang.html>

112 Buttjes D., "Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored", in Buttjes D., Byram M., *op. cit.*, p. 9.

Secondo Vassallo (2006): “[...] autentico diventa tutto ciò che si dimostra utile, di volta in volta, come mattone, a seconda della disponibilità di studenti e docenti a considerarlo come tale e della loro possibilità di utilizzarlo.”¹¹³

Quando si sceglie un materiale autentico non bisogna fare l'errore di dare per scontato che l'elemento culturale risulti esplicito o che per le/gli studenti sia facile individuarlo. Secondo Tomalin e Stempleski (1993), le/gli studenti devono essere allenati a identificare ed estrapolare le informazioni corrette e necessarie dal materiale fornito; in caso contrario, i benefici risulterebbero davvero pochi e i risultati, probabilmente, negativi.

Individuare gli elementi culturali in un materiale viene considerata una vera e propria capacità che gli studiosi hanno denominato *cultural awareness*. Per Helene Decke-Cornill (2003) è, semplicemente, la disponibilità all'apertura verso l'altra cultura. Mennecke (2011), invece, la considera l'abilità di vedere tutta la cultura, la propria e la straniera, come il risultato, tramandato nel tempo della storia e della mentalità di una comunità.

Per Tomalin e Stempleski (1993), invece, corrisponde alla “[...] sensitivity to the impact of culturally-induced behaviour on language use and communication.”¹¹⁴

L'idea alla base della definizione è che tale consapevolezza alla cultura unita all'autenticità (anche culturale) dei materiali promuovono un coinvolgimento emotivo da parte di chi studia la lingua dovuto all'influsso della motivazione, risultante in un sentimento di empatia.

Sfruttando l'immagine simbolica ideata da Mishan (2005), sotto questa luce, i materiali autentici diventano tesori culturali inestimabili di un forziere creato con il fine di esplorare la cultura della lingua straniera. Seguendo la scia simbolica, anche Alan Maley (1994) fornisce un'immagine estremamente esplicativa del ruolo del materiale autentico in relazione alla cultura: chiavi necessarie per aprire il mondo della lingua studiata.

Tenendo in considerazione ogni suggerimento precedentemente incontrato parlando di materiali autentici, introdurre chi studia una lingua straniera a questo tipo di materiale, testimonianze veritiere e reali della realtà in cui si stanno facendo strada studiando la lingua straniera, probabilmente è una delle scelte più corrette che un insegnante possa fare da questo punto di vista. Persino la figura dell'insegnante evolve in base il contesto:

¹¹³ Vassallo M. L., “L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico”, cit.

¹¹⁴ Tomalin, B., Stempleski S., 1993, *Cultural Awareness*, Oxford University Press, Oxford, p. 5.

può essere la fonte principale della cultura altrà o può apprendere dai suoi alunni, testimoni delle esperienze più varie, soprattutto nella realtà odierna, multiculturale e sempre collegata con il resto del mondo.

Già alla fine degli anni '90, in realtà, la letteratura si interrogava sulla figura dell'insegnante. Alcuni studiosi, ad esempio, dissero che l'insegnante debba fornire informazioni sulla cultura specifiche, in modo da stabilire tutti i punti che verranno introdotti in classe; sulla stessa scia, altri sostennero che siccome il linguaggio veicola cultura allora l'insegnante di lingua è necessariamente anche insegnante di cultura.

Nel suo studio "The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong", CK Cheung (2001) non solo sostiene l'importanza della motivazione e che le/gli studenti siano a proprio agio, ma afferma anche che: "Teachers should present English in a way that allows students to interact with one another, and to exchange information, attitudes, and feelings."¹¹⁵

In questo modo l'insegnamento della lingua perde l'aura di formalità e diventa un'esperienza nuova, interessante, piacevole e divertente, in cui non solo si acquisisce ma si condivide (esperienze, emozioni, valori, idee) attraverso l'esplorazione approfondita del materiale e il dialogo.

Through dialogue and the search for each other's understanding, each person tries to see the world through the other's eyes without losing sight of him or herself. The goal is not a balance of opposites, or a moderate pluralism of opinions but a paradoxical, irreducible confrontation that may change one in the process.¹¹⁶

In questo modo ognuno viene valorizzato per permettere al singolo, alla classe e alle loro competenze (linguistiche, sociali, culturali, umane, etc.) di crescere.

2.3 Didattica della letteratura

Il discorso da affrontare nei riguardi della didattica della letteratura è, almeno nella parte iniziale, speculare a quello precedente sulla didattica della cultura. Chiunque si sia approcciato all'argomento letteratura, non necessariamente collegato alla didattica, si è posto una prima domanda fondamentale: cos'è la letteratura?

¹¹⁵ Cheung CK, "The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong", *ELT Journal*, Gennaio 2001, p. 59.

¹¹⁶ Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford, p. 231.

Si sviluppano, da questa domanda, una raggiera di definizioni che, anche in questo caso, tentano di delimitare qualcosa di potenzialmente infinito. Stavolta la definizione dell'oggetto, proprio per la possibilità di definirlo infinitamente, non risulta importante ai fini del presente discorso. Tuttavia, si tiene a specificare che, in questo contesto, con letteratura si intende l'insieme di tutte le opere affidate alla scrittura¹¹⁷, siano esse antiche, moderne o contemporanee, in prosa o poesia, o qualsiasi altro aggettivo possa essere ad essa associato.

Secondo Henry Sweet (1964), lo studio della letteratura deve essere graduale proprio come lo è l'approccio alla lingua, di modo che lo studente, man mano che le sue capacità aumentano, avrà la possibilità di scegliere con sempre maggiore libertà quali testi leggere, senza limitazioni di forma o contenuto. A questo proposito, Sweet (1964) propose di iniziare lo studente alla letteratura con la prosa moderna dalle forme semplici, ovvero più simili al linguaggio parlato; una volta acquisito un certo grado di conoscenza e competenza, si può procedere alla letteratura classica dalla prosa più complessa; solo alla fine lo studente sarà pronto per la prosa arcaica e la poesia.

This procedure is quite opposed to the older method of not only introducing the learner to the literature of the language before he has mastered its vocabulary and grammar, but of making its classics the vehicle of elementary instruction. This is much as if a music-teacher were to give his pupils classical sonatas to learn the notes on instead of beginning with scales and exercises. Even in Latin there is no necessity for beginning with such an author as Virgil, whose literary merits no beginner can be expected to appreciate; in a modern language there is no excuse whatever for such a course. Besides, when the classics of a language are ground into pupils who have neither knowledge enough of the language to appreciate their stylistic merits, nor maturity of mind and taste to appreciate their ideas, the result is often to create a disgust for literature generally.¹¹⁸

Ad ogni modo, in questo capitolo l'attenzione si focalizzerà, piuttosto, su quegli studi che hanno preso in considerazione i motivi per cui studiare la letteratura e la necessità di crearne una didattica. Gillian Lazar (1993), ad esempio, ha stilato una lista delle ragioni per cui bisogna utilizzare la letteratura con le/gli studenti e in relazione all'insegnamento della lingua.

Literature should be used with students because:

¹¹⁷ <https://www.treccani.it/vocabolario/letteratura/>

¹¹⁸ Sweet H., 1964, *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*, Oxford University Press, Oxford, p 218-219.

- it is very motivating
- it is authentic material
- it has general educational value
- it is found in many syllabuses
- it helps students to understand another culture
- it is a stimulus for language acquisition
- it develops students' interpretative abilities
- students enjoy it and it is fun
- it is highly valued and has a high status
- it expands students' language awareness
- it encourages students to talk about their opinions and feelings¹¹⁹

La posizione degli oggetti della lista non è casuale, le ragioni sono poste in ordine di importanza; ordine che, assicura Lazar (1993), può essere modificato in base alle necessità o alle idee di ogni persona. Al primo posto la motivazione, alla base di qualsivoglia discorso didattico. La letteratura è tenuta in altissima considerazione, in particolare le opere del passato, per cui fare esperienze di materiale letterario e comprenderlo risulta essere un enorme successo, il quale va ad accrescere la motivazione di chi studia la lingua straniera.

Il secondo punto, ovvero la visione della letteratura come materiale autentico, è ampiamente supportato dalle definizioni, dagli studi e dai pensieri raccolti nel primo paragrafo di questo secondo capitolo, dagli scopi per cui le opere letterarie vengono create (non didattici, ma estetici, dilettevoli) a un utilizzo della lingua naturale e reale.

Secondo Lazar (1993), la letteratura è uno stimolo per l'acquisizione del linguaggio, e questa convinzione è comune tra chi si interessa all'argomento.

In many countries around the world students have fairly limited access to spoken English, and written English often takes on primary importance for stimulating language acquisition. Literature may provide a particularly appropriate way of stimulating this acquisition, as it provides meaningful and memorable contexts for processing and interpreting new language. Obviously, [...] But at higher levels, students may be so absorbed in the plot and characters of an authentic novel or short story, that they acquire a great deal of new language almost in passing. The reading of literature

¹¹⁹ Lazar G., 1993, *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 14-15.

then becomes an important way of supplementing the inevitably restricted input of the classroom.¹²⁰

Al di fuori della classe, quando lo studente è già appassionato alla lettura, anche quando legge per piacere, il processo di acquisizione del linguaggio avviene a sua insaputa, lo dimostrano gli studi considerati da Krashen (2004) in *The Power of Reading*, ma ciò non vuol dire che esso non possa essere guidato. Utilizzare la letteratura in classe, attraverso task autentici e diversificati, aiuterà le/gli studenti a diventare più consapevoli delle nuove parole, dei verbi, delle strutture lette, che potranno sfruttare nella vita reale o anche sul momento. Difatti, Lazar (1993) ha notato che alcune attività legate ai testi letterari permettono alle/agli studenti di aprirsi e di parlare delle proprie emozioni e opinioni; oltre che da un punto di vista linguistico (per la comunicazione), ciò è fondamentale da un punto di vista umano. Le opere della letteratura aprono finestre su mondi, persone, situazioni inaspettate; oltre a parole nuove, potrebbero donare nuovi punti di vista, nuove conoscenze, far vivere nuove esperienze: “[...] reading provides knowledge, knowledge of the world as well as subject matter knowledge.”¹²¹

Questo è particolarmente importante quando tra i vantaggi legati all'introduzione della letteratura si inserisce il discorso culturale.

Come è stato visto nel paragrafo precedente, quando si parla di cultura bisogna prestare particolare attenzione a diversi elementi, ma è innegabile notare che le opere letterarie, quali volontariamente quali no, sono punti di accesso per la cultura della lingua studiata.

It can be argued that reading literature in English does encourage students to become broadly aware of the social, political and historical events which form the background to a particular play or novel. At the same time, literature does seem to provide a way of contextualising how a member of a particular society might behave or react in a specific situation. [...] In other words, using literature with our students may enable them to gain useful and often surprising perceptions about how the members of a society might describe or evaluate their experiences.¹²²

È fondamentale che questo venga fatto con occhio critico, in modo tale che le/i giovani studenti-lettori non accettino tutto ciò che leggono passivamente, ma lo analizzino e lo mettano in discussione, se necessario.

120 *Ibidem*, p.17.

121 Krashen S. D., 2004, *The Power of Reading: Insights from the Research*, Libraries Unlimited, Londra, p. 147.

122 *Ibidem*, pp. 15-16.

Il pensiero critico è un'abilità che chiunque dovrebbe possedere; Chance (1986) paragona il pensare criticamente all'abilità di analizzare, di pensare in maniera creativa, di esprimere opinioni, di trarre conclusioni, di confrontare e contrapporre, di giudicare e rispettare le opinioni altrui, di risolvere problemi, etc. Attività necessarie a chiunque al di là dei puri motivi linguistici, letterari o didattici, per vivere bene con sé stessi e con gli altri, per capire sé stessi e la realtà che li circonda, in qualsiasi luogo e contesto, grazie al confronto con innumerevoli testi dai mille significati.

Literature exposes students to complex themes and fresh, unexpected uses of language. A good novel or short story may be particularly gripping in that it involves students in the suspense of unravelling the plot. This involvement may be more absorbing for students than the pseudo-narratives frequently found in course books. A play may engage students in complicated adult dilemmas. A poem may elicit a powerful emotional response from students. If the materials are carefully chosen, students will feel that what they do in the classroom is relevant and meaningful to their own lives.¹²³

Di didattica della letteratura ne hanno parlato approfonditamente anche in Italia, Freddi (2003) per la precisione prese molto a cuore la questione. La conferenza da lui organizzata e il relativo saggio sono state definite da Balboni addirittura provocatorie. Freddi si interessa, in particolare, di avvicinare la letteratura ai giovani del terzo millennio, come li definisce il Nostro, attraverso l'insegnamento. Prima, anche il linguista italiano stila una lista dei vantaggi legati alla letteratura e delle finalità dell'insegnamento letterario. La maggior parte di questi punti sono relativi alla letteratura come l'insieme delle opere scritte esclusivamente nel passato, infatti parla di recuperare il patrimonio di umanità e cultura, scoprire la profondità storica o la storicità delle realizzazioni umane; ma il Nostro parla anche di qualità adatte all'idea di letteratura promossa in questo contesto, ovvero di educare a un'ecologia della mente e della cultura, di valorizzare il primato del *logos* e di coltivare la capacità critica¹²⁴.

¹²³ *Ibidem*, p.15.

¹²⁴ “La nozione di ecologia presenta diverse sfaccettature. Essa aiuta in primo luogo a preservare il patrimonio di cultura e di umanizzazione accumulato nei secoli, evitando che dei momenti o dei prodotti decisivi della storia dell'uomo vengano sacrificati sull'altare del mero funzionalismo o, peggio, del consumismo. In secondo luogo essa introduce ad un relativismo che vuol dire rispetto, attenzione, accettazione e valorizzazione dell'altro (di altri gruppi umani, di altre culture) in funzione di una più completa autorealizzazione di sé stessi. Essa assicura inoltre all'uomo e allo studente del terzo millennio categorie come presente-passato-futuro, una scala di valutazione di fronte alla storia e alla vita, degli strumenti critici ed espressivi in grado di filtrare consapevolmente le esperienze e le prospettive postmoderne. [...] Considerata la natura sequenziale-analitica del linguaggio verbale e la natura analogica-intuitiva dei linguaggi non verbali, lo studio della letteratura riduce i pericoli di essere presi in ostaggio dal pittorialismo caleidoscopico che impregna percettivamente l'uomo affievolendone il pensiero critico e la creatività.” In Freddi G., “Letteratura e letterature per il giovane del terzo millennio”, in Caon F. (a cura

La letteratura favorisce lo sviluppo di uno spirito critico che predispone il giovane a problematizzare e ad esprimere giudizi di valore.¹²⁵

2.4 Il potere dello Young Adult: la letteratura YA come materiale autentico

“It all starts with a book”¹²⁶, così Steven Wolk (2009) termina il suo articolo in cui discute della possibilità di insegnare la responsabilità sociale¹²⁷ attraverso la lettura, nello specifico di romanzi Young Adult (YA). Prima di addentrarci nei meandri della letteratura dedicata all’insegnamento del genere letterario qui trattato, vogliamo dedicarci a una breve definizione dell’oggetto. La Young Adult Library Services Association (YALSA), nel 2008, ha stabilito in un articolo a quale punto della sua evoluzione si trovasse il genere e quale fosse la sua natura.

The term “young adult literature” is inherently amorphous, for its constituent terms “young adult” and “literature” are dynamic, changing as culture and society — which provide their context — change.¹²⁸

Nel corso dei secoli, questo genere venne chiamato in diversi modi: *literature for adolescence*, *adolescent literature*, *adolescent fiction*, *junior teen novels* e *juvenile fiction*. Dato il valore dispregiativo affibbiato ai termini *adolescence* e *juvenile*, gli studiosi optarono per il nome *young adult literature*. A differenza di quel che si potrebbe supporre, il genere YA non nasce nel XX secolo, ma è molto più antico. Irriconoscibile, potremmo dire, poiché, riprendendo la definizione di YALSA, adattato ai bisogni dell’epoca in cui le opere sono state scritte. Inoltre, per molto tempo, persino il confine labile tra infanzia e adolescenza (dai diversi punti di vista: fisico, mentale, emotivo, etc.) relegò lo YA a genere di difficile determinazione e volatile.

Tornando alla storia del genere, questo compare già nei secoli XV e XVI con l’obiettivo esplicito di educare, formare e guidare le giovani menti, per cui erano opere che trattavano di religione, di mitologia, di comportamento. Nel XVII e nel XVIII secolo il focus era ancora religioso e didattico, ma vennero scritti due romanzi che, nonostante fossero destinati a un pubblico adulto (il sottotesto è molto chiaro), ebbero un impatto eccezionale

di), “L’insegnamento della letteratura”, numero monografico di Scuola e lingue moderne, vol 7-8, 2003, pp. 8-9.

¹²⁵ *Ivi*.

¹²⁶ Steven Wolk, “Reading for a Better World: Teaching for Social Responsibility with Young Adult Literature”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 52, N. 8, Maggio 2009, p. 672.

¹²⁷ La *social responsibility* è una teoria costruita sull’etica per la quale le decisioni e le azioni dei singoli individui devono essere di beneficio alla società intera.

¹²⁸ Michael Cart, “The Value of Young Adult Literature”, American Library Association, 8 maggio 2008.

sulla letteratura per ragazzi dell'epoca: *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe* di Daniel Defoe del 1719 e *Gulliver's Travels* di Jonathan Swift del 1726.

La necessità di separare del tutto bambini e ragazzi in ambito letterario si fece sentire già nel XIX secolo, quando Sarah Trimmer, scrittrice ed educatrice britannica, nel 1802 diede vita al periodico *The Guardian of Education* e parlò di *books for young person* (a suo avviso, i giovani tra i 14 e i 21 anni di età). Tra la fine dell'800 e l'inizio del '900, moltissimi romanzi (oggi considerati classici) rientrarono nella definizione di YA, anche se all'epoca non vennero considerati esplicitamente tali.

Il XIX secolo fu un periodo fruttuoso nella letteratura per ragazzi, in particolare in America, in cui si diffusero addirittura nuove categorie di romanzo: il romanzo sentimentale domestico, fortemente moralistico, e le *dime novel* (il nome fa riferimento al basso costo e alla scarsa qualità), che traevano ispirazione dal vecchio West.

Il termine YA si diffuse maggiormente tra gli anni '50 e '60 in riferimento ai romanzi di finzione ambientati in un mondo reale e contemporaneo, che affrontavano problematiche e situazioni di interesse dei lettori tra i 12 e i 18 anni. Tra questi, vera pietra miliare del genere, si annovera *The Catcher in the Rye* di J.D. Salinger (1951), rivoluzionario poiché fu il primo romanzo rivolto a giovani lettori ad utilizzare un linguaggio schietto e a mostrare gli adulti sotto una luce negativa.

Con l'aumentare della popolazione e, di conseguenza, delle persone tra i 12 e i 19 anni, verso gli anni 1900-2000, si amplia anche la definizione di YA, che arriva ad accogliere giovani dai 10 ai 25 anni di età. Dal 1960 in poi, il genere si rivoluzionò nuovamente, introducendo le *problem novels*, romanzi che mostravano personaggi in situazioni normali usare un linguaggio colorito e parlare di temi scottanti dell'epoca quali sesso, droghe, aborto, violenza, etc.

Questo brevissimo viaggio nella storia dello YA dimostra la validità della definizione primaria stabilita da YALSA; il genere YA, nel corso degli anni, ha cambiato spesso volto per adattarsi al momento storico in cui veniva prodotto, poiché sempre considerato mezzo di divulgazione di insegnamenti, dottrine, messaggi. I protagonisti dei romanzi, i temi trattati, il modo in cui vengono affrontati e lo stile si conformano alle necessità dei lettori, trasformandosi in modo camaleontico, ma restando comunque fedeli al nucleo del genere.

Quale che sia il range d'età, sia dei personaggi di una storia che dei lettori a cui questa è rivolta, caratteristica fondamentale dello YA, che rende il genere tale, non è tanto il target di riferimento (ricordiamo che numerosi studi dimostrano che la maggior parte dei lettori di YA sono adulti) quanto la prospettiva dell'adolescente.

The most important component of any young adult story is the teenage perspective. This is not the same thing as having a main character who happens to be a teenager. Books like *The Hardy Boys* feature eighteen-year-olds and are now considered middle grade, and adult books like *Girls Burn Brighter* by Shobha Rao also have teenage protagonists. When a book captures the teenage perspective is when it becomes YA.¹²⁹

La prospettiva dell'adolescente richiede che i personaggi di una storia YA si comportino e pensino come adolescenti, e ciò non significa che debbano essere stupidi e impulsivi, come gli stereotipi fanno credere. Nella sua analisi della prospettiva, l'autrice Caitlin Berve (2019) tiene conto di diversi fattori. Dal punto di vista biologico, un adolescente prova tutte le emozioni che un adulto possa provare, ma le sperimenta per la prima volta, motivo per cui le sue reazioni sono più esagerate, ciò che prova è più forte e prende il sopravvento. In un adolescente i conflitti interiori ed esteriori sono intrecciati; mentre in un romanzo *Adult* ciò che il personaggio prova può essere distinto da ciò che succede all'esterno, in uno YA le due cose sono strettamente legate e si influenzano a vicenda. Successivamente bisogna tenere conto della pressione legata alla crescita e al periodo della vita così particolare come quello dell'adolescenza.

Teenagers are in a period of transition. What used to be acceptable actions and reactions they are now “too old for.” What used to be done for them, they now must do for themselves. Their roles in society and identities are evolving. This translates to a time of firsts: first kiss, first heartbreak, first job, first betrayal, first car, etc. Unlike adults, teenagers don't have a lot of baggage from past experiences influencing their decisions. Everything is new, so they make mistakes and feel overwhelmed emotionally. This changing life stage and barrage of firsts also contribute to the teenage perspective.¹³⁰

Secondo YALSA, ciò che maggiormente definisce un romanzo come YA è il modo in cui affronta e parla dei bisogni dei suoi lettori. Il cambiamento e l'evoluzione tipiche dell'adolescenza è uno di questi, insieme ad altri bisogni di carattere fisico, intellettuale, emotivo e culturale.

¹²⁹ Caitlin Berve, “What Makes a Novel Young Adult?”, 24 novembre 2019, <https://www.ignitedinkwriting.com/ignite-your-ink-blog-for-writers/what-makes-a-novel-young-adult/2019>

¹³⁰ *Ivi.*

By addressing these needs, young adult literature is made valuable not only by its artistry but also by its relevance to the lives of its readers. And by addressing not only their needs but also their interests, the literature becomes a powerful inducement for them to read, another compelling reason to value it, [...].¹³¹

Il prolungato legame con la letteratura per bambini, l'età dei personaggi e il target di lettori a cui apparentemente dovrebbe rivolgersi, hanno portato i critici a considerare lo YA un genere "inferiore", se non proprio indegno di essere chiamato letteratura, con il risultato di averlo reso di nicchia e un improbabile candidato nell'insegnamento, quando in realtà, mostreremo, potrebbe esserne il più valido degli strumenti.

Come Anna Soter e Sean Connor (2009), tengono a specificare, i temi della letteratura YA non riguardano né contano solamente per gli adolescenti, ma fanno sorgere domande e mettono in discussione il modo di pensare e di vedere il mondo di chiunque si approcci a questo tipo di lettura, soprattutto se disposto a un coinvolgimento sia emotivo che intellettuale. I due hanno portato avanti degli "esperimenti" con le loro classi all'università, chiedendo ai propri alunni quali fossero le differenze tra l'incipit di un romanzo facente parte della categoria "alta letteratura" e di uno YA. Gli alunni non hanno saputo dare una risposta, semplicemente perché, qualsiasi criterio si voglia utilizzare per stabilire la validità di un'opera letteraria, lo YA li rispetta.

Much like literature written for adults, we believe that young adult literature is capable of providing thoughtful social and political commentary that raises questions about complex issues—immigration, the exploitation of children, sexual orientation, terrorism, roles of men and women in contemporary culture, social and political responsibility, the individual challenge of social and political institutions, social conformity, religion, poverty, political morality, patriotism, the strength of individuals to face disaster, and the individual in search of enduring truths, among others.¹³²

Le storie YA, erroneamente classificate come più semplici, in realtà parlano degli stessi argomenti dei romanzi dedicati agli adulti, forse ne affrontano persino di più e in modo più profondo e complesso. Perché gli adulti, in fondo, sono già a conoscenza delle brutture del mondo, non hanno bisogno di esserne introdotti o di capirle; gli YA, invece, non si risparmiano discorsi su temi scottanti, seri, difficili, perché hanno il dovere di parlare degli e agli adolescenti, di mettere a nudo i loro problemi e di farli ragionare su di questi. Ma il pregio degli YA è che, nonostante lo stigma che i critici desiderano diffondere, non

¹³¹ Michael Cart, *op. cit.*

¹³² Soter A. O., Connors S. P., "Beyond Relevance to Literary Merit: Young Adult Literature as 'Literature'", *The ALAN Review*, 2009, p. 64.

parlano solamente agli adolescenti, gridano a chiunque abbia la volontà di ascoltare o, in questo caso, di leggere: adolescenti, adulti, alunni e insegnanti.

Jessie Marion (2009), in un articolo, esprime splendidamente quest'ultimo pensiero:

By offering this literature to students, we open a window to topics that challenge both societal norms and our own comfort level, and we promote honest examination of the needs of today's adolescent population.¹³³

2.4.1 Lo YA come strumento per l'insegnamento

Le ricerche considerate in letteratura hanno spesso sottolineato l'importanza di includere materiali nell'insegnamento che riprendessero e/o incorporassero possibili esperienze delle/degli studenti. Non solo danno la possibilità di stabilire un contesto riconoscibile e familiare, ma le/gli studenti sono motivati nello studio dalla possibilità di poter parlare di argomenti che conoscono bene, tematiche che vivono, di cui sono appassionati e/o difensori. In particolare, la capacità dello YA di offrire uno specchio ai giovani adulti in cui rispecchiarsi, in cui rivedersi e trovare anime affini, in un periodo così complesso e isolante com'è l'adolescenza, è considerato uno dei valori principali dello YA. Oltre a quest'ultimo, YALSA elogia anche la capacità del genere di dire la verità, sia questa positiva o meno, in modo da non addolcire la pillola ai giovani adulti, sulla strada del dover prendere da soli le proprie decisioni e di compiere i primi passi nell'età adulta, e la capacità di creare modelli attraverso i personaggi e le loro storie, di dare loro una chiave di lettura del mondo in cui vivono, di aiutare loro a sviluppare un pensiero personale e una morale. Approfondiremo questi valori attribuiti allo YA, aggiungendone altri e analizzandoli in relazione all'insegnamento, col fine di dimostrare la validità del genere come strumento didattico, in particolare per la lingua straniera.

2.4.1.1 Lo Young Adult come strumento per insegnare la responsabilità sociale

We are living in the enlightenment of young adult literature. Never before have teachers had so many remarkable books to bring to life in their classrooms and use to teach social responsibility.¹³⁴

133 Marion J., "Making Meaning Out of the 9/11 Tragedy: Teaching Cormier's *After the First Death*" in Scherff L, Groenke S. (a cura di), "Young Adult Literature in Today's Classroom", *English Leadership Quarterly*, Vol. 31, N. 4, 2009, p. 5.

¹³⁴ Steven Wolk, "Reading for a Better World: Teaching for Social Responsibility with Young Adult Literature", p. 665.

Uno dei primi e più celebrati vantaggi dell'utilizzo di prodotti YA nell'insegnamento è la possibilità di parlare e insegnare la responsabilità sociale, espressione che si riferisce al dovere di ogni singolo individuo appartenente a una società di comportarsi in modo etico ed educato, rispettando le norme e le leggi della suddetta società, affinché questa possa prosperare.

Nonostante lo YA non venga scritto con la primaria intenzione di insegnare o educare (è bene specificarlo), sono presenti, all'interno di questi lavori, messaggi che, volutamente o no da parte di chi scrive, permettono di rendere coscienti le/gli studenti del mondo che li circonda e di acquisire la conoscenza necessaria per renderlo migliore. È importante ricordare agli insegnanti, però, di prestare attenzione al modo in cui utilizzano lo YA e in cui trattano i temi presenti nelle opere. Come specifica Sarah J. Donovan (2018) nel suo articolo "Leaning into Young Adult Literature as Our Curriculum":

It is for this reason—the reason that most literature does not come from a place of teaching or didacticism—that teachers must be careful about “using” young adult literature to teach a topic or to “cover” a theme. Representations of mental illness, trauma, and violence in young adult literature can promote understanding and knowledge “about” humanity and being human, but one book cannot teach “about” depression or trauma or explain resilience or surrender.¹³⁵

Secondo Steven Wolk (2009), lo YA è lo strumento migliore, più significativo e piacevole per avvicinare le/gli studenti alla responsabilità sociale e per iniziare a compiere i primi passi in questo campo quasi minato, poiché i temi sono immersi in bellissime storie che possono rendere il discorso molto più fluido e meno pesante.

I temi sociali di cui è possibile scrivere e leggere negli YA sono innumerevoli e ognuno di questi sfida i lettori, in questo caso le/gli studenti, ad affrontare dilemmi morali significativi.

Attraverso gli YA si può parlare di empatia (verso gli amici, la famiglia, ma anche verso “gli altri”), di problemi sociali e di giustizia sociale (vivere responsabilmente significa proprio approcciarsi e ragionare su questi temi: cultura, gender, orientamento sessuale, status sociale e ogni tipo di ingiustizia), di politica e di governo (i giovani sono il nostro futuro e sono parte integrante di un paese le cui forze politiche tendono a dimenticarli, per cui è fondamentale che li si avvicini alla politica, li si faccia capire ed esprimersi), di

¹³⁵ Donovan S. J., “Leaning into Young Adult Literature as Our Curriculum: The Intimacy of Choice”, *The ALAN Review*, 2018, p. 88.

coscienza storica (è peculiare il modo in cui gli YA riescano a rievocare periodi storici spaventosi, ma determinanti, e a accendere sempre nuove discussioni; così importanti in un momento storico in cui si tende ad elogiare ciò che è sbagliato e a dimenticare ciò che è importante), di *social imagination* (concetto diffuso da Maxine Greene, riguarda la capacità di immaginare come potrebbe/dovrebbe essere la nostra società, ovvero permette alle/agli studenti di mettere in discussione il mondo in cui vivono e immaginarne uno migliore, capendo, quindi, quale potrebbe essere il loro ruolo), infine di *multicultural community* (a differenza di quello che le classi di cultura straniera fanno pensare, parlare di cultura non significa solamente approfondire la cucina o le festività, è importante che si approfondisca ogni aspetto di una cultura diversa dalla materna, quindi interessarsi anche della loro politica, della morale, della società antica e moderna).

In realtà, la lista potrebbe dilungarsi ancora a lungo, poiché lo YA non scappa dai veri problemi del mondo e della realtà adolescenziale, ma rispetta i giovani adulti, considerandoli maturi e pronti per argomenti da cui gli adulti vorrebbero tenerli lontani. Attraverso lo YA si dà loro la possibilità di capire sé stessi e il proprio ruolo nella società, di sviluppare la propria opinione, di condividerla, ma soprattutto di ascoltare il punto di vista degli altri e di rispettarlo, in questo modo si spera (come dicono Groenke, Maples e Anderson, 2009) che le letture e gli argomenti affrontati in classe li aiuti a diventare membri responsabili della società e che il coraggio acquisito nel parlare (soprattutto nella lingua straniera) e di battersi su determinati temi, possa spingerli ad opporsi a tutte le forme di ingiustizia, ad affiancare tutti colori che ne abbiano bisogno e a chiedere nuove storie da cui lasciarsi ispirare.

2.4.1.2 Lo Young Adult come strumento per insegnare la multiculturalità

Tra i vari temi fondamentali nella costruzione di una responsabilità sociale, abbiamo parlato anche di multiculturalità. Di letteratura multiculturale si hanno due definizioni, una letteraria e una pedagogica. La prima è stata esposta nel 1987 da Dasenbrock, il quale indica opere che parlano esplicitamente o implicitamente di società multiculturali. Nel primo caso, il libro raffigura in modo evidente la realtà di una società multiculturale (ad esempio gli Stati Uniti), in cui spesso due culture differenti sono in contrasto o viste parallelamente. Nel secondo caso, la multiculturalità è meno evidente e dipendente dalla persona che legge il romanzo: chi appartiene alla cultura di riferimento non ha difficoltà

a comprendere le dinamiche della storia, mentre chi appartiene a una cultura differente ha bisogno di più informazioni, ha bisogno di essere “inserito”.

Dal punto di vista pedagogico, multiculturale non si riferisce alla natura di un singolo libro, ma all’insieme di opere necessarie a creare un curriculum multiculturale che ribalti la cultura predominante e proibitoria. Multiculturali, ad esempio, possono essere quei libri che parlano di una sola cultura, sottorappresentata, che possano essere utilizzati per promuovere la multiculturalità nell’educazione, poiché arricchiscono il curriculum letterario con storie riguardanti culture diverse da quella occidentale e bianca. In questo senso, non è tanto la natura letteraria delle opere ad essere considerata, quanto l’obiettivo pedagogico, che è quello di costruire una didattica multiculturale col fine di costruire la responsabilità sociale.

La letteratura YA multiculturale è considerata da molti studiosi un esempio di *counter-storytelling*, ovvero un modo di raccontare la vita di quelle persone le cui esperienze non vengono raccontate, non vengono condivise, ma vengono troppo spesso sminuite e dimenticate, quando in realtà sono le storie che insegnano di più: persone afrodiscendenti, membri della comunità LGBTQIA+, persone di ceto sociale inferiore e dalle scarse possibilità economiche, gruppi religiosi, etc. Lo scopo delle *counter-stories*, è quello di dare voce a questi gruppi definiti “minoranze” e sfidare, eliminare, estirpare gli stereotipi raccontati dalla cultura dominante. Quale modo migliore se non dando la possibilità agli adolescenti, protagonisti indiscussi di questo mondo in costante cambiamento, motore stesso del cambiamento di cui abbiamo bisogno e, purtroppo, vittime principali degli stereotipi.

There seems to be little chance of developing the humility so urgently needed for world cooperation . . . as long as children are brought up on gentle doses of racism through their books.¹³⁶

La letteratura YA multiculturale è necessaria sia alle persone di una determinata comunità che a chi non ne fa parte. Per i membri di quei gruppi sociali sono uno specchio: un modo per sentirsi meno soli, un modo per essere compresi, un modo per vedersi rappresentati in maniera positiva, senza stereotipi né pregiudizi, un modo per essere fieri della propria cultura, apprezzata e omaggiata.

¹³⁶ Larrick, N., “The All-White World of Children’s Books”, *Saturday Review*, 11 Settembre 1965, p. 63.

Per chi guarda dall'esterno, invece, sono una finestra: offrono una prospettiva differente sulle vite di chi viene definito diverso da loro. Questi romanzi invitano a scoprire nuovi mondi poco conosciuti, smascherano le menzogne e diffondono la verità, inoltre, secondo Delgado (1989), aiutano a smantellare la convinzione che l'unico modo corretto di vedere il mondo sia il proprio.

La letteratura YA degli ultimi decenni è sbocciata grazie al contributo di opere multiculturali, nonostante la censura, nonostante i pregiudizi, nonostante le discriminazioni. I motivi sono lampanti quando si considera la letteratura esposta fino a questo momento, ma sono riassunti perfettamente nella lista di quattro punti stilata da Sandra Hughes-Hassel (2013):

As a counter-storytelling tool, I believe multicultural literature for young adults serves a number of similar purposes.

1. It gives voice to teens whose voices have gone unheard and whose lives are at best underrepresented, but more often misrepresented, in the mainstream discourse.
2. It challenges the single story, providing “a powerful space of affirmation” and validation.
3. It presents the complexity of racial and ethnic identity formation.
4. It challenges readers whose lives have been shaped by race and privilege to consider how the world looks to groups of people that have traditionally been marginalized and oppressed, raising awareness of the inequalities those individuals face on a daily basis.¹³⁷

2.4.1.3 Lo Young Adult come strumento per insegnare a pensare criticamente

Un aspetto fondamentale quando si decide di utilizzare lo YA in classe è ricordare che non basta leggere queste opere per motivare e mettere in moto le/i giovani studenti. Compito di chi insegna è valorizzare le opere scelte e spingere le/gli studenti a pensare, ma soprattutto a porsi domande. Wolk (2009), nel suo articolo, lo chiama *authentic inquiry*. Utilizzare la letteratura YA, così come la letteratura in generale, può aiutare gli insegnanti a mostrare alle/agli studenti cosa significhi pensare in maniera critica.

Invece di utilizzare la letteratura come un insieme di opere da dissezionare e memorizzare, secondo Muldoon (1990) bisognerebbe concepirla come una serie di

¹³⁷ Hughes-Hassel S., “Multicultural Young Adult Literature as a Form of Counter-Storytelling”, *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, The University of Chicago Press, Vol. 83, N. 3, Luglio 2013, p. 215.

incontri con problemi significativi che possono avere diverse soluzioni. In questa prospettiva, interpretare la letteratura significherebbe comprendere la propria esperienza con l'opera e le domande che questa ci porta a compiere.

Wolk (2009) definisce simbiotico il legame che unisce l'insegnamento della responsabilità sociale e l'atto dell'insegnare attraverso *inquiry*.

No longer is the curriculum simply the novel or the facts to be learned but, rather, the students and their teacher together using books, other authentic resources, and their own opinions and experiences to create the "living curriculum" as a true community of learners.¹³⁸

Per ottenere questo risultato, l'insegnante deve porre una serie di domande che non abbiano una risposta unica e/o sicura, ma che promuovano la riflessione, sull'argomento e su sé stessi, e la discussione dei vari punti di vista. In questo modo non solo avranno la possibilità di esprimere la propria opinione, ma anche di imparare a rispettare quella altrui. Partendo da un solo testo, nel nostro caso il romanzo YA appunto, si possono aggregare video informativi, articoli di giornali e riviste, film, musica... le possibilità sono infinite.

L'obiettivo è creare un'esperienza di apprendimento entusiasmante e diversa che possa aiutare a migliorare non solo la competenza linguistica, ma anche a formare l'identità civica e sociale delle/degli studenti e ad accendere in loro il coraggio di parlare, in qualsiasi lingua conoscano.

2.4.1.4 Lo Young Adult come strumento per insegnare la lingua straniera

Non dimentichiamo, ovviamente, lo scopo di questo studio, che è dimostrare la validità dello YA come strumento nell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera. Riprendendo il discorso sviluppato nei paragrafi precedenti, i quali hanno messo in evidenza i vantaggi nei legami tra letteratura YA e responsabilità sociale e YA e pensiero critico, in realtà si ha già sentore dell'importanza di un connubio YA-lingua straniera. Infatti, in entrambi i casi l'obiettivo finale risulta rendere consapevole chi studia la lingua di alcuni temi su cui sviluppare un'opinione e aiutarli a esporre a parole ciò che pensano. Che sia la lingua materna o una lingua straniera, la conoscenza, anche minima, della lingua in cui i materiali sono prodotti è fondamentale. Risulta chiaro, tenendo conto della

¹³⁸ Steven Wolk, 2009, "Reading for a Better World: Teaching for Social Responsibility with Young Adult Literature", p 666.

letteratura citata sui materiali autentici, che le opere di genere YA facciano parte di questa categoria in tutto e per tutto, per cui vantaggi e svantaggi gli appartengono. Come sempre, sta all'insegnante sfruttare ogni elemento al meglio.

Dal punto di vista propriamente linguistico, lo YA si appropria di un linguaggio più semplice rispetto ad altri romanzi, persino più moderno e vicino, appunto, agli adolescenti. Parlando di argomenti o di periodi della vita vicini alle/agli studenti di lingua inglese, poi, è alta la probabilità che conoscano già parole e/o espressioni particolari.

Iniziando l'unità didattica con un romanzo YA in lingua inglese, accompagnandolo da ulteriori e variegati materiali autentici, con l'ausilio di task (quali più classici, quali più innovativi), la lingua straniera potrà essere sperimentata, vissuta e osservata a 360°, letta, ascoltata e utilizzata, ancora e ancora.

Capitolo 3 | Il progetto: obiettivi, approccio e contesto d'indagine

3.1 Domande, obiettivi e variabili della ricerca

Il progetto è partito da un desiderio, quello di validare un genere letterario che personalmente amo e che per me ha fatto tutto quello che spero possa fare per gli adolescenti che studiano la lingua inglese. In fondo, riprendendo le parole di Bruce L. Berg (2001):

Every research project has to start somewhere; typically, the starting point is an idea. Sometimes this idea originates because of a particular problem or situation one actually experiences.¹³⁹

Ogni volta che mi approccio alla lettura di uno YA, so che troverò tra le sue pagine temi, situazioni, parole, che mi faranno pensare a lungo e che, in qualche modo, influenzeranno la mia formazione. Sono cresciuta leggendo sia i classici della letteratura che opere YA ed entrambe le categorie mi hanno migliorata in qualche modo. I classici hanno formato la mia mente e la mia anima, ma i romanzi YA mi hanno aiutato in situazioni personali e “da adolescente”, momenti in cui *Frankenstein, 1984* o *Delitto e castigo* non avrebbero proprio potuto darmi consiglio. Nonostante la mia passione per le lingue straniere, già dal liceo, non sono stati i classici a convincermi a convertirmi alla lettura in lingua inglese, ma gli YA e l'assenza di traduzioni di questo genere nell'editoria italiana. È grazie allo YA, quindi, che ho iniziato a leggere in lingua inglese e che ho iniziato ad acquisire un vocabolario altrimenti inimmaginabile, ho iniziato ad affacciarmi a culture a me sconosciute e a formare la persona che sono adesso.

Le domande di partenza, quindi, sono sorte da esperienze personali, poi trasferite in un contesto glottodidattico e di ricerca, nel tentativo di validare queste idee. La prima domanda è stata: si può insegnare l'inglese (come lingua straniera) utilizzando il genere YA? La lettura di un testo naturale e non di uno dei *contrived text* a cui i manuali ci hanno abituati, può favorire l'acquisizione di un vocabolario più ampio, complesso e diversificato, ma comunque legato a un determinato contesto, adatto al livello di competenza linguistica considerato e utile in un momento comunicativo? Inoltre, un testo che propone modalità differenti di approcciarsi ai classici temi dell'ordinare, organizzarsi con gli amici, prendere una decisione, possono funzionare e, in futuro, affiancarsi al

¹³⁹ Berg B.L., 2001, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Allyn and Bacon, Boston, p. 16.

metodo attuale? È da notare che l'intenzione di questo progetto non è sostituire o eliminare gli strumenti utilizzati fino a questo momento, ma affiancare ad essi nuovi materiali più stimolanti e attività che, in qualche modo, possano unire l'utile e il dilettevole.

Tutti questi quesiti sono sorti durante la stesura di una breve tesina sul solo materiale autentico. Le caratteristiche determinanti autenticità dei materiali considerati dagli studiosi tra la fine dell'800 e l'inizio del '900 circa, sembravano adattarsi perfettamente al genere letterario moderno da cui il progetto intende partire. Per cui una domanda più teorica ha necessitato una risposta: le opere YA possono essere considerate materiale autentico? Un romanzo YA viene scritto da madrelingua, è un esempio di utilizzo reale e veritiero della lingua, non è scritto per scopi educativi, ma ricreativi... Insomma, ognuna delle qualità estratte dalla letteratura sull'argomento, analizzate nello specifico nel capitolo precedente e necessarie affinché un materiale possa essere definito autentico sono possedute dallo YA.

Abbiamo anche visto come i materiali autentici presentino inevitabilmente vantaggi e svantaggi, di come abbiano necessariamente bisogno di essere sottoposti a un processo di didattizzazione per poter essere presentati in classe, per cui il progetto si è posto l'ulteriore intenzione di mostrare se e come, attuando una scelta ragionata e operando nel modo più corretto, un testo YA possa essere didattizzato e diventare così, a tutti gli effetti, uno strumento didattico.

Nel corso dell'approfondimento teorico nei capitoli precedenti c'è stata l'occasione di affrontare un ulteriore argomento di rilievo per il progetto, che è quello dei task autentici. Alcuni studiosi hanno considerato i task elementi fondamentali nel processo di didattizzazione del materiale, per cui abbiamo deciso di inserire un'altra domanda all'interno del progetto: si possono creare task adatti allo scopo didattico sulla base del materiale autentico proposto? Possono questi task avere lo stesso effetto e la stessa utilità dei task contestualizzati dei manuali di grammatica?

Man mano che il discorso teorico si è addentrato nel folto degli argomenti secondari ispirati dallo studio dei materiali autentici, altre domande si sono fatte strada nel progetto, influenzate anche dal potenziale del materiale autentico considerato. All'insegnamento della lingua, ad esempio, si è affiancato quello di società e di cultura: si possono mostrare e insegnare attraverso un romanzo YA? Nel caso si opti per un romanzo YA il cui

argomento principale sia l'ambiente, i diritti umani o il rispetto degli altri, per citarne alcuni, può quest'opera rappresentare il materiale costituente le lezioni della materia di civiltà e/o educazione civica?

Le ricerche sulla didattica della letteratura, sulla didattica della cultura e sul genere YA stesso hanno portato a galla una serie di altre domande riguardanti il binomio lingua-cultura. Ad esempio, quanto è profondo il legame tra le due componenti? L'apprendimento della lingua (della lingua straniera in generale e della lingua inglese nel nostro caso) può essere valorizzato e potenziato parlando di cultura e di società, puntando allo sviluppo della responsabilità sociale e alla formazione di un pensiero critico? C'è la possibilità che i materiali autentici che proponiamo in questo progetto possano spingere chi studia la lingua straniera a mettersi in gioco e a dimostrare non solo le sue capacità di memorizzazione o acquisizione, ma anche di esposizione dei propri pensieri personali e della propria responsabilità sociale?

L'autrice britannico-nigeriana Tolá Okogwu, alla fine di un suo romanzo, ha definito i libri (specialmente quelli di genere Middle Grade¹⁴⁰ e YA) specchi o finestre. Sono

¹⁴⁰ Proprio come per lo YA, anche il Middle Grade (MG) trova la sua classificazione più quotata nell'età del suo pubblico di riferimento e dei personaggi protagonisti delle opere. I lettori di riferimento del MG dovrebbero avere tra gli 8 e i 12 anni, mentre i protagonisti delle opere spaziano tra i 10 e i 13 anni. In realtà, comunemente allo YA, l'età è solo uno degli elementi caratterizzanti il genere. Anche in questo caso è la prospettiva considerata nel romanzo a contare: i *middle-graders* non sono più bambini, ma non sono neanche ancora adolescenti, per cui vivono la vita e interpretano la realtà in un modo tutto loro, mediano tra la semplicità tipica dell'infanzia e la complessità caratterizzante l'adolescenza. Gli argomenti che il middle grade affronta riguardano quello che i ragazzi in questa fascia d'età vivono, vedono, sentono: amicizie d'infanzia repute invincibili che si spezzano e nuovi compagni che si fanno strada nelle loro vite; famiglie che cambiano a causa di divorzi o lutti e la loro conseguente elaborazione; i primi cambiamenti fisici, che non provocano ancora i tumulti tipici dell'adolescenza, ma sono esperienze strane e attese; il passaggio a tre scuole diverse e a tre ambienti così differenti; la crescente e maggiore consapevolezza del mondo che li circonda e delle sue ingiustizie, di cui adesso riescono a cogliere più dettagli e un significato più profondo. Il MG, quindi, rappresenta un ponte tra la narrativa per bambini e le storie a cavallo tra adolescenza ed età adulta che presentano un livello di profondità, sia emotiva che di argomenti e temi, significativa. Nei romanzi MG i protagonisti iniziano a porsi le primissime domande sulla loro vita, sulla loro realtà, sul rapporto con chi gli sta intorno, scaturite soprattutto dal contatto con persone, temi, situazioni ed argomenti con cui non hanno familiarità e che iniziano a mettere in discussione ciò che hanno sempre conosciuto e dato per scontato. Cole Salao (2022) indica una serie di domande tipiche a cui un romanzo di narrativa MG dovrebbe premurarsi di rispondere. Ad esempio, il/la protagonista del libro dovrebbe chiedersi che tipo di relazione ha con la sua famiglia, con i suoi amici o con le altre persone; dovrebbe trovare un mentore da prendere come riferimento e da cui imparare; dovrebbe interrogarsi sulla sua identità e analizzarla in modo da identificare le parti da mantenere e quelle da modificare; dovrebbe studiare la sua comunità e capire se è quella adatta a lui/lei; dovrebbe esaminare il modo in cui affronta i conflitti... Un errore comune a YA e MG è l'idea (dimostrata errata nel capitolo precedente quando abbiamo approfondito la narrativa YA) che il MG non possa parlare di argomenti complessi e delicati poiché i bambini e i ragazzi a cui il libro è riferito non sono pronti per tali temi e devono essere "protetti". In realtà, come abbiamo visto, i MG possono trattare di perdita, di guerra, di povertà, di razzismo, di diritti, etc., ciò che identificherà tali opere come adatte a un pubblico MG saranno la premura, la delicatezza, la considerazione con cui i temi vengono trattati e mostrati ai suoi lettori.

specchi per le persone che si vedono riflesse nelle storie che leggono, che condividono caratteristiche o esperienze di vita con i personaggi dei libri e in loro vedono degli alleati che possano fare loro compagnia in un mondo che troppo spesso li esclude; sono finestre per chi invece non fa parte di una determinata cultura e/o società, ma è pronto a saperne di più, ad aprire la mente, a lasciarsi stupire, ad arricchirsi e a cambiare idea.

Possono queste immagini-idee farsi spazio nel mondo della didattica, in particolar modo della glottodidattica, e accompagnarsi agli obiettivi educativi e linguistici di una materia scolastica?

Inoltrandoci nella fruttuosa letteratura dedicata ai vari argomenti, altre domande sono comparse, dalle più teoriche alle più pratiche, che hanno richiesto una risposta e si sono fatte spazio tra gli obiettivi del progetto.

Obiettivo principale del progetto è dimostrare la possibilità di insegnare l'inglese lingua straniera utilizzando come materiale didattico autentico un romanzo YA. Lo scopo è mostrare che la lingua straniera può essere appresa nelle sue forme grammaticali, lessicali e strutturali, appresa, praticata e riutilizzata anche costruendo l'UD a partire dall'estratto di un romanzo YA contemporaneo e utilizzando task creati appositamente sul testo scelto. Dal punto di vista prettamente didattico, quindi, vogliamo dimostrare che l'inglese non debba essere insegnato per forza utilizzando manuali basati solamente sulla grammatica, con *controlled text*, task pedagogici ed esercizi meccanici, oppure seguendo esclusivamente un approccio formalistico e un metodo grammaticale-traduttivo, ma l'apprendimento della lingua straniera può diventare momento di divertimento, di riconoscimento, di attualità, di validazione, di comunicazione, oltre che di studio.

Da questo obiettivo centrale se ne sono diramati altri, ugualmente importanti e alla ricerca di una conferma pratica. Ad esempio, con il progetto desideriamo dimostrare che l'insegnamento della lingua straniera può essere legato, rendendolo ancora più ricco e motivante, a quello della cultura, della società, delle responsabilità sociali. Non serve separare grammatica e attualità, perché i materiali autentici (gli YA nel nostro caso) presentano naturalmente lessico, forme grammaticali, strutture sintattiche ed ogni altro elemento linguistico di cui chi studia una lingua straniera dovrebbe essere a conoscenza. Al di là dello scopo strettamente linguistico e centrale della presente ricerca, prima ancora di approfondire l'argomento in letteratura, uno degli scopi del lavoro voleva anche essere

far fiorire nelle/negli studenti pensieri e opinioni personali sul mondo, sulla società, sull'umanità, sul futuro e sul ruolo che ricopriranno in esso, utilizzando la lingua inglese, ovviamente, e mostrando la multifunzionalità del genere YA. Il desiderio è dare loro la possibilità di esprimere il proprio parere sugli eventi internazionali, nazionali e, soprattutto, personali; fornire loro un modo per aprirsi al mondo "straniero" che non sia solamente meccanico e protetto, ma reale e contemporaneo; presentare del materiale che oltre ad insegnare gli dia la possibilità di crescere umanamente, di allargare i propri orizzonti, di pensare.

La scelta ragionata di un testo YA riguardante svariati temi da poter affrontare sia dal punto di vista linguistico, in particolar modo lessicale, che etico, ha quindi avuto lo scopo di promuovere nelle/negli studenti lo sviluppo del pensiero critico. Gli studi teorici hanno mostrato come la letteratura, in particolare del genere protagonista di questo lavoro, promuova discorsi su argomenti e tematiche fondamentali nello sviluppo del pensiero delle/degli studenti e, potremmo dire, anche della loro umanità.

Sarebbe irrealistico pensare che le nuove generazioni, considerate le maggiori possibilità di partecipare attivamente a ciò che succede nel mondo grazie ai social network, possano disprezzare la possibilità di condividere la propria opinione, in qualsiasi lingua questo gli venga richiesto. Ovviamente necessiteranno sempre di una base grammaticale, di conoscere le parole e le strutture per ordinare e chiedere informazioni, ma non bisogna dimenticare di dare loro la possibilità e le conoscenze per esprimersi in qualsiasi contesto. Per tali motivi, all'apprendimento della lingua straniera abbiamo affiancato lo sviluppo della responsabilità sociale come obiettivo secondario.

In questo modo, la lingua non viene solo studiata, ma anche vissuta, poiché non solo le/gli studenti apprendono l'inglese per comprendere il contesto sociale e culturale di riferimento, ma lo utilizzano per esporre la propria opinione. Non viene utilizzata per dare risposte meccaniche e ripetitive, la lingua viene analizzata, masticata, osservata per bene, rivalutata, per condividere al meglio i pensieri più profondi e personali. Può essere questo un modo per rendere la sua conoscenza più profonda e duratura nelle/negli studenti?

L'ottenimento delle risposte alle domande della nostra ricerca e il raggiungimento degli obiettivi preposti sono dipendenti da diversi fattori: il tema dell'UD, il materiale scelto e creato, così come il contesto d'indagine e i suoi partecipanti.

Considerati gli obiettivi che si desidera raggiungere, il romanzo YA deve necessariamente riguardare temi attuali e di cui è importante parlare, argomenti che possano però essere collegati anche agli obiettivi generali e più comuni dell'insegnamento dell'inglese LS, ma soprattutto che non siano troppo lontani dalla realtà delle/degli studenti e che possano collegarsi ad esperienze a loro comprensibili. Nonostante l'importanza dei temi sociali e dei problemi che affliggono la nostra società oggi, è importante che le/gli studenti si sentano completamente coinvolti dall'argomento, che abbiano effettivamente qualcosa da dire, che possano riscontrare un legame con la loro vita e il loro comportamento, in caso contrario si rischierebbe di estraniarli, il filtro affettivo potrebbe attivarsi e l'apprendimento della lingua compromesso.

Bisogna fare un azzardo e contare sul fatto che al giorno d'oggi, grazie alla tecnologia e alla diffusione costante e immediata di notizie, le/gli studenti siano già venuti in contatto con temi di importanza internazionale e/o problemi comuni alle giovani generazioni come la loro, quindi la responsabilità sociale in loro potrebbe già essere sbocciata, in attesa di essere approfondita e nutrita.

Scegliere un materiale che non sia stato creato con espliciti scopi educativi e scritto per madrelingua può essere pericoloso, l'abbiamo già visto nei capitoli precedenti, poiché chi scrive utilizza un livello di competenza maggiore rispetto a quello di uno studente della lingua straniera. A questo proposito risulta necessario approfittare del processo di didattizzazione, atto a semplificare il testo seguendo le linee guida del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue o CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*). Nel corso dei nostri approfondimenti abbiamo visto come la diffusione dell'approccio nozionale-funzionale abbia favorito la nascita dell'appena citato CEFR, ovvero di un sistema descrittivo di riferimento per valutare le conoscenze e le abilità acquisite da chi studia una lingua straniera sviluppato dal Consiglio d'Europa. A questo scopo sono stati definiti sei livelli soglia, ovvero i livelli di competenza della lingua da raggiungere e che stabiliscono tutte le capacità che chi studia la lingua straniera dovrebbe possedere in diversi ambiti: ascolto, orale e scrittura.

Quando si decide di didattizzare un materiale autentico bisogna necessariamente fare riferimento alle indicazioni del CEFR, sia per stabilire quali siano le conoscenze che le/gli studenti di una classe già dovrebbero possedere che per identificare gli obiettivi da

raggiungere e le nuove competenze che gli alunni dovranno ottenere alla fine del percorso didattico.

Nonostante questo indispensabile strumento, non bisogna dare per scontato che tutte le persone appartenenti a una classe abbiano un livello di competenza linguistico omogeneo, la stessa motivazione, le stesse conoscenze, la stessa attitudine allo studio o, nello specifico, allo studio di una lingua straniera; ogni studente ha il suo percorso individuale e ognuno di loro possiede un livello di competenza personale che può essere superiore o inferiore rispetto alla media dell'intera classe. A questo proposito, bisogna prendere in considerazione la scelta di materiali adattabili a tutte le eventuali necessità e la creazione di task più o meno specifici, cosicché chi ha un livello inferiore di conoscenza della lingua non li trovi troppo complessi e perda motivazione, mentre chi possiede una buona competenza possa trovarli interessanti, ma non troppo semplici. Ovviamente, nonostante la preparazione, è impossibile stabilire ogni aspetto di una lezione (che sia di lingua straniera o di un'altra materia), per cui chi crea l'UD deve essere pronto a modificare, adattare, a rimpolpare o snellire sul momento il materiale e l'UdA della lezione nel caso serva. Non si può ignorare, poi, la possibilità che l'impegno delle/degli studenti derivi semplicemente dalla necessità di ottenere buoni voti e che il loro interesse sia determinato solamente dal desiderio di fare una buona impressione, per cui è necessario equilibrare l'importanza della partecipazione per una crescita personale e quella per la valutazione da parte della docente.

Alla base di tutto quello che abbiamo considerato fino a questo momento e che, siamo consapevoli, è l'elemento e la variabile primaria in ogni discorso glottodidattico, sia che riguardi la letteratura che la parte pratica, c'è la motivazione.

Abbiamo approfondito la peculiarità e l'importanza della motivazione proprio nel primo capitolo e ci ha accompagnati, necessariamente, fino alle ultimissime fasi, per cui è essenziale ribadire il valore della sua presenza in questo progetto.

L'accoglienza dei materiali autentici, dei task, del progetto stesso da parte delle/degli studenti, non è possibile stabilirla a priori. Ci si può fare un'idea generale attraverso alcuni mezzi di cui parleremo in seguito, ma è più probabile (se non certo) che varierà a seconda del coinvolgimento, dell'interesse, delle difficoltà e degli stimoli che materiali e task potrebbero suscitare. In poche parole, è necessario non dimenticare mai né mettere da parte lo step della motivazione, sia all'inizio dell'UD che durante il suo svolgimento,

perché è quello che potrebbe garantire il successo o almeno un andamento positivo del progetto.

Anche il modo in cui chi svolge il progetto si avvicina alle/agli studenti, presenta il materiale e gestisce le lezioni può influire sui risultati della ricerca. Se ciò che viene proposto viene esposto con entusiasmo e con passione, magari la classe sarà più propensa ad impegnarsi, a mettersi in gioco, a farsi coinvolgere e a guadagnare qualcosa dalle lezioni.

Mostrarsi ragionevoli verso i loro bisogni, ma fermi negli obiettivi del progetto potrebbe essere un modo per stabilire una base di rispetto reciproco favorevole all'andamento delle lezioni. Inoltre, sarebbe utile riuscire a creare nelle/negli studenti un sentimento di attesa verso il progetto, di modo che l'ora di lezione diventi qualcosa da attendere con entusiasmo anziché con fastidio. Quest'ultimo obiettivo si spera di raggiungerlo con l'aiuto dei materiali autentici, dei temi proposti, dei task e della possibilità di esprimere le proprie opinioni.

Infine, non si può ignorare il fatto che il progetto venga svolto nella lingua straniera studiata, ovvero l'inglese, anche se non si esclude l'utilizzo dell'italiano nel caso sia necessario, ad esempio per spiegare le istruzioni più complesse o per ripetere un pensiero importante. Questo potrebbe renderli più cauti nei confronti del progetto, dei materiali e degli esercizi, così come della ricercatrice stessa, poiché potrebbero non sapere cosa aspettarsi né avere la stessa sicurezza che avrebbero se il progetto fosse stato rivolto alla loro lingua madre. A questo proposito è importante riuscire a mettere tutta la classe a proprio agio, dare ad ognuno dei suoi componenti la possibilità di rispondere con i propri tempi, aiutarli a trovare le parole e le forme giuste in inglese se lo richiedono e di ascoltarli senza insistere. Allo stesso tempo, è fondamentale riuscire a trasmettere l'importanza che ha nel progetto la lingua straniera e, di conseguenza, la necessità di utilizzare la lingua inglese.

3.2 Approccio metodologico: il metodo e gli strumenti di indagine scelti

Dopo una serie di valutazioni che hanno tenuto conto delle domande, degli obiettivi e delle variabili precedentemente citate, siamo giunti alla conclusione che l'approccio

metodologico più adatto per la valutazione delle lezioni componenti il progetto e del loro andamento, per l'analisi dei dati ottenuti nel corso della ricerca e per l'esame dell'approccio degli alunni agli argomenti, ai materiali e ai task autentici, sia di tipo qualitativo. Questa scelta è stata attuata dopo aver studiato i lavori di Berg in *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (2001), che la giustificano e la supportano.

Nel contesto da noi preso in esame, ammassare dati, come un approccio quantitativo richiederebbe, sarebbe possibile, ma non utile nella raccolta degli elementi che effettivamente interessano il presente lavoro.

Prendendo in considerazione una delle definizioni che Berg (2001) dà dell'approccio qualitativo, ci rendiamo conto che è perfettamente in linea con la maggior parte degli obiettivi del nostro progetto:

Qualitative research properly seeks answers to questions by examining various social settings and the individuals who inhabit these settings.¹⁴¹

Nonostante il *social setting* da noi analizzato sia unico, ovvero una sola classe di un Liceo Classico, le risposte alle nostre domande dipendono effettivamente dai vari individui al suo interno e dai comportamenti che assumono nei confronti di determinati elementi e di situazioni definite in precedenza.

È facilmente intuibile, riflettendo su tutto quello che è stato detto fino a questo momento, che la maggior parte degli oggetti di analisi di questa ricerca non sono quantificabili, ragion per cui, affinché tutti i dati raccolti permettano di arrivare a conclusioni corrispondenti all'effettiva realtà dei fatti¹⁴², la scelta è ricaduta su questa metodologia.

Qualitative procedures provide a means of accessing unquantifiable facts about the actual people researchers observe and talk to or people represented by their personal traces (such as letters, photographs, newspaper accounts, diaries, and so on).¹⁴³

Oltre ai comportamenti dei soggetti analizzati e degli oggetti da loro prodotti, sempre Berg (2001) spiega che le tecniche di ricerca di tipo qualitativo permettono anche di percepire e di comprendere il modo in cui queste persone strutturano e danno significato alla loro vita, alle esperienze che vivono e ai contesti in cui si trovano. Addirittura,

¹⁴¹ Berg B.L., 2001, *op. cit.*, p. 6.

¹⁴² "Research methods on human beings affect how these persons will be viewed (Bogdan & Taylor, 1975). If humans are studied in a symbolically reduced, statistically aggregated fashion, there is a danger that conclusions—although arithmetically precise—may fail to fit reality (Mills, 1959)." *Ibidem*, p. 7.

¹⁴³ *Ivi*.

L'analisi dei dati raccolti attraverso strumenti qualitativi permette ai ricercatori di approfondire i processi umani che contribuiscono alla creazione e al mantenimento di una realtà sociale.

È chiaro come questa parentesi teorica e generale si adatti perfettamente agli elementi più specifici del nostro progetto e, ovviamente, agli obiettivi prefissati. Traslando le definizioni di Berg alla nostra ricerca e alle sue intenzioni, si nota come i dati ricavabili da una lezione di inglese si adattino a quelli considerati dallo studioso.

Ad esempio, le “tracce personali” che Berg identifica nelle lettere, nelle fotografie e negli altri materiali, possono tranquillamente essere sostituite dagli esercizi di grammatica o dai task creativi scritti richiesti alle/agli studenti per solidificare e dimostrare la comprensione di un determinato argomento, riguardante la lingua inglese nel nostro caso. Allo stesso modo, noi desideriamo comprendere come le/gli studenti, quindi degli adolescenti, si avvicinano o si pongano nei confronti di una realtà a cui appartengono, chi più chi meno, determinata dagli eventi di portata internazionale, dai temi sociali e di attualità, dalle vicende che potrebbero aiutare loro a sviluppare un ruolo più attivo nella società in cui andranno a vivere, etc. Il tutto avviene in un contesto ben definito e familiare come solo una classe scolastica può essere per i soggetti presi in esame nella ricerca, ovvero delle/degli studenti liceali adolescenti. Ogni elemento del progetto, poi, è stato adeguato all'obiettivo primario, che è quello di apprendere la lingua straniera inglese.

Un ulteriore argomento introdotto da Berg (2001) e reputato utile nello stabilire l'aspetto metodologico di questo progetto è quello che lo studioso definisce *symbolic interaction*.

Symbolic interaction is an umbrella concept under which a variety of related theoretical orientations may be placed. The theme that unites the diverse elements of symbolic interaction is the focus on subjective understandings and the perceptions of and about people, symbols, and objects.¹⁴⁴

L'interazionismo simbolico si è sviluppato nell'ambito delle scienze sociali e si interessa di descrivere e spiegare alcuni aspetti del comportamento umano. Secondo i ricercatori che decidono di utilizzare l'interazionismo simbolico, ciò che le persone dicono e fanno è il risultato del modo in cui questi interpretano il mondo, di conseguenza l'approccio

¹⁴⁴ *Ivi*.

implica che il comportamento degli esseri umani non dipenda dall'istinto biologico quanto da ciò che imparano e acquisiscono.

Human beings communicate what they learn through symbols, the most common system of symbols being language. Linguistic symbols amount to arbitrary sounds or physical gestures to which people, by mutual agreement over time, have attached significance or meaning. The core task of symbolic interactionists as researchers, then, is to capture the essence of this process for interpreting or attaching meaning to various symbols.¹⁴⁵

Nonostante la formazione della base teorica per questo approccio metodologico sia attribuita a vari nomi appartenenti al campo degli studi sociali relativi al comportamentismo (tra questi: Dewey, 1930, Cooley, 1902, Parks, 1915, Mead, 1934, 1938), la sua fondazione vera e propria viene attribuita al sociologo Herbert Blumer.

Fu il primo, Blumer (1969), a stabilire in quali modi le persone interpretano il significato. Ne identifica due, per la precisione. Il primo vede il significato intrinsecamente unito a un oggetto, un fenomeno o altro ancora; con il secondo, invece, il significato può essere visto come un accrescimento psichico che le persone attribuiscono a oggetti, eventi, etc.

Blumer (1969, p. 5) next explains: Symbolic interactionism . . . does not regard meaning as emanating from the intrinsic makeup of the thing, nor does it see meaning as arising through psychological elements between people. The meaning of a thing for a person grows out of the ways in which other persons act toward the person with regard to the thing. Their actions operate to define the thing for the person; thus, symbolic interactionism sees meanings as social products formed through activities of people interacting.¹⁴⁶

Le parole, così importanti nell'interazionismo simbolico, che vengano utilizzate nella lingua madre o in una lingua straniera, sono l'elemento di interesse e di studio primario in un contesto classe, soprattutto durante i momenti di lezione, e sono proprio quelli di cui il progetto andrà ad usufruire e analizzerà.

In fondo, è proprio dall'interazione linguistica in inglese, tra alunni e insegnante, tra alunni e ricercatrice o tra alunni e alunni, e dal completamento delle attività, che siano queste scritte o orali, che si intendono ottenere la maggior parte dei dati da cui ottenere alcune delle risposte più importanti e necessarie ai fini del progetto e dei suoi obiettivi. Per queste prime e fondamentali ragioni, la metodologia di riferimento è stata quella qualitativa.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 8.

¹⁴⁶ *Ivi*.

Scegliere un approccio metodologico qualitativo non significa abbandonare ogni tipo di rigore e di controllo, anzi. Berg (2001) stabilisce che i metodi qualitativi devono essere sistematici e devono garantire la possibilità di essere riprodotti in studi futuri di altri ricercatori.

Spesso le classiche strategie scientifiche di quantificazione vengono consigliate e incoraggiate anche in tipi di ricerche che invece prediligerebbero metodi dall'impronta sociologica o antropologica, molto semplicemente per il fatto che il numero di partecipanti o di campioni non è sufficiente per ottenere dati statisticamente significativi. Anche questo aspetto contribuisce alla nostra decisione metodologica, ma scenderemo nei dettagli di ciò nel paragrafo finale di questo capitolo.

Oltre alle definizioni teoriche che permettono di supportare la nostra decisione, prendendo in considerazione gli obiettivi e le domande precedentemente esposte, ci rendiamo conto che i dati di cui necessitiamo al fine di ottenere le risposte di cui abbiamo bisogno sono perlopiù non quantificabili, eppure sono fondamentali. Sono le azioni e le reazioni delle/degli studenti ai materiali, ai temi e ai task presentati, il loro coinvolgimento e impegno, il loro interesse verso le tematiche, la passione dimostrata, l'entusiasmo nelle loro risposte e le risposte stesse ai problemi presentati a contare, oltre all'essenziale utilizzo della lingua inglese e a un eventuale miglioramento della sua conoscenza.

Quel che è certo è che un tipo di approccio differente da quello qualitativo o umanistico non avrebbe garantito la stessa sicurezza nella raccolta dei dati degli elementi appena elencati o gli stessi risultati.

Abbiamo bisogno di un approccio che prenda in considerazione ogni atteggiamento delle/degli studenti, che non tralasci i dati non quantificabili o quei particolari esclusivi delle singole persone o delle interazioni linguistiche tra persone, i quali è possibile cogliere solamente dopo aver avuto la possibilità di conoscere e osservare le/gli studenti sul campo. Dettagli che, nel concreto, garantiscono il raggiungimento di alcuni degli obiettivi di partenza.

Attraverso questa metodologia sarà possibile trarre le dovute conclusioni e ottenere le risposte necessarie affinché gli scopi del progetto possano essere positivamente confermati e validati o messi in discussione.

Il desiderio, ovviamente, è che l'utilizzo dello YA come materiale autentico non resti limitato a questo progetto, ma che quest'ultimo possa comportare delle ripercussioni e promuovere dei cambiamenti, si spera positivi, sull'evoluzione dell'insegnamento dell'inglese lingua straniera nelle classi delle scuole italiane.

3.2.1 Strumenti utilizzati nella raccolta dati

Scegliere l'approccio metodologico di una ricerca è solamente un passaggio della progettazione della stessa, il primo passo in un percorso che determinerà in che modo la ricerca sarà condotta.

In questo paragrafo ci interesserà definire, nello specifico, quali strumenti utilizzeremo e quali tecnologie saranno necessarie per la raccolta dei dati da analizzare successivamente.

As you begin visualizing how the research project will "unfold, cascade, roll, and emerge" (Lincoln & Guba, 1985, p. 210), you also must imagine what the data will look like.¹⁴⁷

Al fine di ottenere i dati necessari alla ricerca, sono stati utilizzati diversi tipi di strategie, molte delle quali interattive e umanistiche, tra cui osservazione, questionari, attività ed esercizi. La disponibilità delle/degli studenti al progetto e i loro progressi nella competenza linguistica e culturale, inoltre, sono stati oggetto di verifica attraverso strumenti didattici specifici che hanno permesso di raccogliere altri dati da accompagnare a quelli già osservati durante il corso delle lezioni. In questo modo, sarà possibile ottenere una visione a tutto tondo dell'esito del progetto e diversi tipi di dati per dimostrare se e come gli obiettivi sono stati raggiunti, se il progetto è valido e se l'idea è riproponibile, anche per altre materie oltre all'insegnamento della lingua inglese.

3.2.1.1 Osservazione

Il primo strumento citato tra quelli precedentemente presentati è stato l'osservazione. L'osservazione, in realtà, è una delle strategie di ricerca dell'etnografia, un metodo che nel corso dei decenni e dell'avanzamento di altre metodologie è stato molto criticato. Inizialmente, l'etnografia si riferiva alla descrizione e alla rappresentazione delle forme di vita sociale e culturale dei gruppi umani; lo scopo consisteva nella comprensione di stili di vita differenti partendo dal punto di vista dei nativi; questo per Spradley (1979).

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 33.

Per Zigarmi e Zigarmi (1980), invece, gli etnografi sono coloro che si introducono in un setting naturale per condurre ricerche sul campo. Altri studiosi, tra cui Ellen (1984) e Stoddart (1986), hanno suggerito che l'etnografia riguarda il prodotto finale della ricerca, ovvero il resoconto scritto delle osservazioni fatte sul campo.

È evidente che le definizioni più interessanti per la nostra ricerca sono le ultime due, infatti il progetto ha avuto luogo sul campo, ovvero l'aula scolastica delle/degli studenti, proprio durantel'ora solitamente attribuita alla lezione di lingua inglese, per cui i soggetti sono stati osservati nel loro "habitat naturale", un luogo a loro familiare, conosciuto, sicuro, in cui poter essere liberi di comportarsi come è loro solito e in cui svolgere attività a cui sono per lo più abituati: in questo modo, il tipo di risposta osservabile ha potuto essere il più sincera e spontanea possibile.

In questo caso si può parlare di *qualitative observation*, che avviene quando il ricercatore raccoglie i suoi dati sul campo, osservandoli e registrandoli sistematicamente, concentrandosi sul comportamento e sulle mansioni che le persone compiono, tutto questo affinché sia possibile determinare una panoramica delle caratteristiche specifiche di individui, gruppi, luoghi o attività. Nel campo delle ricerche ci sono diversi tipi di osservazione, simili tra loro ma ognuno con caratteristiche uniche che li rendono più o meno adatti a tipi specifici di progetti. Li presentiamo velocemente.

La *naturalistic observation* è un metodo che consiste nell'osservare il comportamento delle persone protagoniste della ricerca nel contesto in cui questi solitamente si muovono. L'esempio più famoso dell'utilizzo di questo metodo è la ricerca sugli scimpanzè di Jane Goodall, ma in realtà questo tipo di osservazione può avvenire in qualsiasi luogo, dall'aula scolastica al supermercato, al parco. Solitamente, nei luoghi pubblici e quando vengono rispettate le variabili etiche, si svolge in incognito, infatti viene chiamata *disguised naturalistic observation* e i soggetti della ricerca non sono consapevoli di essere osservati. Non sempre è possibile restare invisibili, soprattutto quando si rischia di oltrepassare dei limiti etici; a quel punto ci si rivolge all'*undisguised naturalistic observation*, in cui i ricercatori si rendono noti e avvertono le persone di essere osservate.

Un altro tipo di osservazione è la cosiddetta *participant observation*, nella quale i ricercatori diventano partecipanti attivi nel contesto e nella situazione studiata. Questo

strumento è molto simile al precedente, siccome l'osservazione avviene nel luogo di azione consueto, la differenza sta nel coinvolgimento del ricercatore nelle attività del gruppo. La scelta di partecipare oltre che di osservare potrebbe dipendere dal fatto che ci sono delle informazioni che è possibile ricavare o comprendere solo quando si è immersi nel contesto, si comprende il punto di vista degli individui e si partecipa alle loro attività in prima persona. Anche in questo caso la partecipazione può essere in incognito o consapevole: nel primo caso, il ricercatore finge di far parte del gruppo e non annuncia il suo vero ruolo; nel secondo caso entra a far parte attivamente del gruppo studiato rivelando sin da subito il suo compito principale.

One of the primary benefits of participant observation is that the researcher is in a much better position to understand the viewpoint and experiences of the people they are studying.¹⁴⁸

Come per ogni cosa, anche questi due metodi di osservazione presentano dei limiti. Si parla di *reactivity* quando gli strumenti utilizzati durante la ricerca sul campo finiscono per far modificare il comportamento dei partecipanti. Il rischio si corre soprattutto quando l'osservazione non è in incognito, ma i soggetti sono consapevoli di essere osservati e le loro azioni studiate e analizzate: il desiderio di non fare brutta figura, di non mettersi in imbarazzo o di ottenere un buon risultato, potrebbero spingere gli individui protagonisti della ricerca a comportarsi in modo diverso dal solito e necessario per lo studio. Oppure, la creazione di un legame sviluppatosi nel corso della ricerca potrebbe dare vita a dei bias e il ricercatore potrebbe rischiare di non essere più oggettivo. A questo proposito è importante pensare all'ottenimento di altri dati, più oggettivi e non dipendenti dall'osservazione, in modo da non lasciare che il progetto sia messo a rischio dalla soggettività.

Un terzo tipo di osservazione è chiamata *structured observation*. In questo caso il processo avviene in un setting specifico e più strutturato, ma sempre naturale. L'aula scolastica, ad esempio, è un luogo strutturato da task adatti alle/agli studenti e al contesto, in cui vengono introdotte situazioni sociali precise e strategie di manipolazione. Anche la *structured observation* è simile alle due precedenti, ma è consigliata soprattutto in una

¹⁴⁸ Price P. C., Jhangiani R., Chiang I-C. A., Leighton D. C., Cuttler C., "Observational Research", <https://opentext.wsu.edu/carriecuttler/chapter/observational-research/>

ricerca di tipo quantitativo anziché qualitativo, poiché permette di concentrarsi su un numero di comportamenti limitati e specifici, controllati appunto.

Tirando le somme del breve approfondimento teorico sull'osservazione come strumento di ricerca, possiamo affermare che il tipo di osservazione più utile e che più si adatta al nostro progetto è il secondo: *participant observation*. Abbiamo avuto la possibilità di entrare nel vivo della realtà e del setting naturale delle/degli studenti con un ruolo più che attivo, quello di insegnante, per dieci settimane, una volta a settimana, per un totale di dieci lezioni. La presentazione di materiale autentico e la creazione di task autentici, così come l'utilizzo di un pizzico di manipolazione nella gestione delle discussioni e dei temi, ci ha permesso di sfruttare leggermente anche la *structured observation*, nonostante i dati a noi necessari non siano di tipo quantitativo.

L'osservazione è stata uno strumento fondamentale, se non lo strumento principale, nel corso del progetto al fine di ottenere le risposte necessarie alla validazione dei nostri scopi e obiettivi. Poiché, proprio come elenca Creswell (2014) in una tabella, ci ha permesso di avere un'esperienza diretta con le/gli studenti protagonisti del lavoro, di registrare la giusta quantità di informazioni e quelle più utili, di osservare ogni singolo aspetto del comportamento dei ragazzi, anche quelli più inusuali, inoltre ha avuto un ruolo importantissimo nell'esplorazione di temi complessi e di cui è difficile discutere.

L'osservazione si è concentrata in particolare sulle azioni, sulle reazioni, sul comportamento delle/degli studenti ai temi delle lezioni e al materiale autentico di partenza (il romanzo YA), sull'entusiasmo o sull'ostilità che hanno mostrato. Anche i task (le attività e gli esercizi creati appositamente partendo dai materiali autentici) sono stati oggetto di osservazione, poiché hanno permesso di notare la disponibilità e la partecipazione da parte delle/degli studenti a completarli e i conseguenti benefici dal punto di vista linguistico.

3.2.1.2 Questionari

Secondo strumento di ricerca sfruttato per la raccolta dei dati necessari al presente progetto è stato il questionario.

Nella sua definizione teorica, il questionario è un insieme di domande, che possono essere aperte, chiuse o combinate, da sottoporre ai partecipanti al progetto di ricerca; di solito fa

parte di una più vasta *survey*. Ogni questionario completato garantisce la raccolta di una serie di dati relativi ai singoli individui i quali, interpretati nel più specifico contesto del progetto (ovvero la nostra *survey*), arricchiscono l'insieme dei risultati e permettono il raggiungimento di una risposta finale ottimale e completa.

Attraverso delle domande accuratamente strutturate e studiate (influenzate anche dal tipo di metodo scelto e dai soggetti protagonisti del progetto), il questionario permette di ottenere informazioni riguardo vari e numerosi elementi interessanti per la ricerca; adattandoli al contesto da noi considerato: delle caratteristiche particolari delle/degli studenti, il comportamento nei confronti dei materiali autentici, la reazione ai temi presentati, il generale livello di competenza nella lingua inglese, eventuali cambiamenti nel corso delle lezioni tenute, etc.

È importante, nei questionari, studiare bene l'ordine delle domande, il modo in cui sono poste, il livello linguistico considerato e tanti altri fattori che permetteranno di dare una forma coerente e logica all'intero progetto; anche la fedeltà all'argomento centrale della ricerca è importante, così come tenere in considerazione gli obiettivi e il suo focus.

Si deve prestare particolare attenzione, quindi, alla formulazione stessa delle domande del questionario, poiché ogni singola parola può contribuire alla qualità e alla quantità delle informazioni che è possibile ricevere dalle risposte.

Thus, you must ask questions in such a manner as to motivate respondents to answer as completely and honestly as possible. If the wrong questions are asked or if questions are asked in a manner that inhibits or prevents a respondent from answering fully, the interview will not be fruitful.¹⁴⁹

Al fine di ottenere il maggior numero di informazioni, il più complete possibile, Berg (2001) identifica quattro tipo di domande che devono essere assolutamente incluse in un questionario di ricerca: *essential questions*, *extra questions*, *throw-away questions*, *probing questions* (letteralmente: domande essenziali, domande extra, domande di scarto o superflue, domande di approfondimento).

Le domande essenziali si interessano dell'argomento principale dello studio, del suo focus e dei suoi obiettivi. Possono essere posizionate in qualsiasi parte del questionario, insieme

¹⁴⁹ Berg B. L., *op. cit.*, p. 76.

o separate, l'importante è che riescano a elicitare risposte specifiche riguardo agli aspetti più importanti del progetto.

Ad esempio, nei questionari creati appositamente per il presente progetto, le domande essenziali si sono interessate di chiedere i pareri dei vari partecipanti (professoressa e studenti) riguardo ai materiali autentici e al loro utilizzo nell'insegnamento dell'inglese LS, scendendo poi nel dettaglio si sono informate dell'impressione generale nei confronti dei romanzi YA, infine di quale fosse la loro opinione riguardo il binomio lingua-cultura e la possibilità di studiare la lingua straniera attraverso la conversazione su temi sociali e di attualità.

Le domande extra sono molto simili alle essenziali, ma sono poste in modo differente, ad esempio la posizione delle parole potrebbe essere modificata. Servono a confermare le risposte ottenute in precedenza, una sorta di prova per assicurarsi che siano credibili, affidabili, consistenti. Possono essere anche utili per stabilire in che modo la forma o la struttura dei quesiti e la scelta delle parole influenzino l'opinione, quindi le risposte, di chi si sottopone al questionario.

Le domande *throw-away*, letteralmente “di scarto”, ma prendendo in considerazione la definizione potrebbero essere chiamate anche *superflue*, sono le domande necessarie alla registrazione dei dati generali dei partecipanti. Richiedono, ad esempio, l'età, la provenienza, il genere, etc. e solitamente si trovano all'inizio del questionario. Secondo Berg (2001), servono a creare un legame con i soggetti dello studio, poiché stabiliscono le prime fasi della conoscenza.

Throw-away questions, as the term implies, are incidental or unnecessary for gathering the important information being examined in the study. Nonetheless, these throw-away questions may be invaluable for drawing out a complete story from a respondent.¹⁵⁰

Questo tipo di domande, poi, possono essere inserite nel bel mezzo del questionario come una sorta di cuscinetto. Possono aiutare a stabilire il ritmo delle domande o a cambiare il focus durante la raccolta delle risposte; oppure, secondo Becker (1963) e Goffman (1967):

On occasion, throw-away questions may serve the additional purpose of cooling out the subject.¹⁵¹

¹⁵⁰ *Ivi.*

¹⁵¹ *Ivi.*

Quando ci si rende conto che la conversazione sta diventando troppo accesa e sensibile, con la possibilità che stia andando anche fuori binario rispetto al focus delle domande, una *throw-away question* (o anche più di una) può essere inserita con il pretesto di aver dimenticato, precedentemente, di chiedere qualche informazione.

Infine le *probing questions*, o anche domande di approfondimento, danno la possibilità a chi crea il questionario di ottenere più informazioni riguardo ai partecipanti al progetto, che siano queste relative alle esperienze personali o alle loro opinioni.

Probes frequently ask subjects to elaborate on what they have already answered in response to a given question—for example, "Could you tell me more about that?", "How long did you have that?", "What happened next?".¹⁵²

Questo tipo di domande possono essere utili soprattutto quando sono poste oralmente e il ricercatore ha la possibilità di cogliere anche le reazioni più insignificanti e il sottotesto di ciò che viene detto. Secondo Lofland e Lofland (1984), chi pone le domande può avere una sua idea di partenza su quale forma e contenuto avrà il suo resoconto, ma non vuol dire che non possa desiderare di approfondire qualche dettaglio. Qui entrano in gioco le *probing questions*.

Secondo Berg (2001), le domande di approfondimento devono essere neutre, poiché il loro obiettivo non è ricavare nuove informazioni, ma approfondire le risposte già ottenute.

Oltre ai tipi di domande, però, la letteratura ribadisce l'importanza della formulazione stessa delle domande, delle parole scelte e della loro struttura. Secondo Denzin (1970):

Questions should accurately convey meaning to the respondent; they should motivate him to become involved and to communicate clearly his attitudes and opinions; they should be clear enough so that the interviewer can easily convey meaning to the respondent; they should be precise enough to exactly convey what is expected of the respondent...; any specific question should have as a goal the discerning of a response pattern that clearly fits the broad contents of the investigation . . . ; if questions raise the possibility of the respondent's lying or fabricating (which is always a possibility), care should be taken to include questions that catch him up, or reveal to him and the interviewer that his previous answers have been incorrect.¹⁵³

Tutte queste informazioni sono state prese come base di partenza non solo per la creazione dei questionari scritti, ma anche per la gestione delle discussioni orali e delle domande poste in classe, durante l'ora di lezione, basate sull'UD, sui temi affrontati e sui materiali

¹⁵² *Ivi*.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 77.

autentici presentati. Basandoci su questa letteratura, abbiamo avuto la possibilità di formulare le domande più adatte al fine di elicitarne risposte più dettagliate, virare l'attenzione delle/degli studenti verso altri ragionamenti, dare la possibilità di variare nell'utilizzo della lingua inglese, in modo da ottenere dati adeguati per ogni obiettivo della ricerca.

I questionari creati appositamente per la ricerca sono stati diversi e somministrati in vari momenti del progetto. L'insegnante di inglese della classe con cui è stata effettuata la ricerca ha risposto a due questionari: il primo, composto di otto domande, intendeva stabilire un'idea iniziale e pre-conoscitiva delle/degli studenti e della professoressa stessa; il secondo, consegnato alla fine dell'esperienza, aveva lo scopo di raccogliere le impressioni della docente sia sulla classe, sul livello di gradimento delle lezioni e degli eventuali miglioramenti riscontrati nei suoi alunni (sia a livello linguistico che umano), che sul progetto stesso, sulla validità dei suoi obiettivi e strumenti.

Anche i questionari rivolti alle/agli studenti sono stati due, uno di metà e uno di fine percorso. In entrambi i casi le domande sono state simili e hanno riguardato il loro grado di gradimento dei materiali proposti, dei task creati e dei temi affrontati, quanto li considerassero utili nell'apprendimento della lingua e nel discorso culturale, un'autoanalisi del proprio avanzamento linguistico e una considerazione sulla presenza di opere YA in future lezioni di lingua inglese.

Ai questionari scritti si sono affiancate domande poste alla fine di ogni lezione riguardo alle attività svolte, ai materiali utilizzati, all'utilizzo della lingua, etc., in modo tale da registrare un feedback immediato e specifico di ogni materiale autentico e task presentato. Tutte queste domande ci hanno permesso di esplorare le menti di tutti i partecipanti al progetto e di avere un'idea chiara e precisa dei loro punti di vista su ogni aspetto della ricerca.

I nostri questionari e le nostre domande verranno presentati e inseriti nei paragrafi e nei capitoli successivi di questo elaborato.

3.2.1.3 Strumenti didattici

Infine, le attività e gli esercizi svolti in classe o assegnati a casa, componenti le effettive lezioni di inglese, sono stati uno strumento insostituibile nell'ottenimento dei dati

necessari al progetto. In fondo, è dal completamento dei task autentici (creati appositamente sulla base dei materiali autentici considerati) che le risposte alle nostre domande di partenza vengono elicitate. Attraverso il loro svolgimento, che sia avvenuto in maniera orale o scritta, si è potuto verificare l'obiettivo fondamentale del progetto, ovvero la possibilità di insegnare la lingua inglese: grazie ai task hanno parlato e scritto in inglese, hanno ragionato e pensato in inglese.

Attraverso la loro analisi e osservazione, è stato possibile evidenziare quanto i materiali autentici scelti abbiano permesso di utilizzare la lingua straniera e, di conseguenza, stabilire se possano diventare o meno uno strumento utile nel suo insegnamento. Inoltre, l'osservazione del modo in cui le attività sono state svolte e completate ha mostrato anche il grado di coinvolgimento e di interesse delle/degli studenti al progetto, ai materiali autentici e ai temi.

Nei capitoli precedenti abbiamo parlato con dovizia di particolari, grazie alla letteratura, di quali potessero essere i vantaggi dei task autentici e di quali siano gli elementi che li rendono autentici. Tutte queste informazioni non sono state vane, poiché sono state sfruttate nella creazione dei task che nel prossimo capitolo, quello dedicato alla progettazione stessa del progetto, verranno analizzati tenendo conto proprio delle norme teoriche sopracitate.

In questo paragrafo diremo solamente che la creazione di esercizi dalle qualità e caratteristiche differenti hanno permesso di raccogliere dati diversificati, che hanno preso in considerazione i vari e numerosi elementi caratterizzanti l'insegnamento di una lingua straniera. Gli esercizi strutturali, ad esempio, hanno messo in evidenza la possibilità di creare esercizi strettamente grammaticali anche inserendoli in un contesto specifico come quello di un romanzo YA; le attività di *role-playing* e di stampo più comunicativo hanno sottolineato la possibilità di utilizzare la lingua inglese in modo attivo e stimolante, ricercando strutture e termini nuovi, senza dover per forza scrivere *controlled text* su argomenti improbabili, ma parlando di temi di estrema importanza a livello personale e internazionale. Tutti i task, dal più classico al più innovativo, sono stati costruiti tenendo a mente tutti gli obiettivi del progetto, uno in particolare, quello di far utilizzare alle/agli studenti la lingua inglese e di potenziarne il suo apprendimento.

3.3 Il contesto d'indagine: la III^A del Liceo Classico Alfonso Gatto

La classe in cui si è presentata l'occasione di svolgere il presente progetto di ricerca è stata una III^A del Liceo Classico Alfonso Gatto di Agropoli, in provincia di Salerno.

La professoressa della classe si è dimostrata interessata e disponibile, creando sin da subito un clima di collaborazione naturale e sereno. Il progetto consta di dieci lezioni che hanno avuto luogo una volta a settimana; le lezioni sono durate circa un'ora e mezza. Il progetto ha avuto inizio l'8 novembre 2022 ed è terminato il 31 gennaio 2023.

Il tema dell'UD e gli argomenti più specifici delle lezioni sono stati stabiliti in collaborazione con la docente, in modo da trovare oggetti di studio e di discussione che potessero soddisfare sia gli obiettivi e le caratteristiche del progetto che le necessità del programma scolastico. Il tema dell'UD è stato ispirato dagli eventi storici odierni e il modo in cui è stato strutturato ha permesso alla ricerca di rappresentare uno strumento non solo per le lezioni di lingua inglese, ma anche per gli obiettivi di educazione civica stabiliti dall'Agenda 2030.

L'Agenda 2030 è stata stilata dall'ONU nel 2015 e mira allo sviluppo sostenibile del pianeta e dei suoi abitanti. Per raggiungere tale obiettivo, il programma tira in causa anche la formazione del cittadino attraverso l'educazione civica. La scuola deve formare il cittadino del futuro e del mondo, a cui è richiesta una cittadinanza articolata fatta di senso della legalità, etica delle responsabilità, pensiero critico, capacità di argomentazione, etc. L'UNESCO si inserisce nel discorso stabilendo dei traguardi universali necessari per educare alla cittadinanza globale: le/gli studenti devono conoscere e comprendere le sfide locali, nazionali e mondiali come la connessione e la dipendenza tra diversi popoli e paesi; devono sviluppare uno spirito critico; devono condividere valori e responsabilità fondati sui diritti dell'uomo; devono sviluppare sentimenti di empatia, di solidarietà e di rispetto delle differenze e delle diversità; devono agire per un mondo più pacifico e sostenibile; devono acquisire la motivazione di fare le scelte più giuste e necessarie.

Nelle scuole italiane e nello specifico nel Liceo Classico A. Gatto dove il progetto si è svolto, gli obiettivi dell'Agenda 2030 si inseriscono nel curriculum di Educazione civica, così come introdotto con la Legge n. 92 del 20 agosto 2019 e successivamente normato

con il decreto ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. Il liceo si avvale delle informazioni disponibili nelle *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

Secondo le ultime disposizioni scolastiche, confermate il 3 gennaio 2023:

Le parole chiave dal punto di vista metodologico sono trasversalità e contitolarità. Infatti, l'Educazione civica non è una disciplina in senso tradizionale, ma una “matrice valoriale” che orienta e raccorda verso la formazione civile i contenuti delle diverse discipline. In coerenza con questa impostazione, tutto il Collegio docenti e i Consigli di classe sono contitolari di tale insegnamento. La responsabilità è, dunque, collegiale anche se tra i docenti vengono individuati dei coordinatori che hanno il compito di gestire lo svolgimento delle attività e di formulare una proposta di voto, acquisite le necessarie informazioni da parte dei colleghi del Consiglio di classe. Pertanto, tutti i docenti sono chiamati a condividere gli obiettivi, gli strumenti e da ultimo la valutazione di questo insegnamento.¹⁵⁴

Gli obiettivi dell'Agenda 2030 che tutti i paesi membri dell'ONU devono raggiungere entro quell'anno sono 17, tutti intrecciati e legati tra di loro, comprensivi di 169 sotto-obiettivi, tutti mirati alla realizzazione di uno sviluppo sostenibile. Le dimensioni di questo obiettivo finale sono tre, economica, sociale ed ecologica, da queste sono stati sviluppati i temi su cui gli insegnanti devono costruire le proprie lezioni.

In breve, il primo obiettivo si prefigge di sconfiggere la povertà, nella sua accezione economica, in ogni sua forma e in tutte le zone del mondo una volta per tutte.

Il secondo obiettivo si chiama “fame zero” e vuole sconfiggere la fame, raggiungere la sicurezza alimentare, migliorare la nutrizione e promuovere l'agricoltura sostenibile.

Garantire il diritto alla salute e al benessere a tutti e a tutte le età è il terzo obiettivo; per raggiungerlo si propongono diversi sotto-obiettivi tra cui ridurre il tasso di mortalità materna e infantile e il sostegno alla ricerca.

Il quarto obiettivo riguarda l'istruzione, che deve essere assicurata, di qualità, equa, inclusiva e permanente; *quality education* si può riferire, poi, sia ai temi insegnati che alla facilità di accesso all'istruzione che alla qualità di insegnanti e strutture.

L'obiettivo 5 si impegna nel raggiungimento della *gender equality* e dell'autodeterminazione di donne e ragazze, in particolar modo nel campo dell'istruzione e del lavoro.

6 e 7 sono obiettivi ambientali: il 6 vuole garantire a tutti l'accesso a una fonte di acqua potabile e la gestione sostenibile di strutture igienico-sanitarie; il 7 la produzione di energia pulita e sostenibile, moderni, affidabili ed economici.

¹⁵⁴ https://www.liceogatto.edu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2485&Itemid=1742

Lavoro dignitoso e crescita economica duratura e inclusiva sono i protagonisti dell'obiettivo 8, che dipende dal raggiungimento di alcuni degli obiettivi precedenti. L'obiettivo 9 riguarda le infrastrutture, l'innovazione e l'industrializzazione, mentre il 10 parla della riduzione delle disuguaglianze fra paesi ricchi e poveri e all'interno delle stesse. L'11 vuole rendere le città più sicure, inclusive, durature e sostenibili, mentre il 12, di carattere economico, intende garantire modelli responsabili di produzione e di consumo. Gli obiettivi 13, 14 e 15 sono di tipo ambientale e riguardano le misure per contrastare i cambiamenti climatici e le sue conseguenze, tutelare l'ecosistema marino e le sue risorse e quello terrestre, favorendone un uso sostenibile e fermando la perdita di diversità biologica. Il penultimo obiettivo si impegna a promuovere società pacifiche e inclusive, giustizia per tutti e organismi efficienti, mentre l'ultimo incoraggia la collaborazione internazionale al fine di raggiungere i vari obiettivi e quindi ottenere uno sviluppo sostenibile.

È chiaro che tutti questi obiettivi, anche se all'apparenza lontani dal mondo dell'istruzione, sono strettamente legati alle aule scolastiche e all'insegnamento, poiché il comportamento di una persona verso il mondo e verso gli altri è dipendente dall'educazione che l'individuo riceve, a scuola, in famiglia, per strada, da chi gli è vicino e da chi gli è estraneo.

Tornando al nostro progetto, l'obiettivo dell'Agenda 2030 a cui abbiamo avuto la possibilità di collegarci è stato il quinto, ovvero quello relativo alla parità di genere. Ogni anno di corso ha una lista di tematiche da affrontare legate a un argomento generale, che nel caso della classe con cui abbiamo lavorato è “La dimensione sociale della convivenza civile: dall'io al noi”. Le competenze che devono sviluppare sono le seguenti:

- Conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali (2)
- Partecipare al dibattito culturale (5)
- Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate (6)
- Prendere coscienza delle situazioni e delle forme del disagio giovanile e adulto nella società contemporanea e comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale (7)

- Adottare i comportamenti più adeguati alla tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie e straordinarie di pericolo, curando l'acquisizione di elementi formativi di base di primo intervento e protezione civile (9)
- Perseguire con ogni mezzo e in ogni contesto il principio di legalità e di solidarietà dell'azione individuale e sociale (10)
- Compiere scelte di partecipazione alla vita pubblica e di cittadinanza coerentemente agli obiettivi di sostenibilità sanciti a livello comunitario attraverso l'Agenda 20230 per lo sviluppo sostenibile (12)¹⁵⁵

Nel prossimo capitolo, vedremo come tutte queste competenze sono state trattate e approfondite grazie ai materiali autentici scelti e ai task creati.

Prima di iniziare le lezioni, abbiamo avuto la possibilità di conoscere la classe in modo sommario e generale attraverso le risposte della professoressa di lingua inglese a un questionario conoscitivo. Il questionario è stato creato seguendo le regole teoriche precedentemente stabilite grazie alla letteratura. Le prime sono domande generali riguardanti il progetto; intendono sondare quale impressione la docente abbia avuto del lavoro basandosi sull'idea di partenza e vedendo la bozza delle lezioni e capire quale sia la sua posizione riguardo ai materiali autentici e alla loro utilità nell'insegnamento della lingua inglese. Successivamente le domande si sono focalizzate sulla classe III^A, in cui il lavoro sarebbe stato attuato, al fine di avere un'idea della sua composizione sia quantitativa che qualitativa. Le domande finali, infatti, hanno avuto lo scopo di stabilire il livello di competenza medio della classe, scoprire quanto fosse alto l'interesse verso il tema del lavoro, ma soprattutto quanto fossero interessati all'elemento culturale e sociale durante lo studio della lingua inglese. Di seguito è stato riportato il questionario, completo di domande (indicate con la lettera D) e risposte (indicate con la lettera R).

D: Cosa ne pensa del progetto?

R: Lo ritengo un progetto molto valido per affrontare in maniera coinvolgente e piacevole lo studio della lingua inglese e cercare di avvicinare le/gli studenti alla lettura. Anche la tematica proposta è di grande interesse ed attualità.

D: Pensa che l'utilizzo di materiali autentici come romanzi contemporanei, video, articoli di giornale, fumetti, etc. sia utile per l'acquisizione della lingua straniera?

¹⁵⁵ https://www.liceogatto.edu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2485&Itemid=1742

R: Penso che i materiali autentici siano estremamente utili nel processo di acquisizione di una lingua straniera perché riproducono in parte un ambiente di apprendimento molto simile all'acquisizione spontanea della lingua. Inoltre, essi stimolano la curiosità delle/degli studenti a conoscere aspetti nuovi della cultura e dei modi di vivere dei paesi dove la lingua straniera è parlata.

D: Mi può descrivere la classe? Quanti sono? Posseggono tutti un livello di competenza linguistica simile? Lavorano volentieri in gruppo o prediligono attività solitarie? Interagiscono durante la lezione o tendono a ponderare le loro risposte?

R: La classe è composta da 20 alunni con competenze linguistiche non molto omogenee. Un buon gruppo possiede un livello medio classificabile come B1, si distinguono poi delle eccellenze che raggiungono il B2 e non mancano, naturalmente, degli alunni più fragili con delle competenze di livello inferiore.

Nel complesso sono volenterosi ed interessati. Partecipano in maniera abbastanza attiva alle lezioni intervenendo con domande o riflessioni e sono disponibili al lavoro di coppia o di gruppo.

D: Che tipo di lavori svolgono solitamente le/gli studenti in classe?

R: Le lezioni si basano su attività di ascolto, lettura, *speaking* di coppia, di gruppo o di classe. L'attività di scrittura è assegnata solitamente come compito a casa. Inoltre non manca la riflessione grammaticale e per quanto riguarda la letteratura abbiamo appena terminato una rapida riflessione sul valore della letteratura, facendo una panoramica dei generi letterari e avviando un primo approccio allo studio dei periodi storici e all'analisi dei testi letterari delle origini.

D: Le/gli studenti le sembrano motivati e aperti ad esperienze differenti per lo studio della lingua straniera?

R: Sì, sono studenti curiosi che si lasciano coinvolgere da proposte nuove ed accattivanti.

D: Le/gli studenti sembrano interessati allo studio della cultura della lingua straniera?

R: La lingua è sempre portatrice di valori e modi di vivere tipici dei paesi dove è parlata, quindi è quasi inevitabile che essa susciti curiosità per la sua cultura.

D: Le/gli studenti sembrano interessati agli eventi di attualità, italiani e mondiali?

R: Sì, abbastanza. Sono studenti attenti a quanto avviene attorno a loro e nel mondo e sono aperti a stimoli culturali diversi.

D: Quando ha annunciato loro questo progetto, le sono sembrati interessati?

R: Si hanno mostrato interesse e curiosità per il progetto, sia per la modalità con cui sarà svolto sia per la tematica proposta.

Tutte le informazioni che è stato possibile raccogliere dal questionario sono state tenute in altissima considerazione durante la creazione degli esercizi e la programmazione dell'UD. In primo luogo, il livello della classe, il B1, fondamentale durante la didattizzazione dei materiali e dei task, così come sapere che in classe viene prediletto lo svolgimento di task comunicativi anziché scritti. Tutti questi passaggi verranno analizzati nel quarto capitolo, quello legato alla progettazione del lavoro.

Le domande rivolte alla docente, nello specifico, hanno mostrato la sua accoglienza più che positiva al progetto e ai materiali di riferimento. Le sue parole permettono di essere ottimisti verso l'apertura e la disponibilità che le scuole potrebbero avere verso un tipo di materiale controverso, come abbiamo potuto vedere nel corso della nostra ricerca, e allo stesso tempo ricchissimo, sotto qualsiasi luce lo si consideri.

Questo ottimismo è stato fomentato anche dall'interesse di un'altra professoressa della classe III^A, la docente di discipline letterarie e latino. Non solo, dopo aver letto i dettagli del progetto ne è sembrata entusiasta, ma si è anche offerta di creare un legame tra le lezioni di lingua inglese e quelle di italiano, il che darebbe un contributo in più, poiché permetterebbe di dimostrare la possibilità di utilizzare le opere di genere YA e i temi e i messaggi così particolari che veicolano in più materie.

In classe ho avuto la possibilità di confermare le informazioni ricavate dal questionario. Le/gli studenti si sono rivelati interessati ai testi proposti, ai temi e agli esercizi, non si sono mai tirati indietro nella lettura, nel completamento dei task o nella risposta alle domande poste oralmente, anzi si sono spesso lasciati trasportare dagli argomenti.

Avere la possibilità di assumere il ruolo di insegnante, oltre che di ricercatrice, mi ha dato la possibilità di vivere l'esperienza in ogni suo aspetto e di osservare le reazioni delle/degli studenti in prima persona, in diretta. Sono stata testimone delle loro risposte più autentiche e spontanee ad ogni componente del progetto e dell'UD. Il contatto diretto, poi, ha garantito la creazione di un rapporto di fiducia e di aspettativa che si è evoluto nel

corso delle lezioni e ha favorito il progetto, poiché in questo modo gli alunni sono riusciti a cogliere l'importanza degli obiettivi della ricerca in ogni suo aspetto.

Capitolo 4 | Dall'idea alla realtà: progettazione e realizzazione del progetto, analisi e interpretazione dei dati raccolti

Il quarto capitolo si occuperà di registrare i passaggi svolti per passare dall'idea, supportata da una folta e incoraggiante letteratura, alla pratica, alla realtà di un'aula scolastica e di lezioni da somministrare.

Analizzeremo ogni decisione presa durante la progettazione e la creazione del progetto, in ogni sua fase ed elemento, in modo che ogni parte possa essere osservata e giudicata, ma soprattutto messa a disposizione per l'ultima e più importante fase del progetto, ovvero quella di analisi e di interpretazione dei dati.

Solo così potremo tirare le somme della nostra ricerca e stabilire se gli obiettivi sono stati raggiunti e, di conseguenza, se l'idea è valida ed esista la possibilità di renderla un'opzione nell'insegnamento dell'inglese LS nelle scuole italiane.

4.1 Progettazione dell'esperienza: dalle osservazioni in contesto all'elaborazione del progetto

Secondo Berg (2001), progettare una ricerca significa stabilire il piano da seguire quando si va poi a realizzarla.

It is a matter of thinking about, imagining, and visualizing how the research study will be undertaken (DeBakey & DeBakey, 1978; Leedy, 1993). Or, as Valerie Janesick (1994) metaphorically describes it, design is the choreography that establishes the research dance.¹⁵⁶

Quando si progetta bisogna tenere bene a mente le domande di partenza del progetto, gli obiettivi da raggiungere e/o dimostrare, le risposte che si vorrebbero ottenere oltre, ovviamente, alla estensiva letteratura letta e studiata. Sarà la teoria a determinare alcuni dei passaggi da seguire, esperimenti già dimostrati, task già funzionanti, che aprono la strada all'innovazione, in qualsiasi campo. Per questo motivo, durante la progettazione del nostro progetto abbiamo fatto tesoro di tutte le teorie, tutti i pensieri, tutti i suggerimenti che gli studiosi, nel corso degli anni, hanno fatto arrivare fino a noi. Un lavoro svolto senza mai perdere di vista non solo l'obiettivo, ma anche il benessere delle/degli studenti che, insieme al romanzo YA, sarebbero stati i protagonisti durante la realizzazione del progetto.

¹⁵⁶ Berg B. L., *op. cit.*, p. 28.

4.1.1 Fase osservativa

La scelta del tema dell'UD, del romanzo YA che diventerà materiale autentico, la creazione dei task, ogni singolo elemento componente la parte pratica, la parte viva del progetto, in realtà non si trova al primo posto nella scaletta dei compiti da completare quando si decide di intraprendere la strada della ricerca in glottodidattica.

Al primo posto ci sono le/gli studenti, i quali non hanno semplicemente il ruolo di soggetti da osservare, ma sono coloro che dal progetto devono effettivamente guadagnare qualcosa di positivo, che sia conoscenza, crescita o responsabilità, o anche un misto delle tre e molto altro ancora.

Per questo motivo, la prima fase di un lavoro del genere è osservativa e conoscitiva. Il compito è conoscere la classe, cercare di cogliere le qualità delle/degli studenti che la compongono, il livello linguistico, ovviamente, le conoscenze già presenti e quelle che dovranno guadagnare. Solo in questo modo sarà possibile creare un'UD capace di valorizzare le eccellenze e accompagnare chi ha più difficoltà, ma soprattutto, di motivare e accrescere ogni singolo componente della classe.

Inizialmente, abbiamo avuto modo di formarci un'idea delle persone con cui avremmo lavorato grazie alle parole della docente di lingua inglese (prima telefonicamente, poi attraverso il questionario inserito nel capitolo precedente), successivamente attraverso l'incontro con gli alunni stessi.

La prima fonte di preoccupazione e, di conseguenza, primo elemento su cui lavorare durante la creazione dell'UD è stato il livello di competenza linguistico della classe e dei suoi singoli componenti. Su 20 alunni, buona parte condividono un livello simile che si aggira intorno al B1: hanno buone capacità di lettura, comprendono facilmente le domande che vengono poste e si impegnano nella formulazione di risposte coerenti e corrette; quando compiono qualche errore, solitamente se ne rendono conto e rimediano all'istante. Tre studenti, in particolare, colpiscono per le loro capacità linguistiche, per la prontezza e la precisione con cui utilizzano la lingua inglese nelle loro risposte e per la disponibilità ad intavolare discorsi più complessi e articolati. Un altro piccolo gruppo, invece, mostra un livello inferiore di competenza associato, sfortunatamente, a una poca propensione alla partecipazione spontanea in classe, se non (anche se è stato un caso isolato) quando si sono toccati argomenti di interesse personale.

Per quanto riguarda i temi delle UdA, abbiamo cercato di stabilire un percorso che iniziasse dal generale, ovvero da un argomento in cui potessero sentirsi chiamati in causa in prima persona, per arrivare poi al particolare nel corso delle lezioni, parlando quindi di situazioni più specifiche, cercando di trovare sempre dei punti di vicinanza con le loro vite ed esperienze.

Dall'osservazione abbiamo potuto notare che questi giovani adulti sono davvero interessati al dibattito con i loro coetanei e con gli adulti presenti in classe, ci tengono ad esprimere le proprie opinioni e che queste vengano rispettate, eppure assorbono ogni spunto di riflessione, ragionano e riequilibrano il loro pensiero, senza mai abbandonare, però, ciò in cui credono.

Ho avuto l'impressione che, per alcuni, ad interessare non sia tanto un miglioramento nella lingua inglese quanto gli argomenti di estrema attualità e la possibilità di dire la propria al riguardo. Ci sono degli elementi che si illuminano quando gli si presenta un argomento di rilevanza sociale e culturale poiché hanno davvero tanto da dire, tanto di cui lamentarsi e tanto da voler cambiare, hanno solo bisogno che qualcuno li ascolti, in qualsiasi lingua glielo si chieda.

Questo caso, fortunatamente, è molto limitato, il resto della classe è sembrato bendisposto verso un apprendimento e un utilizzo della lingua inglese diverso. Non sembrano tirarsi indietro alle spiegazioni grammaticali, ma sono sicuramente più affascinati dalla novità di lessico e materiali.

Conoscere gli alunni mi ha dato la possibilità di confermare quello che la professoressa mi aveva preannunciato. Sono disponibili ad ogni tipo di attività, non si tirano indietro né si spaventano quando viene chiesto loro di leggere e/o rispondere, anzi, spesso si offrono volontari alla lettura o al completamento degli esercizi. Inoltre, quasi tutti sono attenti alle parole e alle forme che si utilizzano in inglese, ragionano profondamente sulle domande di approfondimento che gli vengono poste, mostrando spesso una profondità ammirevole, proprio quella profondità che i romanzi YA ci mostrano e ci chiedono di ricercare negli adolescenti intorno a noi.

Tutte le osservazioni acquisite in questa fase, insieme alla teoria precedentemente delineata e agli obiettivi di ricerca, hanno costituito la base di partenza e la struttura della

nostra UD, al cui centro abbiamo scelto di inserire le/gli studenti e il loro apprendimento della lingua inglese, affinché questa esperienza potesse essere il più positiva e utile possibile non solo per i nostri scopi, ma soprattutto per la loro crescita.

4.1.2 Elaborazione del progetto

Sin dalle primissime fasi di costruzione del progetto, sapevamo che il tema avrebbe dovuto essere importante, un argomento che avrebbe fatto pensare profondamente, che avrebbe acceso nelle/negli studenti e nelle studentesse il desiderio di discutere, di esprimersi, di dire la propria. Meglio se qualcosa di cui potessero già essere a conoscenza, che avrebbe toccato corde interiori e avrebbe tenuto facilmente attiva la motivazione.

Osservando gli argomenti del programma scolastico di lingua inglese che la classe terza dovrebbe trattare, inclusa la sezione di Educazione civica (approfondita nel terzo capitolo), affiancandoli alle linee guida del CEFR relative alle competenze che le/gli studenti di lingua inglese di livello B1 dovrebbero già avere e quelle che dovrebbero sviluppare nel corso dell'anno scolastico, abbiamo stilato una lista di possibili argomenti di attualità da poter affrontare durante le dieci lezioni destinate al progetto. Tra questi, i più adatti sembravano essere il tema del razzismo e della questione di genere. A determinare la nostra decisione sono stati proprio i tragici eventi che ancora oggi stanno sconvolgendo un paese e il suo popolo, partendo dalla terribile morte di Mahsa Amini il 16 settembre 2022. Le proteste e la violenza che stanno avendo luogo in Iran hanno ispirato la nostra UD, poiché è chiaro che queste vicende non possono rimanere e non sono circoscritte al paese, alla sua politica e alla sua cultura, ma toccano molte più problematiche, partendo dai diritti umani, in particolar modo quelli delle donne.

Di conseguenza, a dare avvio all'UD sono proprio i diritti umani, dove particolare attenzione è data al diritto di scelta, nello specifico al diritto della donna di scegliere cosa indossare, quando e per quale motivo.

Questo argomento ci ha dato la possibilità di osservare la situazione delle donne musulmane sotto due punti di vista: da un lato ci sono le donne che vivono nei paesi occidentali e decidono volontariamente di indossare l'hijab, ma vengono criticate e accusate di sottomissione; dall'altro ci sono le donne che vivono nei paesi islamici e sono costrette dalla legge ad indossare il velo, portarlo o meno non è un'opzione. In entrambi i casi è la stessa cosa a mancare per tutte: il diritto di scegliere.

Il doppio punto di vista ci ha permesso di dividere l'UD in due parti: la prima dedicata alla scelta di indossare l'hijab e a quello che comporta (i pregiudizi, gli stereotipi, la scelta stessa), la seconda pone l'attenzione sull'attuale situazione in Iran, facendo pochi passi indietro per capire come e perché stia accadendo tutto questo.

Crediamo fermamente che per poter esprimere le proprie opinioni su qualsiasi argomento bisogna avere prima a disposizione tutte le informazioni necessarie e conoscere tutti i punti di vista, in modo che il pensiero formato non rischi di essere polarizzato verso due estremi, ma sia ben ponderato, per questo motivo abbiamo reputato la divisione dell'UD la scelta migliore per il progetto e per le/gli studenti.

Una volta stabilito il tema e una sua possibile struttura abbiamo cercato il romanzo YA che avrebbe assunto il ruolo di materiale autentico fondamentale, il quale avrebbe dato il via all'unità. Blog o siti specializzati nella classificazione e nel consiglio di libri hanno coadiuvato la nostra ricerca. Il blog Reading Middle Grade, ad esempio, ha condiviso un articolo dal titolo "15 Best Muslim YA Books"¹⁵⁷, mentre il sito Goodreads fornisce una sezione chiamata proprio Hijab Books¹⁵⁸, che raccoglie tutti i libri (non-fiction e fiction, dagli YA ai libri illustrati ai saggi) in cui ci sono donne e ragazze che indossano l'hijab o in cui si parla del copricapo.

Dopo una lettura approfondita delle trame di vari libri con protagoniste adolescenti musulmane, la nostra scelta è ricaduta sul romanzo del 2007 di Randa Abdel-Fattah *Does My Head Look Big in This?*, poiché la storia è in linea con il percorso di comprensione che si desidera far compiere alle/agli studenti nel corso delle lezioni (nel prossimo paragrafo specificheremo gli obiettivi che l'UD si prefigge di realizzare).

Prima di conoscere il romanzo YA scelto per l'UD, ci sembra doveroso stabilire i criteri seguiti nella costruzione delle attività e degli esercizi. I task sono stati creati tutti partendo dai materiali inseriti nell'UD, che è una delle ragioni per cui possono essere definiti autentici, come abbiamo scoperto nei capitoli precedenti. La letteratura ha poi sottolineato che l'autenticità degli esercizi viene determinata anche dall'utilità e dal riscontro di quello che viene fatto in classe con la vita al di fuori del contesto scolastico, ragion per cui ogni

¹⁵⁷ <https://readingmiddlegrade.com/muslim-ya-books/>

¹⁵⁸ <https://www.goodreads.com/shelf/show/hijab>

attività è stata costruita con il desiderio che il loro contributo non fosse circoscritto al voto o alla lezione, ma aiutasse le/gli studenti in contesti differenti e di vita quotidiana. A tal proposito le attività che abbiamo deciso di sviluppare sono per lo più comunicative, di tipo orale in classe, con esempi di *role-playing*, e scritte a casa, ma comunque creative, tranne alcune eccezioni di esercizi strutturali per il lessico. Il desiderio è permettere alle/agli studenti di utilizzare il più possibile la lingua inglese, di pensare con essa ed esprimersi senza remore in ognuna delle dieci lezioni.

Tornando al romanzo, leggendo la trama conosciamo Amal, la protagonista. Amal ha 16 anni, è una ragazza australiana di origini palestinesi e, dopo un'attenta analisi caratterizzata da liste piuttosto bizzarre, decide di voler indossare l'hijab a tempo pieno. È consapevole che la sua scelta non verrà compresa e probabilmente verrà ostacolata da molte persone che non sono musulmane e che ragionano attraverso stereotipi, come i ragazzi che frequentano la sua scuola, ma alla fine il desiderio di vivere un rapporto totale e sincero con Allah vince qualsiasi dubbio e le permette di compiere la sua scelta. Grazie al punto di vista di Amal scopriamo cosa rappresenta davvero l'hijab e iniziamo a capire perché indossarlo sia così importante per le donne che vivono nei paesi occidentali. Il romanzo non è stato letto nella sua interezza; dopo un'attenta valutazione abbiamo scelto i capitoli che meglio potessero aiutarci a raggiungere i nostri scopi in relazione ai temi dei diritti umani e dell'hijab, che garantissero un vocabolario ampio e interessante da mettere in evidenza e che avrebbero dato la possibilità di estrarre ulteriori obiettivi maggiormente legati alla sfera glottodidattica e linguistica, così come alle reali necessità delle/degli studenti. L'elaborazione della prima parte del progetto si è sviluppata completamente partendo dai capitoli letti del romanzo YA, da cui i vari temi sono stati estratti e da cui gli esercizi sono stati ispirati. Per rendere l'UD coesa, coerente e motivante, però, abbiamo reputato necessario sfruttare anche altri tipi di materiali autentici.

Lo YA ha suggerito, man mano che l'unità veniva costruita, il lessico da approfondire e i sotto-temi di cui poter parlare, così come ha ispirato la scelta degli altri materiali e la creazione delle varie attività. Abbiamo reputato utile cambiare prospettiva con il materiale per diverse ragioni: per arricchire il romanzo YA, per mostrare le numerose strade che uno YA può aprire e le relazioni che riesce a formare con prodotti così diversi

tra loro, ma soprattutto per rendere uniche, innovative, motivanti e di ispirazione le lezioni per le/gli studenti.

Costruendo l'UD, ci siamo resi conto che prima di approfondire la storia di Amal era necessario introdurre in modo generico il tema implicito all'unità, ovvero i diritti umani, e fornire altre informazioni riguardo all'hijab.

I diritti umani sono stati introdotti nelle loro caratteristiche e definizioni generali attraverso un quiz e delle domande poste a voce per comprendere quali sono, per gli adolescenti di oggi, i diritti fondamentali che una persona dovrebbe avere.

Successivamente, al fine di smontare la visione stereotipata dell'hijab che dilaga in Occidente, abbiamo utilizzato una video intervista del giornale web Vox. Nel video, diverse donne musulmane americane, tra cui una campionessa olimpica, hanno risposto a domande e condiviso la loro esperienza per sfatare alcuni miti sull'hijab, sul motivo per cui lo indossano, ad esempio, o su quale sia il suo vero significato; alcune specificano che indossarlo è una scelta, infatti ci sono donne che lo portano solamente nei momenti di preghiera e non a tempo pieno, altre, invece, una volta indossato l'hijab si sono sentite finalmente complete e a proprio agio e hanno sottolineato che in alcun modo il copricapo sminuisce la persona o le sue capacità. Queste testimonianze, di diverso tipo e concrete, hanno permesso di gettare le fondamenta per una lettura del romanzo produttiva e con meno pregiudizi.

Il passo successivo è stata la lettura dell'estratto (che verrà inserito nel prossimo paragrafo) in cui Amal deve prendere una decisione e per farlo utilizza degli strumenti che la aiutano a mettere chiarezza nella marea di emozioni che prova e delle possibili conseguenze. Grazie a questo passaggio abbiamo avuto la possibilità di analizzare l'atto del prendere una decisione, determinandone i passaggi necessari o i vari modi in cui può prendere forma, utilizzando anche un lessico specifico del processo di *decision making*.

Come già visto in precedenza, l'obiettivo dell'Agenda 2030 che trattiamo è il quinto, ma l'UD riesce ad avvicinarsi anche al sedicesimo punto, ovvero quello dedicato alla promozione di società pacifiche e inclusive, poiché focus di una lezione sono stati anche gli stereotipi, i pregiudizi e il modo in cui combatterli. Partendo sempre dal romanzo, in particolare da alcune frasi rivolte alla protagonista negli anni di scuola, abbiamo reputato

utile inserire un altro tipo di materiale autentico e originale: il fumetto. La scelta è ricaduta sul lavoro di Huda Fahmy, un'artista americana musulmana, e al suo *Yes, I'm Hot In This. The Hilarious Truth about Life in a Hijab*. Quest'opera si è quasi insinuata nel progetto; consigliata dai siti e i blog precedentemente citati, la curiosità ha avuto la meglio e la lettura ne ha decretato l'inserimento nelle lezioni. Oltre a questa motivazione secondaria, il fumetto è diventato parte dell'UD perché strumento perfetto per rendere le lezioni più originali e innovative, per non parlare del modo in cui affronta in modo diverso il tema che già avevamo intenzione di affrontare grazie al romanzo.

Huda Fahmy ha iniziato a pubblicare le sue esilaranti vignette sulla vita con l'hijab in America sul social network Instagram¹⁵⁹ e il successo è stato talmente tanto che l'artista adesso ha all'attivo tre fumetti e il quarto uscirà nel 2023¹⁶⁰. Attraverso le sue illustrazioni, Fahmy vuole smontare gli stereotipi sottintesi alle domande insistenti e fastidiose che le persone le rivolgono. All'apparenza domande innocue, in realtà perpetuano un sistema di microaggressioni tossico e razzista che Fahmy mette in ridicolo con spiccato umorismo e semplicità. Anche in questo caso, il materiale autentico ha creato un legame con la realtà delle/degli studenti siccome ci ha permesso di porre domande e di costruire attività che prendessero in considerazione le loro esperienze, il loro comportamento, il loro pensiero.

La prima parte dell'UD comprende tutto questo. In sintesi, partendo dal romanzo YA e seguendo le varie strade che l'estratto considerato ha permesso di costruire, si ha la possibilità di parlare di differenti e complessi argomenti dal punto di vista sociale, culturale e linguistico, sfruttando più tipi di materiale autentico.

Abbiamo deciso di concludere questa sezione dell'UD sia con un compito in classe scritto che con un'attività orale. Il compito di revisione di metà percorso, richiesto dalla docente, è stato utile per raccogliere e ripetere i vari temi, il lessico e i modelli dei task creati prima di spostarci alla seconda parte, ma anche per ottenere altri dati oltre a quelli raccolti durante l'osservazione in classe, proprio come specificato nel paragrafo dedicato alla metodologia. Infine, come ultimo task della prima parte, abbiamo optato per un dibattito il cui scopo finale è prendere una decisione. L'attività è stata costruita riprendendo il

¹⁵⁹ <https://instagram.com/yesimhotinthis?igshid=YmMyMTA2M2Y=>

¹⁶⁰ I titoli usciti sono, in ordine, *Yes, I'm Hot In This. The Hilarious Truth about Life in a Hijab, That Can Be Arranged: A Muslim Love Story* e *Huda F Are You?*; nel 2023 uscirà *Huda F Cares*.

romanzo YA, in particolar modo nella ricerca di pro e di contro per costruire una lista simile a quelle scritte da Amal, così come il lessico appreso e i pareri personali delle/degli studenti stessi, poiché la decisione da prendere potrebbe riguardare anche loro in futuro.

Secondo il piano stabilito all'inizio, la seconda parte dell'UD è dedicata all'esamina di un punto di vista differente, quello delle donne che vivono in Iran per cui l'hijab non è più solamente il simbolo di un legame con Allah, ma di controllo e di oppressione, ormai anche di morte. Sono mesi ormai che in tutto l'Iran i cittadini protestano e si ribellano, per strada, in televisione, durante le competizioni sportive, a scuola; vengono minacciati, feriti, torturati, uccisi, ma continuano imperterriti a combattere per i loro diritti e sarà nostro compito, nel corso delle lezioni, far capire alle/agli studenti perché sta accadendo tutto questo.

Anche stavolta abbiamo optato per materiali autentici diversi tra loro, ma che potessero rispecchiare quelli della prima parte, in modo da creare coesione nell'UD. Abbiamo scelto foto, illustrazioni, video, titoli e articoli di giornale.

Prima di inoltrarci tra i materiali e le attività più specifiche, abbiamo inserito un task orale dai diversi scopi. Dal punto di vista linguistico intende far esercitare le/gli studenti ad analizzare foto e immagini proprio come potrebbe venir loro richiesto durante le certificazioni ufficiali di lingua inglese; dal punto di vista tematico vuole inquadrare in modo generale la situazione iraniana attraverso le informazioni di cui le/gli studenti sono a conoscenza. Le foto sono 20, proprio come il numero di studenti; l'intenzione è permettere a tutti di parlare, di pensare con la lingua inglese e di utilizzarla per esprimere la propria opinione su situazioni complesse e su argomenti di un certo valore culturale, sociale e umano.

Nel corso di questa seconda parte di lezioni si passa, poi, dal generale al particolare. Attraverso l'analisi di alcuni titoli di articoli presi da giornali e da riviste internazionali note si chiederà alle/agli studenti di trovare informazioni più specifiche rispondendo alle classiche 5W. I titoli verranno analizzati anche grazie a delle domande mirate poste in classe sulla struttura, sulla scelta delle parole e sulla loro posizione. Uno degli scopi del progetto è contribuire allo sviluppo del pensiero critico delle/degli studenti e anche gli aspetti all'apparenza più insignificanti potrebbero risultare strumenti utili in questo caso.

I titoli hanno anche il compito di creare un possibile ponte tra l'insegnamento della lingua inglese e quello di italiano, legame che si è deciso di creare attraverso un materiale comune, che segue regole precise e abbastanza intuibili.

Il video è stato creato dalla *BBC* e pubblicato il 21 settembre 2022, il titolo è “How a Woman Became a Symbol of Defiance in Iran”. L'articolo, uscito quattro giorni dopo la morte di Mahsa Amini ripercorre i momenti più tragici di ciò che è successo alla giovane iraniana e getta uno sguardo al principio delle proteste. Da questo materiale sono state raccolte altre informazioni su ciò che è accaduto in Iran e nuovo lessico.

Come abbiamo specificato in precedenza, per formare un'opinione completa bisogna avere a disposizione tutte le informazioni necessarie alla comprensione e all'analisi del contesto considerato, comprese quelle culturali, sociali, storiche e anche politiche. Per questa ragione abbiamo inserito un secondo fumetto nell'UD, il cui scopo è stato quello di presentare brevemente gli anni più importanti della storia recente dell'Iran e gli avvenimenti del passato che hanno determinato quelli del presente.

La storia dell'Iran è lunga, antica e caratterizzata da numerosi eventi di spicco, ma gli anni per noi utili al fine di comprendere la situazione attuale sono il 1979 e il 1980.

Nel 2000 Marjane Satrapi ha pubblicato *Persepolis*, un fumetto storico autobiografico diviso in due volumi, rispettivamente *Storia di un'infanzia* e *Storia di un ritorno*. Satrapi è nata Teheran nel 1969, è cresciuta con la monarchia e ha vissuto, da bambina, le guerre che l'Iran ha combattuto con i paesi limitrofi, ma anche il violento passaggio alla repubblica teocratica. In *Persepolis* Satrapi racconta, attraverso i suoi ricordi di bambina, gli eventi a cui è sopravvissuta, compresi i cambiamenti degli anni '79-'80, le proteste, le nuove leggi, l'obbligo dell'hijab... Sono proprio queste le tavole che ci hanno ispirato e, come con l'altro fumetto, si sono insinuate nel progetto.

Nonostante sia importante, affrontare un argomento di storia potrebbe essere rischioso, poiché considerato pesante o noioso a priori, ma presentarlo attraverso i disegni di un fumetto autobiografico di un'artista che non si risparmia nelle sue descrizioni e con la sua sincerità potrebbe rendere l'argomento più motivante.

La storia dell'Iran viene ripresa anche grazie all'articolo del *New York Times* “Unveiled and Rising Up: How Protests in Iran Cut to the Heart of National Identity” di Amanda Taub. Nell'introduzione Taub parla dell'hijab e delle leggi di cui il copricapo è stato

protagonista nel corso degli ultimi decenni: proibito dallo Shah, che nella folle corsa all'occidentalizzazione rischiò di annientare l'identità nazionale degli iraniani, fu imposto alle donne di indossarlo dopo la Rivoluzione Islamica... in entrambi i casi, le conseguenze delle decisioni politiche prese dagli uomini sono state pagate a caro prezzo dalle donne.

Questo articolo è stato scelto perché pensiamo possa mostrare nettamente la differenza tra una donna islamica che vive in un paese occidentale e una donna che vive in un paese islamico come l'Iran. In entrambi i casi c'è qualcosa che le accomuna: la presenza eccessiva di poteri e persone che si impongono in questioni a loro non inerenti, che strumentalizzano la donna, il suo corpo, il suo modo di vestire, le sue scelte e, di conseguenza, le tolgono la libertà. Tutto viene ricollegato, così, sia alla questione di genere che al tema dei diritti umani.

Anche in questa seconda parte i materiali non verranno utilizzati solamente come fonte di discussione, ma anche come strumento per raccogliere nuovo lessico che vada ad ampliare il vocabolario delle/degli studenti.

Per chiudere questo ciclo di dieci lezioni, l'ultima sarà dedicata a delle attività utili per la valutazione finale. Rispettando l'essenza del progetto, abbiamo deciso di creare dei task che permettono di fare il punto dei vari argomenti trattati durante il progetto con creatività e libertà.

4.2 Fasi e attività svolte

Quando si costruisce un'UD, uno dei primi passi, accanto a quelli già descritti nel paragrafo relativo all'elaborazione del progetto, è individuare gli obiettivi. Gli obiettivi descrivono le abilità, le conoscenze e le competenze che le/gli studenti dovranno manifestare alla fine dell'UD. Gli obiettivi devono essere verificati attraverso prove e attività specifiche dell'unità; solo se sono stati raggiunti l'insegnamento può essere considerato riuscito e l'UD conclusa. Con la nostra unità, gli obiettivi che si desidera raggiungere sono linguistici, comunicativi, socio-culturali. Li elenchiamo di seguito.

Dal punto di vista linguistico, le/gli studenti amplieranno il proprio vocabolario con un lessico relativo a diverse sfere tematiche, ad esempio quelle dei diritti umani, del *decision*

making, delle emozioni legate al dover prendere una decisione, degli stereotipi e dei pregiudizi, dell'Islam e delle proteste.

Eserciteranno molte abilità linguistiche, ricettive e produttive, sia scritte che orali, nelle loro forme basilari e integrate. La lettura dell'estratto del romanzo YA, dei fumetti e degli articoli di giornale, permetterà di sviluppare la comprensione di tipi di testo diversi tra loro nello stile, nel tipo di lettura, nel vocabolario; riusciranno a leggerli con un certo grado di indipendenza, adattando il ritmo e la velocità.

Gli esercizi basati sui testi letti contribuiscono allo sviluppo delle abilità di scrittura; alla fine dell'UD le/gli studenti sapranno produrre testi sintetici sui temi affrontati, concentrandosi sui punti più importanti e sfruttando il vocabolario appreso nel corso delle lezioni, inoltre riusciranno a scrivere composizioni semplici ma coerenti su esperienze personali, descrivendo le proprie emozioni e reazioni.

Grazie a uno dei temi del testo YA riusciranno ad individuare e a realizzare i passaggi del processo di *decision making*, a costruire liste di pro e contro e, infine, a prendere una decisione.

Inoltre, la lettura mirata del testo YA, dei fumetti e il completamento degli esercizi contribuiscono alla comprensione del sottotesto culturale sotteso alle storie trattate.

L'approccio prevalentemente orale ai materiali ha permesso di esercitare in modo approfondito le abilità produttive legate alla sfera del parlato, al fine di rendere le/gli studenti più sicuri e a proprio agio utilizzando la lingua inglese. Alla fine del percorso le/gli studenti sapranno descrivere eventi reali ed esperienze personali usando espressioni semplici, esprimere le proprie opinioni costruendo frasi complete, partecipare a dibattiti supportando le proprie argomentazioni con esempi rilevanti, descrivere foto e immagini senza tralasciare dettagli e possibili messaggi sottintesi.

Con l'ausilio dei materiali audio-visivi le/gli studenti comprenderanno discorsi relativi a un determinato tema e ragionamenti più o meno complessi, cogliendo informazioni e dettagli specifici.

Infine, il doppio punto di vista sul tema permetterà loro di confrontare più situazioni, cogliere le differenze e le similitudini tra le parti, per formare, infine, un'opinione completa e sfaccettata della situazione.

4.2.1 Lezione 1

La prima lezione è iniziata con una presentazione personale, del progetto e, brevemente, dei materiali e degli argomenti che avremmo affrontato.

Come abbiamo spiegato nei paragrafi precedenti, il tema sottinteso all'UD sono i diritti umani, per cui, prima di entrare nel dettaglio con il resto dei materiali, abbiamo pensato di proporre un test veloce e dinamico per ricordare cosa e quali sono i diritti fondamentali dell'uomo, ma anche per capire quali sono per le/gli studenti di oggi i diritti più importanti. Seguendo il link di [Human Rights - Lesson 1](#), creato dall'*Australian Human Rights Commission*, abbiamo completato insieme le cinque domande del Quick Quiz della prima lezione dal titolo *Introduction to Rights and Responsibilities*. Le domande sono nel formato della scelta multipla con risposta vero o falso, di cui si ottiene, dopo aver cliccato sulla propria risposta, la spiegazione o la correzione. I quesiti sono i seguenti:

QUESTION 1

A 'right' is a moral or legal entitlement to have or do something.

QUESTION 2

Human rights are only for people living in Australia. People who do not live in Australia do not have human rights.

QUESTION 3

There are responsibilities that go with every right.

QUESTION 4

A person can have their human rights taken away if they don't deserve them.

QUESTION 5

Human rights are only rights to be free from certain things, such as the right to be free from violence or slavery.¹⁶¹

Il secondo esercizio proposto è sempre una risposta multipla con vero o falso, ma stavolta le frasi sono state create appositamente avendo in mente quelli che per gli adolescenti di oggi potrebbero essere i diritti più importanti.

Ex. 1 Read and complete with T (true) or F (false).

1. I have a right to feel safe;
2. I have a right to speak freely and express my ideas and opinions;

¹⁶¹ [Human Rights - Lesson 1](#)

3. I have the right to be treated the same as everyone else, no matter my age, sex, race, nationality, beliefs or other personal characteristics;
4. I have the right to say what I want even if it is disrespectful;
5. I have the right to believe in a particular religion or belief, or in no religion at all;
6. I have the right to take everything I want, even if it is not mine.¹⁶²

Compito di entrambi gli esercizi è iniziare a costruire la motivazione delle/degli studenti, introducendo il tema generale, quello dei diritti umani, che nel corso dell'UD, attraverso i vari materiali, si è concentrato sul diritto di scegliere.

Successivamente, abbiamo introdotto il romanzo YA protagonista dell'UD. Primo passaggio è stato l'analisi del paratesto partendo dalla cover del libro (Fig. 4.1) e dalle informazioni in essa contenute, principio tipico della fase di globalità. Attraverso domande mirate, poste a voce, le/gli studenti hanno avuto la possibilità di dare le loro impressioni sul possibile tema e sull'eventuale trama del romanzo. Partendo dall'illustrazione, si è passati all'analisi del titolo e di eventuali sottotitoli; si sono presi in considerazione tutti gli elementi presenti all'interno della copertina, anche il *blurb*¹⁶³.

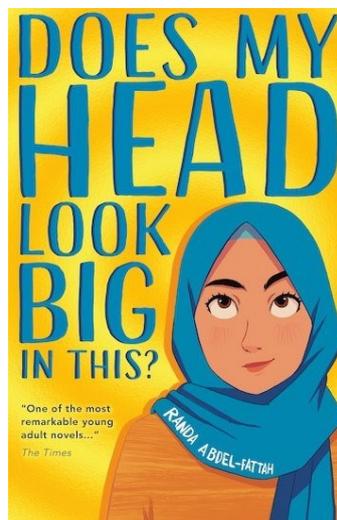


Figura 4.1: Copertina del romanzo YA *Does My Head Look Big in This?* di Randa Abdel-Fattah nella seconda edizione pubblicata dalla casa editrice statunitense *Scholastic* il 5 maggio 2022.

¹⁶² Le risposte corrette sono 1 T, 2 T, 3 F, 4 T, 5 F.

¹⁶³ Il *blurb* è una breve descrizione e/o recensione di un libro, un film, un disco, scritto da persone conosciute nel campo di riferimento o da testate giornalistiche importanti con lo scopo di elogiare il prodotto per invogliare le persone a comprarlo.

Siccome il co-protagonista del romanzo, ovvero l'hijab, è un capo d'abbigliamento di cui nei paesi occidentali si sa poco e la maggior parte delle informazioni derivano da stereotipi o dalla sola considerazione dell'uso del copricapo nei paesi islamici, prima di inoltrarsi nella lettura del testo abbiamo reputato necessario presentarlo in un'altra prospettiva. Il giornale web Vox ha caricato sul suo canale YouTube una video-intervista dal titolo "A Beginner's Guide to Hijabs. Muslim-American women answer basic questions about the head covering" (<https://www.youtube.com/watch?v=DclppILcDcg>). Sei donne americane e musulmane, tra cui una campionessa olimpica, hanno risposto alle domande più stravaganti e a quelle più comuni per sfatare diversi miti sull'hijab, su quello che rappresenta e su chi dovrebbe decidere se indossarlo o meno. Il video è stato mostrato due volte: la prima hanno guardato e ascoltato, la seconda hanno solamente ascoltato e contemporaneamente letto lo script fornito. Di seguito:

Speaker 1: The weirdest question I've been asked about hijab is probably if I shower in it. The answer is no.

Speaker 2: If I wear it during sex. What does covering your hair have to do with it at that point, you know? You're seeing other parts.

What is a hijab?

Speakers 3, 2, 1, 3, 4: Hijab, in Arabic, means "to cover". It normally refers to the piece of fabric that some women use to cover their hair. Hijab is a concept. It's meant to kind of promote modesty.

Speaker 5: A hijab is a thing that a male Muslim should have absolutely no opinion about.

Speaker 3: Not all Muslim women wear hijab.

Speaker 6: I've never worn a hijab, except when I actually pray.

Speakers 1, 2, 7: There are many ways to wear it, depending on culture and preference. There's the "just got here from the Middle East" hijab. There's the turban hijab.

Speaker 3: I wear my hijab like this.

Speaker 1: Sometimes I put a turban up, sometimes I'll just drape it.

Speaker 7: Amani's like the Muslim hipster. "She just, like, goes out, throws on that hijab, and she's like "I'm Muslim, and what?" Mine is the Bluetooth hijab. This is how easy I could be walking around the city. With this.

Speaker 2: And then mine is like... Yeah.

Speaker 6: There's this western stereotype that a Muslim woman who wears it did not have the choice to do so. It is seen as a symbol of oppression rather than a symbol of devotion.

Speaker 7: The minute that I put it on I felt like my identity became whole. When I wasn't wearing hijab, I was just some ordinary white girl from New York City. Wearing hijab made you know that I was Muslim.”

Speaker 3: It's, for me, a reminder to lead my life with religion first.

Speaker 2: For me, putting on a head scarf was emancipation because that was the moment that I reclaimed my identity.

Speaker 1: I say, “Hey peeps! I'm a Muslim. What's up?”

Speaker 7: My hijab takes nothing away from my intellect, takes nothing away from my passions and my values and the principles that I hold.

Speaker 3: How does it look, good?

Producer: I think it looks great!

Speaker 3: Okay, making sure.¹⁶⁴

Al fine di determinare se la comprensione del video sia avvenuta, abbiamo creato un esercizio a scelta multipla autentico (secondo la spiegazione che abbiamo dato nel corso della ricerca di autenticità dei task e come specificato nei paragrafi precedenti). La scelta è ricaduta sulla scelta multipla poiché è un tipo di esercizio chiaro e diretto che provoca poca ansia, poiché le risposte sono già fornite. Inoltre, le domande sono state create proprio sulle informazioni del video più esplicite e immediate.

Ex. 2 Choose the correct answer.

1. What is a hijab?
 - A - A piece of fabric that some women use to cover their hair.
 - B - A sign of oppression.
 - C - A dress.
2. What does the Arabic word “hijab” mean?
 - A - To oppress.
 - B - To cover.
 - C - To wear.
3. What does the hijab promote?

¹⁶⁴ “A beginner's guide to hijabs”, Vox, 24 gennaio 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=DclppILcDcg>

- A - Fear.
B - Oppression.
C - Modesty and devotion.
4. Why Muslim-American women wear a hijab?
A - To express their religion.
B - Because they are forced.
C - Because it is trendy.
5. Do all Muslim-American women wear the hijab?
A - Yes.
B - No.
6. Who should decide if women can wear or not the hijab?
A - The Government.
B - The religious leader.
C - Women.
7. When does speaker n. 6 wears the hijab?
A - To shower.
B - To pray.
C - To eat.
8. What is a stereotype?
A - An unfair and untrue belief about people or things with a particular characteristic.
B - A truth.
C - A legitimate idea.
9. For speakers 1 and 7 what does the hijab say about them?
A - They are Muslims.
B - They are married.
C - They are oppressed.
10. What it meant putting on the hijab for Speaker 2?
A - She reclaimed her identity and felt emancipated.
B - She felt controlled.
C - She felt forced.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Le risposte corrette sono 1 A, 2 B, 3 C, 4 A, 5 B, 6 C, 7 B, 8 A, 9 A, 10 A.

Una volta poste le basi per una visione dell'hijab meno pregiudiziosa e più approfondita, abbiamo presentato la trama del romanzo *YA Does My Head Look Big in This?*.

When sixteen-year-old Amal decides to wear the hijab full-time, her entire world changes, all because of a piece of cloth...

Sixteen-year-old Amal, an Australian-Palestinian girl living in Melbourne, makes the decision to start wearing the hijab full-time as a representation of her Muslim faith and everyone has a reaction. Her parents, her teachers, her friends, people on the street. But she stands by her decision to embrace her faith and all that it is, even if it does make her a little different from everyone else. Can she handle the taunts of "towel head," the prejudice of her classmates, and still attract the cutest boy in school?¹⁶⁶

La trama non è stata didattizzata, solamente un'informazione è stata aggiunta per poterla inserire nell'identikit della protagonista che avrebbero dovuto creare nell'esercizio di seguito.

Ex. 3 Find the necessary information in the plot to create Amal's identikit.

Name:

Age:

Gender:

Religion:

Nationality:

City:

She wants to:

Because:

Creare un identikit è un esercizio che mette alla prova la comprensione del breve testo e la capacità di trovare informazioni al suo interno in modo particolare e originale. L'abbiamo reputato il modo migliore per motivare le/gli studenti verso un testo più lungo, di solito recepito sempre con un po' di ansia e/o di fastidio.

¹⁶⁶ Abdel-Fattah R., 2005, *Does My Head Look Big in This*, Macmillan, New York.

Prima di passare alla lettura dell'estratto del romanzo, abbiamo creato degli esercizi di pre-lettura, caratteristici della fase di globalità, il cui scopo è aiutare le/gli studenti nella comprensione del testo. Nonostante l'estratto sia stato didattizzato, parole e costruzioni di livello leggermente più elevato rispetto a quello della classe sono state mantenute al fine di ampliare il loro vocabolario e conoscenze; sono sostantivi, verbi o aggettivi che torneranno utili anche in altri esercizi.

Ex. 4 Match the verbs with the right definitions.

Have the guts to do something	Have courage to do something.
To miss out on something	Miss the opportunity.
To cheat someone out of something	To prevent someone from getting something that they should have.
Frighten off	To scare.
To get on with something	To start or continue doing something.
To fast	To eat no food for a period of time.
To despise	To feel a strong dislike for someone or something.
To come up with	Think of an idea or plan.
To chicken out	To decide not to do something because you are too frightened.
To rock up	To arrive somewhere.
To gang up on	To unite against someone.

Ex. 5 Match the words with the right definitions.

Full-timer	A person who does something full-time.
Snotty	Rude and behaving badly, especially believing yourself to be better than others.
Godliness	The quality of being godly.
Taunting	Annoying and upsetting.
Headlines	Title of a story in a newspaper.
Chock-a-bloc	A place full of people or things.

Term	One of the periods into which a year is divided at school.
Sales rep	A person who travels to different places to sell their products.
Check-out person	A person who works at the checkout of a shop.
Milk bar	A bar that sells milk drinks.

Per accompagnare la lettura dell'estratto, inoltre, abbiamo creato una sorta di legenda con la definizione dei termini della religione islamica e di alcuni nomi propri, dei personaggi secondari e dei luoghi. È stato necessario inserirla poiché dall'estratto considerato non sarebbe stato possibile per le/gli studenti comprendere l'importanza dei personaggi secondari, siccome vengono introdotti meglio solo successivamente nel romanzo; mentre i luoghi sono tipici australiani e difficilmente avrebbero potuto conoscerli.

Islam	Religion.
Muslim	A person who follows the religion of Islam.
Allah	The name of God for Muslims and Arab Christians.
Koran	The holy book of the Islamic religion.
McCleans	Amal's high school.
St Mary Immaculate	Amal's primary school.
Eid	The name of two Muslim holidays. One of them celebrates the end of Ramadan.
Hidaya Islamic College	Amal's middle school.
Al-Qaeda	Terroristic organization.
Tia Tamos, Claire Foster, Rita Mason	Students at McCleans – the popular and mean girls
Leila and Yasmeen	Amal's best friends.
Simone and Eileen	Amal's friends at McCleans.
Safeway/Coles	Supermarkets.
Sanity	Music store.

Mr Pearse	Amal's most supportive teacher – he offers her his office to pray.
Adam	A student at McCleans; Amal's crush.

4.2.2 Lezione 2

Il testo viene inserito nella sua forma didattizzata e semplificata, quindi la versione letta e utilizzata dalle/dagli studenti. Successivamente analizzeremo le scelte effettuate nel processo di didattizzazione.

It hit me when I was at home. It was like stepping out of one room, closing the door behind me, and stepping into another. One minute it was the last thing on my mind. The next minute this courage flowed through me and it just felt unbelievably right. I was ready to wear the hijab. I can't sleep from stressing about whether I've got the guts to do it. To wear the hijab, the head scarf, full-time. "Full-timers" are what my Muslim friends and I call girls who wear the hijab all the time, which basically means wearing it whenever you're in the presence of males who aren't immediate family. "Part-timers" like me wear the hijab as part of our uniform at an Islamic school or when we go to the mosque or maybe even when we're having a bad hair day.

I'm terrified. But at the same time, I feel like my passion and conviction in Islam are bursting inside me and I want to prove to myself that I'm strong enough to wear a badge of my faith. I believe it will make me feel so close to God. That's when this warm feeling buzzes through you and you smile to yourself, knowing God's watching you, knowing that He knows you're trying to be strong to please Him. Like you share a private joke and something special and warm and extraordinary is happening and nobody in the world knows about it because it's your own experience, your own personal friendship with your Creator. I guess when I'm not wearing the hijab, I feel like I'm missing out. I feel cheated out of that special bond. I'm ready for the next step, I'm sure of that.

But I'm still nervous. Agh! There are a million different voices in my head frightening me off. But why should I be afraid? As I do my all-time best thinking through making lists, I think I should set this one out as follows:

1. The Religious/Scriptures/Sacred stuff: I believe in Allah/God's commandments contained in the Koran. God says men and women should act and dress modestly.
2. OK, cool, I've got modesty covered.
3. Now the next thing, and it's really very simple, is that while I'm not going to abandon my fashion sense, I'm sick of obsessing about my body. And for the love of everything that is good and holy I am really sick of worrying what people are going to think if I put on a kilo or have a pimple.

I can't imagine what my class at McCleans, a snotty grammar school, will say if I walk in with the hijab on. Oh boy, does this give the walking-into-class-naked dream another dimension. Except in my case, I'm not walking in naked. I'm walking in fully covered and yet I'm still nervous. Come to think of it, though, it's not like I'm not used to being the odd one out. I attended a Catholic primary school because we lived too far away from an Islamic school and my parents didn't have the time to travel the distance twice a day. Plus, all that "love thy neighbour", "respect your parents" and "cleanliness is

next to godliness” stuff was basically what I would have been taught in Religious Education in an Islamic school anyway. So, I went as the only Muslim kid at St Mary Immaculate, where we had to sing the Lord’s Prayer and declare salvation through Jesus every morning at assembly. Not that there’s anything wrong with that. If you’re Catholic, sing as loudly as you want. When I was in primary school, different coloured socks were enough to be made fun of. So, when you’re a non-pork eating, *Eid*-celebrating Mossie (as in taunting nickname for Muslim, not mosquito) with a difficult surname, a quiet existence is impossible.

Hey Amal, why does a sneeze sound like a letter in the Arabic language?

Hey Amal, want a cheese and bacon chip?

Hey Amal, do you have a camel as a pet?

I learnt how to suppress my Muslimness, and I pretty much got on with having a fun and religiously anonymous primary school life.

After that I went to Hidaya Islamic College. Where they indoctrinate students and teach them how to form Muslim ghettos, where they train with Al-Qaeda for school camp and sing national anthems from the Middle East. Not.

I can’t stop thinking about Hidaya and I feel sick with longing for my friends and teachers. Sick with longing for a school where you learnt what every other student in any other Melbourne school learnt but you could also pray and fast and wear a hijab and get on with being a teenager without having to answer questions or defend yourself against news headlines. Where you could deal with puberty and the teenage angst thing and have your crushes and go through your diets without being a prefix to terrorism, extremism, radicalism, any ism. At Hidaya the hijab was part of the uniform. But I used to take it off as soon as I stepped outside the school gates because man oh man do you need guts to get on public transport with it on. At the end of the school day the trains would be absolutely choc-a-bloc with schoolkids. When I first started at Hidaya I hated wearing the hijab. I found it itchy and I absolutely despised wearing it during sport. But then I got to know the other kids and it no longer felt awkward. I got used to it and I met girls who were wearing it full-time outside of school, like, *voluntarily*, and I started to really respect their courage. I was even a bit jealous because there I would removing it as soon as I was off school property and there they would be, calmly and proudly stepping on to a train filled with students from schools all over without so much as a hint of fear or doubt. They looked so at peace with their identity and everybody got to know and respect them on their own terms. I hate the fact that I had to leave Hidaya.

The next day I decide to write an official To Wear or Not To Wear List. In the left-hand column I’m going to write a list of all the people I know who won’t annoy me for wearing the hijab. On the right-hand side I’m going to list all the people I suspect might give me attitude, stare ozone holes into me or talk behind my back. Here is what I come up with:

To Wear or Not To Wear List

☺ OK People ☺

☹ Not So OK People ☹

1. Mum and Dad

1. Everybody at McCleans

(especially Tia amos, Claire

Foster and Rita Mason)

2. Leila and her family (excluding her brother as I don't care what he thinks anyway)

2. Milk bar owner down the road from our house

3. Yasmeen and her family

3. Check-out girls and guys at local Safeway/ Coles/all fresh food establishments

4. Simone and Eileen

4. Uncle Joe and Aunt Mandy

5. Samantha my cousin

5. Spunky sales rep working at Sanity

6. Mr Pearse???

6. All spunky sales reps

7. Nuns

7. Future university students & Staff

8. Orthodox Jewish women who wear the wig

8. Hard-core feminists who don't get that this is me exercising my right to choose

9. Monks and other religious people

9. Ms Walsh, principal

10. Bald women

10. Nudists who are offended by people who keep it all

on

11. Hippies who don't care what you wear so long as there is peace and goodwill and pot

11. Our neighbours, *especially*

Mrs Vaselli

12. People who appreciate good fabric

12. People who will interview me if and when I apply for a job one day

13. Nudists (if they believe in the right to take it all off, surely they believe in the right to keep it all on?)

13. Adam (please not ADAM!)

I've just got to do it; that's the only way. Wear it and then deal with the consequences as they come along. It's a new term. It'll be like a fresh start for me. I feel like I'm ready but that my fears have ganged up on my confidence and grabbed it in a strong hold. Every minute or so it manages to escape their clutches and come up for fresh air, but then my fears attack again and I'm stuck struggling to feel one emotion, have one stable thought, take one decision. It's one jump and the decision is made. No turning back. That's how I see it. I don't want to wear it today and then chicken out and rock up to school tomorrow without it. It's not a game or a fashion statement. It's more serious than that. So, I take my veil out of the cupboard and stand in front of the mirror, staring at myself. It's just hair. Follicles attached to my head, which occasionally frizz out anyway. Hair. A piece of material. Hair covered by a piece of material. Nothing to it.¹⁶⁷

L'estratto dello YA da noi didattizzato consta di più spezzoni ricavati dai primi tre capitoli del romanzo, in particolare del secondo. È stata data importanza ai passaggi che meglio mostrano il vero significato dell'hijab per Amal, i motivi della sua indecisione, le emozioni che prova e i passaggi compiuti per decidere se indossarlo o meno, rilevatesi poi importanti nella definizione di alcuni obiettivi e nell'elaborazione dell'UD. Sono stati rimossi, invece, quei passaggi contenenti dettagli utili per lo sviluppo della narrazione, ma poco rilevanti alla comprensione del contesto e delle sensazioni descritte da Amal, i quali avrebbero solamente appesantito la lettura delle/degli studenti. Una volta costruito, il testo è stato analizzato con l'aiuto del sito *Road to Grammar*¹⁶⁸. Il loro *TextAnalyzer*

¹⁶⁷ Abdel-Fattah R., *op. cit.*, pp. 10-11, pp. 14-15, pp. 17-19, pp. 21-23, p. 33.

¹⁶⁸ <http://www.roadtogrammar.com/textanalysis/>

indica il livello linguistico del testo secondo le direttive del CEFR, così come il livello dell'IELTS¹⁶⁹, inoltre crea una lista con il lessico suggerito, indica il numero di parole, la lunghezza media della frase e delle parole e la loro complessità.

La lista del lessico suggerito è stata particolarmente utile sia per individuare le parole di livello superiore a quello considerato, sia per scegliere le espressioni da evidenziare.

Protagonisti della didattizzazione sono stati in particolare *phrasal verbs*, espressioni idiomatiche, verbi e sostantivi di livello superiore al B2. La tabella 4.1 raccoglie sulla sinistra le parole presenti nel romanzo, sulla destra le parole con cui sono state sostituite dopo la didattizzazione.

Originale	Didattizzato
To scare off	To frighten off
Scared	Afraid
To break out into a sweat	To be nervous
To get teased	To be made fun of
Unpronounceable	Difficult
To rip off	To remove
To resolve	To decide
To hassle	To annoy
Tut tut	Talk
To give a crap	To care
To take the plunge	To do something
Solid stance	Decision

Tabella 4.1: Sulla colonna di sinistra le parole originali del testo, sulla colonna di destra le parole didattizzate.

Oltre alle domande o agli esercizi scritti, le lezioni sono state caratterizzate soprattutto da domande poste a voce che si interessano di determinare se la comprensione dei testi è avvenuta, quali sono le considerazioni delle/degli studenti, qual è la loro opinione. Dopo la prima lettura globale del testo, grazie agli esercizi autentici da esso sviluppati abbiamo

¹⁶⁹ L'IELTS (*International English Language Testing System*) è il test di lingua inglese più diffuso al mondo progettato per chi vuole lavorare o studiare in un Paese anglofono.

messo alla prova la comprensione del testo per poi passare a una visione del romanzo più analitica.

Ex. 6 Read and complete with T (true) or F (false).

1. Amal went to different schools in her life.
2. Amal doesn't want to wear the hijab.
3. Amal wants to be a "part-timer".
4. At the beginning of the text, Amal has the gut to wear the hijab.
5. Amal wants to wear the hijab because her parents said so.
6. Amal wants to wear the hijab for herself.
7. Amal thinks the hijab is a badge of her faith.
8. Wearing the hijab for Amal means being finally herself.
9. Amal makes lists to think better.
10. Amal thinks that students at McLean will encourage her decision.
11. Other students have never made fun of Amal and her culture.¹⁷⁰

Ex. 7 Choose the right expression and complete.

Full-timers - have the guts - missing out – taunting - rock up – chicken out – ganged up

1. I can't sleep from stressing about whether I to wear the hijab.
2. I guess when I'm not wearing the hijab, I feel like I'm
3. So, when you're a non-pork eating, Eid-celebrating Mossie (as in
nickname for Muslim, not mosquito) with a difficult surname, a quiet existence is impossible.
4. I don't want to wear it today and then and
to school tomorrow without it.
5. I feel like I'm ready but that my fears have on my confidence.
6. "....." are what my Muslim friends and I call girls who wear the hijab all the time.¹⁷¹

Ex. 8 Find the correct questions to the answers.

¹⁷⁰ Le risposte sono: 1 T, 2 F, 3 F, 4 F, 5 F, 6 T, 7 T, 8 T, 9 T, 10 F, 11 F.

¹⁷¹ Le risposte sono: have the guts; missing out; taunting; chicken out; rock up; ganged up; full-timers.

Answers

1. Because at Hidayah she could pray, fast, and wear a hijab without questions.
2. McCleans.
3. The people Amal knows who won't annoy her for wearing the hijab.
4. No, the thought was unexpected.
5. Amal thinks that they are brave, and she was a little jealous of them because they wore the hijab without fear or doubt.
6. No, because it's serious; it's not a game or a fashion statement.
7. No, she wanted to stay at her old school, where she could be herself.
8. Hidayah.
9. No, when she went to Hidayah she used to take it off as soon as she stepped outside the school gates.
10. The people she suspects might talk behind her back or stare at her.
11. No, Amal feels strong, happy, passionate about her religion, and she feels a warm feeling.

Questions

- A. In the beginning, did Amal think a lot about wearing the hijab?
- B. Are the emotions Amal is feeling all negative?
- C. What is the name of Amal's school?
- D. Is Amal happy at McCleans?
- E. What is the name of the Islamic College she went to?
- F. Why Amal misses Hidayah Islamic College?
- G. Did Amal always love the idea of wearing the hijab?
- H. What did Amal think of the girls at Hidayah wearing the hijab as full-timers?
- I. Who are the people in the left-hand column of her list?
- L. Who are the people in the right-hand column of her list?
- M. Does Amal think she can turn her back on the decision?¹⁷²

4.2.3 Lezione 3

¹⁷² Le risposte sono: 1F, 2C, 3I, 4A, 5H, 6M, 7D, 8E, 9G, 10L, 11B.

Abbiamo distolto per un attimo l'attenzione dall'estratto del romanzo YA completo per concentrarci su un tema in particolare presente al suo interno: gli stereotipi e i pregiudizi. Riconoscere gli stereotipi è uno degli obiettivi dell'UD. Per stabilire la definizione di stereotipo ci siamo ricollegati alla video-intervista di Vox della prima lezione attraverso delle domande, ricavando poi quella di pregiudizio. Sempre con delle domande poste oralmente abbiamo individuato anche all'interno dell'estratto YA le frasi stereotipate e offensive rivolte ad Amal. Successivamente, le domande si sono concentrate sugli stereotipi in generale, su quale sia il motivo, secondo loro, per cui vengono utilizzati, se ci sia la possibilità di eradicarli, ma soprattutto cosa possono fare loro per eliminarli. Le domande poste a voce, anche in questo caso e in generale per tutta l'UD, sono state scelte perché rappresentano il mezzo più diretto per spingere le/gli studenti ad esprimere le proprie opinioni e a ragionare in inglese.

Per approfondire il tema degli stereotipi in relazione all'hijab abbiamo inserito nella lezione il fumetto *Yes, I'm Hot in This. The Hilarious Truth about Life in a Hijab* di Huda Fahmy. Il fumetto è stato scelto sia per l'utilità e l'originalità per parlare dell'argomento che per risollevarne la motivazione delle/degli studenti dopo la lettura di un testo abbastanza lungo e di esercizi classici. Il primo approccio con il fumetto è sempre paratestuale, infatti abbiamo proposto l'analisi della copertina (Fig. 4.2).

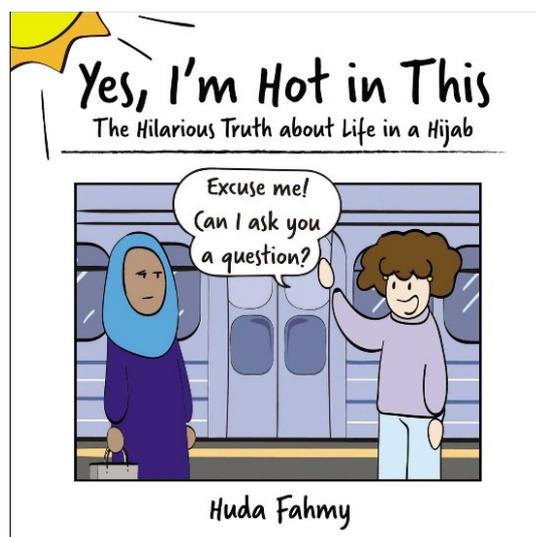


Figura 4.2: Copertina del fumetto *Yes, I'm Hot in This. The Hilarious Truth about Life in a Hijab* di Huda Fahmy nell'edizione del 2018 di Adams Media.

Le domande erano simili a quelle poste durante l'analisi della copertina del romanzo YA; ci siamo focalizzati su tutti gli elementi presenti nell'immagine che potessero fornire indicazioni sul contenuto, dal titolo al sottotitolo alle illustrazioni.

Ex. 9 Match the definitions with the right words in the comic from the section “Yes, people actually say this stuff to me”.

1. -To make someone believe something by telling them that it is true.
-To remove something, especially clothes.



Figura 4.3: Una vignetta del fumetto *Yes, I'm Hot in This* di Huda Fahmy, 2018, Adams Media, p. 25.

2. - A small act or comment that makes someone feel insulted or treated badly because of their race, sex, etc., even though the insult may not have been intended.

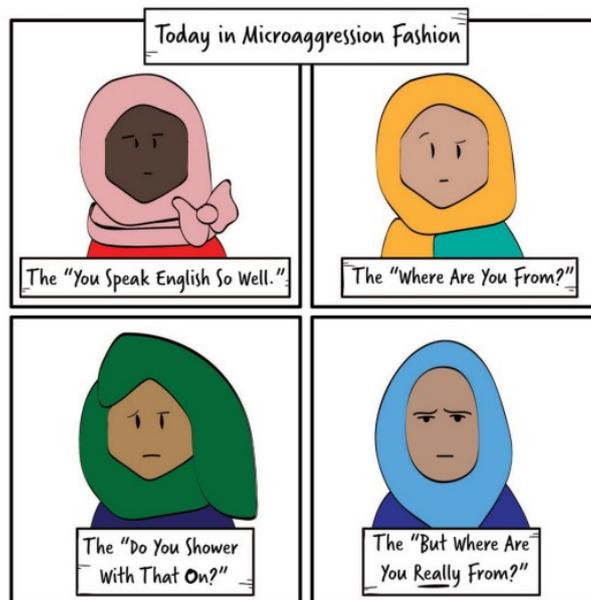


Figura 4.4: Una vignetta del fumetto *Yes, I'm Hot in This* di Huda Fahmy, 2018, Adams Media, p. 44.

3. -The ninth month in the Islamic year, during which Muslims take no food or drink during the day from the time the light from the sun appears in the morning until the sun can no longer be seen in the evening.

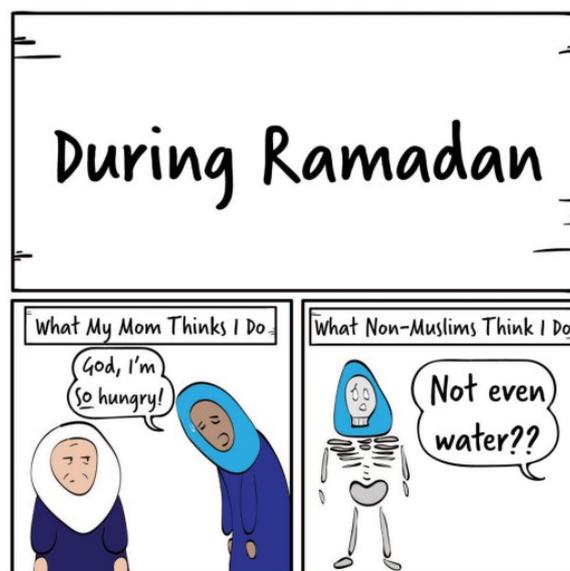


Figura 4.5: Una vignetta del fumetto *Yes, I'm Hot in This* di Huda Fahmy, 2018, Adams Media, p. 55.

- 4. -To give permission to do something.
- To change something.
- A person's thoughts and feelings.
- Reasons or objects showing that something is or is not true.

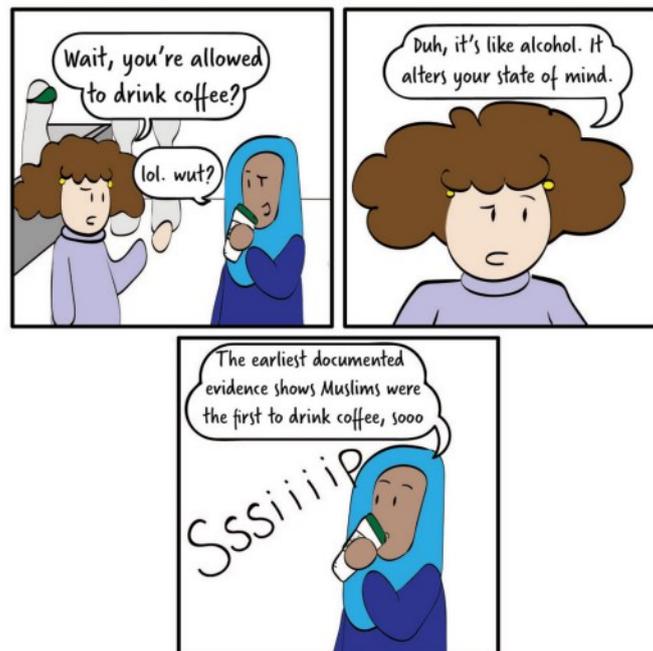


Figura 4.6: Una vignetta del fumetto *Yes, I'm Hot in This* di Huda Fahmy, 2018, Adams Media, p. 94.

- 5. -Negative word for Muslim.
- Right for a particular situation.
- Extra.



Figura 4.7: Una vignetta del fumetto *Yes, I'm Hot in This* di Huda Fahmy, 2018, Adams Media, p. 117.

La lettura dei fumetti è stata accompagnata da un esercizio di comprensione: prima di ogni vignetta sono state inserite alcune definizioni da associare a delle parole al loro interno, che le/gli studenti, dopo la lettura, hanno dovuto trovare e, di conseguenza, associare. Ogni vignetta (Fig. 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7) affronta con grande ironia la piaga degli stereotipi che le donne americane musulmane subiscono, per cui alle/agli studenti è stato chiesto anche di interpretare e commentare il messaggio che traspare dalle illustrazioni e dalle parole. L'esercizio 10 è servito a chiudere l'utilizzo del fumetto di Fahmy con una comprensione finale del fumetto e dei comportamenti che denuncia.

Ex. 10 Choose the right answer.

1. The questions in the comic are based on stereotypes/reality.
2. The questions are positive/negative.
3. These questions show that a person is interested in the culture/has prejudices.
4. Thinking through stereotypes shows that a person is intelligent/disrespectful.

Ex. 11 Have you ever been a victim of stereotypes of prejudices? Write a short text telling your experience with stereotypes and/or prejudices. Why did it happen? How did this experience make you feel? What did you do?

L'esercizio 11, invece, affidato a casa, riguarda la produzione di un testo scritto sulle esperienze personali delle/degli studenti con gli stereotipi. Tutto ciò che nel corso delle tre lezioni è stato appreso sul tema, può essere inserito in questa breve composizione.

4.2.4 Lezione 4

Con la quarta lezione ci siamo dedicati a un altro degli obiettivi dell'UD, ovvero riconoscere i passaggi necessari per prendere una decisione e sfruttarli nel proprio processo di *decision making*. L'estratto del testo è stato riproposto suddiviso in sei parti, tante quanto i momenti necessari ad Amal per decidere se indossare o meno l'hijab. Sono stati creati dei titoli per ogni "passo" compiuto da Amal che alle/agli studenti vengono mostrati in disordine, leggendoli hanno dovuto collegarli al pezzo del testo esatto. Le domande (nell'ordine corretto) sono state le seguenti.

1. What is the problem/the choice to make?
2. How do I feel?
3. What is the reason behind the decision?
4. Past experiences.
5. What will people think?
5. Make a list.
6. Make the decision.

Una volta stabilito l'ordine dei passaggi generalmente utili per poter prendere una decisione, attraverso una serie di domande poste oralmente abbiamo spinto le/gli studenti a pensare a quale fosse il loro modo di prendere una decisione: agiscono d'impulso o riflettono, si preoccupano delle conseguenze o pensano solamente ai propri interessi? L'adolescenza è un periodo ricco di scelte da fare e di decisioni da prendere, quali più banali quali più importanti, per questo potrebbe essere utile mostrargli quali possano essere le domande utili da porsi per non farsi sopraffare.

L'esercizio numero 12 vuole farli ragionare ancora sulle decisioni, un'attività utile per sintetizzare gli argomenti affrontati; nella tabella sono stati inseriti temi a loro vicini e che potrebbero essere la scintilla per qualche interessante discussione.

Ex. 12 The table lists some decisions that you have to make. Add an "X" next to Easy if you could make the decision quickly or place an "X" next to Needs More Thought if the decision needs more time.

Decision	Easy	Needs More Thought
What time to get up in the morning		
Stay up late		
Do homework		
Skip school		
Get a tattoo		
Read a book		
Go to University		
Express your religion		
Tell your opinion when no one agrees with you		
Talk about your sexual orientation		
Go to a concert when you have to go to school the next day		

4.2.5 Lezione 5

Siccome la prima parte dell'UD è quasi conclusa e date le esigenze amministrative della docente, la quinta lezione è stata dedicata al compito in classe scritto. Gli esercizi sono autentici, costruiti sul materiale utilizzato e sulla base dei task proposti nel corso delle lezioni, inoltre riguardano gli argomenti trattati in classe. Il compito di valutazione è stato strutturato come di seguito:

1. “Amal’s problem”: Write an answer to the questions based on the text read in class.

1. What decision has to make Amal?
2. How does Amal feel about making the decision:
 - when she thinks about other people:
 - when she thinks about her relationship with God:
3. Does Amal worry about what people will think? What does she think they will do?
4. Amal talks about her experience in other schools. Were they positive or negative? Was she a victim of stereotypes?
5. Amal makes lists to decide. Why?
6. In the end, does Amal make a decision?

2. “What happened?”: Add numbers from 1 to 6 and order the events as they happened in the text.

... Amal remembers her experience at school with other kids, at an Islamic College and in Catholic school.

... Amal writes the first list to analyse the reasons behind her decision.

... Amal makes her final decision.

... Amal thinks about wearing the hijab for the first time.

... Amal analyses her feelings.

... Amal writes a second list, wondering who might be for or against her decision.

3. Write the missing words and complete.

Make – Have – out - off – with – Miss – out – with – gang – deal

	a decision
	the guts
Chicken	
Frighten	
Come up	
	out
Cheat someone	
Get on	
	up on
	with

4. Follow the passages of the decision-making process and make a decision about the topic: “What should I do after high school?”.

1. What is the problem?
2. How do I feel about it?
3. What will people think?
4. What is my experience?
5. Make a short list.
6. Make the decision.

5. Write your opinion about the project we are doing: what do you think about the lessons? Are they useful to learn the language? Are they useful to talk about the culture? What do you like the most? What you don't like? (Max 70 words).

I primi due esercizi mettono alla prova la comprensione del testo YA. Le domande dell'esercizio 1 hanno permesso di creare una sorta di riassunto dell'estratto su Amal, mentre il 2 ha riguardato la loro capacità di stabilire un ordine cronologico dei fatti, basandosi però sui momenti cruciali del processo di decisione di Amal, proprio come fatto durante la lezione precedente. L'esercizio numero 3 ha valutato l'acquisizione del nuovo lessico, riprendendo nello specifico i verbi della prima lezione; 4 e 5 hanno richiesto la stesura di due brevi testi. Il 4 ha riguardato il tema delle decisioni, stavolta traslato sulle/sugli studenti siccome il problema (cosa fare dopo il liceo) li interessa in prima persona. L'esercizio 5 ha richiesto una breve valutazione del progetto, arrivato a metà del suo percorso; le risposte hanno accompagnato quelle del questionario finale e hanno rappresentato dati importanti per l'analisi finale.

4.2.6 Lezione 6

Ex. 13 In groups. One group will think about the pros, the other group about the cons about the topic “Study abroad”. In class, you are going to present and discuss your points (you can also use pictures, videos or create a power point). You have to convince me and your teacher with your points. At the end of the discussion, we are going to decide if we are going to study abroad or not.

Questa attività di *role-playing* ha concluso definitivamente la prima parte dell'UD. Il dibattito è stato scelto perché è un modo interessante, ma non troppo complesso per terminare l'argomento. Con il dibattito tutti hanno avuto la possibilità di dire la propria a turno, di controbattere se necessario, di difendere le proprie opinioni, con l'inglese come unico strumento per dire la propria, così importante per le/gli adolescenti di oggi.

4.2.7 Lezione 7

La settima lezione ha dato il via alla seconda parte dell'UD. Il nostro sguardo si è spostato dai paesi occidentali ai paesi islamici, in particolare l'Iran, il luogo dove l'oppressione e il controllo delle donne ha causato la morte di una giovane innocente, diventata la miccia di una rivoluzione politica e sociale, coraggiosa e pericolosa, di portata internazionale, che neanche le minacce e le torture riescono a fermare.

In questa lezione non solo è stato importante introdurre il nuovo argomento, ma anche ricostruire la motivazione. Lo abbiamo fatto con delle foto e delle immagini che abbiamo chiesto alle/agli studenti di descrivere. Le foto mostrano persone reali che, chi in modo sottile chi palese, protestano contro il regime iraniano e appoggiano la battaglia che si sta svolgendo per le strade; le immagini illustrate sono più metaforiche, il messaggio che vogliono trasmettere è insito nelle forme, nei colori, nelle figure scelte. L'analisi delle foto ha avuto più scopi: ha voluto determinare cosa sapevano le/gli studenti di ciò che sta accadendo in Iran e quale fosse la loro opinione, voleva farli esercitare in una delle attività orali più frequenti durante le certificazioni, ma soprattutto farli esprimere con la lingua, analizzarla, sceglierla con cura, senza ansia e senza fretta.



Figura 4.8: Sara Khadim al-Sharia, campionessa di scacchi iraniana al mondiale senza velo per protesta. Immagine da La Stampa.



Figura 4.9: I giocatori dell'Iran non cantano l'inno in segno di protesta durante i mondiali di calcio in Qatar 2022. Immagine da Ansa.



Figura 4.10: Mahsa Amini, la ragazza curda uccisa a Teheran dalla polizia morale per non aver indossato correttamente il velo. Immagine dal web.



Figura 4.11: Hashtag creato con il nome di Mahsa Amini per rendere virale la sua storia e le proteste in suo nome. Foto dal web.



Figura 4.12: Cartello creato per le proteste in ricordo di Mahsa Amini. Immagine dal web.



Figura 4.13: Donna iraniana che taglia i capelli in segno di protesta. Immagine da Reuters.



Figura 4.14: Giovani studentesse tolgono il velo in classe per protesta. Immagine da Siavash Ardalan/Twitter.



Figura 4.15: Illustrazione di Karry sulla situazione iraniana. Immagine da Cartoon Movement (<https://cartoonmovement.com/cartoon/woman-life-freedom>)



Figura 4.16: Illustrazione di Frank Arbelo a favore delle donne iraniane. Da Instagram ([Frank Arbelo su Instagram : "MUJERES DE IRÁN"](#)).

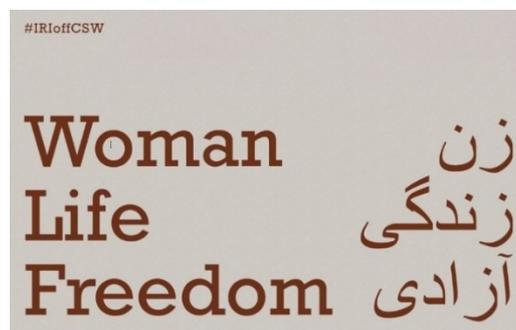


Figura 4.17: Slogan delle proteste per Mahsa Amini. Immagine da womalifefreedom.today (womalifefreedom.today).

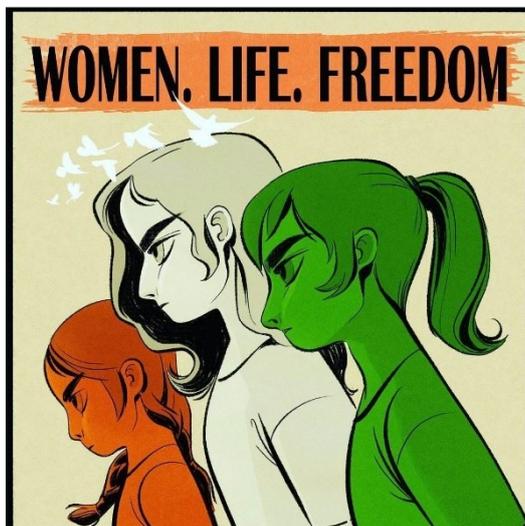


Figura 4.18: Illustrazione a favore delle donne iraniane. Immagine dal web.



Figura 4.19: Una delle illustrazioni proposte in un contesto indetto da Charlie Hebdo che mostra il Leader Supremo Ayatollah Ali Khamenei. Immagine da Twitter.



Figura 4.20: Illustrazione a favore delle proteste delle donne in Iran. Immagine da Twitter.



Figura 4.21: Donne e uomini per le strade in Iran protestano nonostante le repressioni. Immagine dal web.



Figura 4.22: Hashtag illustrato per fermare le esecuzioni in Iran. Immagine dal web.



Figura 4.23: Due uomini accusati di “corruzione sulla terra”, in realtà giustiziati per aver partecipato alle proteste. Immagine dal web.



Figura 4.24: Richiesta di condivisione internazionale di ciò che sta accadendo in Iran. Immagine da Center for Human Rights in Iran (<https://iranhumanrights.org/>).



Figura 4.25: Proteste a favore dell’Iran nel mondo. Immagine dal web.



Figura 4.26: Proteste in Iran per la democrazia. Immagine dal web.

Queste foto e immagini sono state scelte per la forza e la drammaticità che trasmettono, perché ci sono sembrate le più adatte per accendere la motivazione, provocare reazioni, sviluppare pensieri. Sono state inserite in quello che ci è sembrato l'ordine più adatto per creare un filo conduttore coerente e climatico, sia dal punto di vista degli eventi che emotivo.

4.2.8 Lezione 8

In questa lezione abbiamo iniziato ad affrontare in modo approfondito la questione iraniana. Prima di tutto abbiamo cercato di capire cosa ha scatenato tutto e lo abbiamo fatto utilizzando articoli di giornali e riviste famose. Abbiamo scelto nomi di testate molto diverse tra loro per sottolineare la portata degli avvenimenti. I titoli di giornale sono stati anche il tramite tra le lezioni di inglese e quelle di italiano.

Ex. 14 Read the titles and answer to the questions Who? When? Why? Where?

1. Mahsa Amini: How one woman's death sparked Iran protests (BBC News)
2. In Iran, Woman's Death After Arrest by the Morality Police Triggers Outrage (The New York Times)
3. Mahsa Amini's death could be the spark that ignites Iran around women's rights (The Guardian)
4. Here's What Has Happened in Iran Since the Death of Mahsa Amini (TIME)
5. How a woman became a symbol of defiance in Iran (BBC News)

6. Women in Iran are burning headscarves and cutting their hair in protests over the hijab. They follow a long history of rising up for a woman's right to choose. (INSIDER)
7. Why Iranian Protesters Chant 'Woman, Life, Liberty' (TIME)
8. ‘They Have Nothing to Lose’: Why Young Iranians Are Rising Up Once Again (The Seattle Times)
9. The Suspicious Death of Mahsa Amini Has Given Rise to Ongoing Protest in Iran and Beyond (Vogue)
10. Mahsa Amini Protests in Iran: Beatings, Killings, and Arrests of Women Continue (Teen Vogue)

L’articolo dell’esercizio 13 è della BBC, fa parte di un video riassuntivo delle vicende iraniane, dal principio alle prime conseguenze. Siccome il contesto e gli eventi sono noti nei loro aspetti generali grazie alle foto, l’articolo della BBC è stato correlato a un esercizio sul lessico. Nel testo sono state evidenziate delle parole di cui hanno dovuto trovare i sinonimi nelle parole fornite (qui in ordine). L’esercizio è stato svolto solamente a una seconda lettura, più analitica, che ha seguito la prima globale.

Ex. 15 Find the right synonym for the highlighted words in the article.

“How a woman became a symbol of defiance in Iran”

<https://www.bbc.com/news/av/world-middle-east-62985433>

Persecution – caused by — correctly - obligatory – observers – fall - totally – declared - a consequence of – wake-up call – the front line - taken — obstinate – violent – strong - having difficulties containing

Women in Iran are setting their headscarves on fire.

They are tired of violence and **harassment** by the morality police and of being told what to do by the state.

It was all **sparked by** the tragic death of 22-year-old Mahsa Amini. She died after the morality police arrested her for “not **properly**” wearing the **mandatory** headscarf.

Eyewitnesses said she was beaten up in a police van causing her to **collapse** and be taken to hospital.

The security forces released this **heavily** edited CCTV footage and **claimed** that her death was **due to** a pre-existing heart condition.

Mahsa's death was a **rallying cry** for change in Iran. Protests have been growing in several cities and women have been at the **forefront**.

“Death to the dictator!”

“Women, life, freedom.”

Their main slogan is one **borrowed** from Mahsa's Kurdish roots.

Despite a **brutal** response from security forces, protesters have remained **defiant**.

Some women have cut their hair to protest against wearing the headscarf, which has been mandatory in Iran for more than 40 years.

Authorities are **struggling to contain** the anger that has brought men and women alike onto the streets.

Due dei titoli dell'esercizio 14 hanno dato uno spunto di riflessione, siccome spiegano che questo tipo di proteste non sono una novità, ma la storia sembra quasi ripetersi. Abbiamo colto questo spunto per spiegare in modo molto semplice la storia dell'Iran e della nascita del regime islamico, in modo da avere tutte le informazioni necessarie per capire come si è arrivati a questo punto oggi. Per farlo abbiamo utilizzato il fumetto autobiografico di Marjane Satrapi *Persepolis* (Fig. 4.27).

THIS IS ME WHEN I WAS 10 YEARS OLD. THIS WAS IN 1980.



I REALLY DIDN'T KNOW WHAT TO THINK ABOUT THE VEIL. DEEP DOWN I WAS VERY RELIGIOUS BUT AS A FAMILY WE WERE VERY MODERN AND AVANT-GARDE.



IN 1979 A REVOLUTION TOOK PLACE. IT WAS LATER CALLED "THE ISLAMIC REVOLUTION".



THEN CAME 1980: THE YEAR IT BECAME OBLIGATORY TO WEAR THE VEIL AT SCHOOL.



WE DIDN'T REALLY LIKE TO WEAR THE VEIL, ESPECIALLY SINCE WE DIDN'T UNDERSTAND WHY WE HAD TO.







AND SO TO PROTECT WOMEN FROM ALL THE POTENTIAL RAPISTS, THEY DECREED THAT WEARING THE VEIL WAS OBLIGATORY.

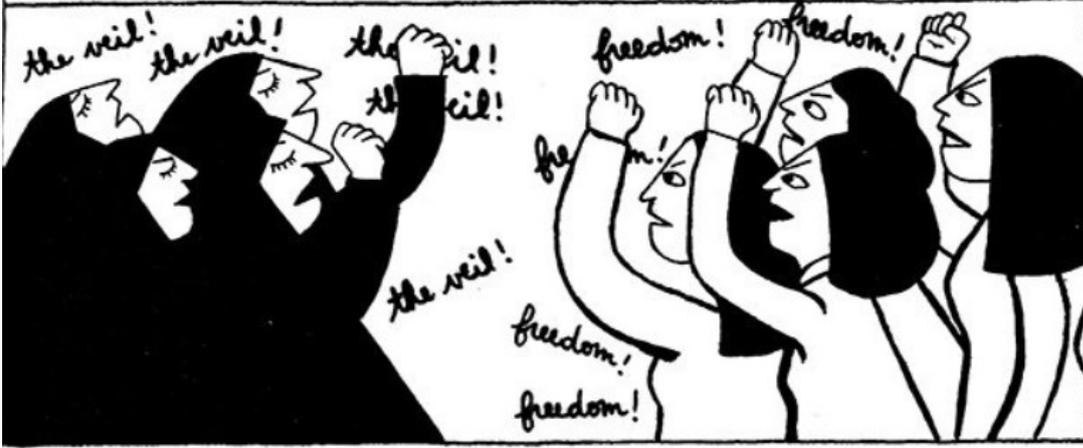
WOMEN'S HAIR EMANATES RAYS THAT EXCITE MEN. THAT'S WHY WOMEN SHOULD COVER THEIR HAIR! IF IN FACT IT IS REALLY MORE CIVILIZED TO GO WITHOUT THE VEIL, THEN ANIMALS ARE MORE CIVILIZED THAN WE ARE.



BUT LET'S BE FAIR. IF WOMEN FACED PRISON WHEN THEY REFUSED TO WEAR THE VEIL, IT WAS ALSO FORBIDDEN FOR MEN TO WEAR NECKTIES (THAT DREADED SYMBOL OF THE WEST). AND IF WOMEN'S HAIR GOT MEN EXCITED, THE SAME THING COULD BE SAID OF MEN'S BARE ARMS. AND SO, WEARING SHORT-SLEEVED SHIRTS WAS ALSO FORBIDDEN.



EVERYWHERE IN THE STREETS THERE WERE DEMONSTRATIONS FOR AND AGAINST THE VEIL.



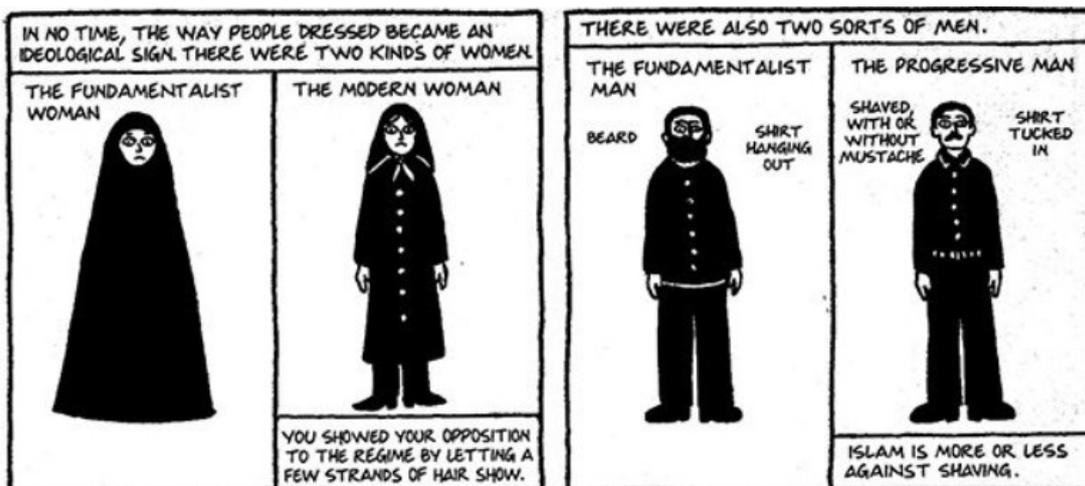


Figura 4.27: Vignette del fumetto di Satrapi M., 2004, *Persepolis: The Story of a Childhood*, Pantheon Graphic Library, New York, p. 3-6.

Oltre alla lettura e all'analisi in classe, sul fumetto è stato creato un esercizio autentico di completamento per fissare le date e gli avvenimenti più importanti, in modo da avere un'idea, per quanto superficiale, della storia del paese e dell'hijab.

Ex. 16 Complete with the right answers from the comic.

1. 1979 was the year of the later called
2. In 1980 it became obligatory to at school.
3. Little girls didn't, since they didn't understand why they had to wear it.
4. In 1979, boys and girls were at school.
5. In there was a "cultural revolution".
6. Bilingual schools were a symbol of and of
7. Wearing the veil was obligatory to women from
8. Women should cover their hair because their hair
9. Women when they refused to wear the veil.
10. It was also forbidden for men to wear and, considered a of the West.
11. In the streets there were for and against the veil.
12. Women who protested against the veil asked for
13. The way people dressed became an

L'esercizio 17, invece, è un task di sintesi per fissare e reimpiegare il lessico evidenziato nell'articolo della BBC.

Ex. 17 Complete the sentences with the right choice.

harassment – properly- rallying cry - sparked by - mandatory – eyewitness – borrow - collapsed – forefront – brutal – defiant - struggling – heavily - claim – due to

1. She replied with ... honesty.
2. This machine does not work ...
3. An ... identified him as the shooter.
4. Millions of people are ... for survival.
5. Any type of ... at work is illegal.
6. This question remained at the ... of her mind.
7. The company invested ... in new technology.
8. If the rule is written, then it's
9. He had a heart attack and ... on the ground.
10. I refuted his ... that he was innocent.
11. Billy continued to stand there, mute and
12. Protests have been ... a woman's death.
13. The field trip was cancelled ... the snow storm.
14. Her speech became a ... for the political parties.
15. Can I ... your pen?

4.2.9 Lezione 9

Per concludere l'*excursus* sulla situazione iraniana e sul significato che ha assunto l'hijab negli ultimi decenni dal punto di vista politico e sociale, abbiamo proposto la lettura di un articolo del NYT didattizzato e semplificato. Anche in questo caso è stata data importanza alle parti più vicine agli obiettivi dell'UD. L'articolo è stato analizzato con lo stesso strumento del romanzo YA e didattizzato con gli stessi criteri.

**Unveiled and Rising Up: How Protests in Iran Cut to the Heart of National Identity
by Amanda Taub**

Ex. 18 Put the right words in the blank spaces: *spark – attention - authority - morality - symbolize - hijab - danger – symbol - against - protest*

Long before protests started spreading across Iran, the ... — the Islamic head scarf that Iranian law requires women to wear in public, along with large modest clothes — had been at the centre of conflicts over national identity, religious authority and political power for decades.

Worn by mandate, the veil has been used as a reminder of the Islamic Republic's power. But now, stripped off in furious ... by young women, it has come to ... the difference between the population's demands and what the government is willing, or even able, to provide.

Enforcement of the modesty laws was the apparent reason the ... police arrested Mahsa Amini, a 22-year-old Kurdish woman, several weeks ago. The police claimed that Ms. Amini had fallen suddenly from a heart attack during mandatory training on the hijab rules. But when a video and photo of her in the hospital in a coma, with bruises on her face and blood dripping from her ear, were shared online, they quickly went viral and caused fury. After she died a few days later, protests exploded in Iran.

Mahsa Amini's death in police custody was the ... for the protests upsetting Iran. But the tinder that turned them into a conflagration was a series of changes that has been playing out for decades in Iran, leaving the government in contrast with the demands of the population.

Ideological battles, women's bodies

The politicization of the veil began not with the Islamic Republic's law mandating it, but with an earlier law prohibiting women from wearing it in public.

In 1936, the Shah (the King), prohibited women from wearing the hijab in public in an effort to Westernize Iran. Women who wore the veil in public could have it forcibly stripped off their heads, which confined many religious women, and those from conservative families, to their homes.

That law was so unpopular that it lasted only a few years. But it was enough to make the hijab a ... not just of religious identity, but also of battles over national identity.

After the revolution, in 1979, the hijab once again was at centre of ... in Iranian politics, now as a symbol of the new government's Islamic identity.

"These ideologies, they develop on women's bodies," said professor Tajali. Unveiled women had symbolized the non-religious, Western character of the shah's regime. Now, veiled women would symbolize the Islamic national identity of the new, post-revolution Islamic Republic.

Forced veiling, it's important to note, was unpopular with many Iranian women from the beginning. One of the first most important post-revolution protests happened when women demonstrated ... a mandatory hijab law.

"Compulsory veiling becomes law, but it also becomes a part of the central identity of the Islamic Republic," said Professor Bajoghli.

Veiled women became a visible symbol of the government's level of control over society.

A changing Iran

The ... of giving such powerful political symbolism to limits on women's bodies is that women will take that symbolic power for themselves. For decades, women's veiled

heads have represented the state's ever-present authority. But now, the young women of Iran are doubting the regime's ... with every uncovered braid.¹⁷³

Il testo è stato letto e tradotto in classe, insieme, e il lavoro su di esso svolto oralmente. Durante la lettura hanno trovato le parole corrette tra quelle proposte da inserire nell'articolo; sono parole che avevamo già trovato nel corso delle lezioni e facilmente intuibili dal contesto. Nel testo fornito alle/agli studenti, poi, c'erano anche delle parole e delle espressioni evidenziate¹⁷⁴ che sono servite a sviluppare la discussione successiva alla lettura. L'obiettivo era farli ragionare sul testo, capire cosa aveva colpito le/gli studenti della lettura e delle vicende, lasciarli liberi di esprimere ciò che pensavano ponendo le giuste domande.

4.2.10 Lezione 10

L'ultima lezione è stata dedicata alle valutazioni di fine progetto. Con l'insegnante abbiamo pensato a un'esposizione orale in gruppo su diverse parti dell'UD. Gli argomenti erano i seguenti:

- 1) *Does my Head Look Big in This?:* Amal's identikit;
- 2) What is a hijab?;
- 3) What is happening in Iran? Describe the situation by analysing the pictures seen in class;
- 4) The Hijab as a symbol in Iran: How it has changed in the XX century.

La creazione di questi cartelloni ha permesso una riflessione mirata sugli obiettivi principali dell'UD, in cui la lingua inglese è stata messa alla prova sia attraverso l'elaborazione del cartellone che con l'esposizione orale di quel che hanno ritenuto indispensabile scrivere e dell'idea che loro si sono fatti su ciò di cui abbiamo parlato. Lo scopo è stato promuovere una riflessione che potesse tenere conto di tutto quello che l'UD ha trattato.

¹⁷³ Amanda Taub, "Unveiled and Rising Up: How Protests in Iran Cut to the Heart of National Identity", New York Times, 5 ottobre 2022, <https://www.nytimes.com/2022/10/05/world/middleeast/iran-protests-women-hijab.html>

¹⁷⁴ Le espressioni evidenziate nell'articolo sono: *requires, political power, by mandate, Islamic Republic's power, mandatory training on the hijab rules, politicization, law prohibiting, Westernize, forcibly stripped off, confined, Iranian politics, Islamic identity, Forced veiling, post-revolution protests, Compulsory veiling, government's level of control over society.*

Capitolo 5 | Risultati: raccolta dei dati, analisi e interpretazione

Come stabilito nel capitolo sulla metodologia, i dati sono stati raccolti sfruttando l'osservazione in contesto e in prima persona, i questionari e le risposte agli esercizi e alle attività.

5.1 Raccolta dati

L'osservazione di tipo partecipativo, come abbiamo potuto stabilire precedentemente, è stata fondamentale nella raccolta dati siccome la maggior parte dei task è stata svolta in classe oralmente. Inoltre, poiché gli obiettivi del progetto hanno riguardato anche lo sviluppo di una responsabilità sociale, molti quesiti atti allo sviluppo di ragionamenti critici e di un utilizzo della lingua più complesso sono stati posti a voce, ispirati dai materiali utilizzati in quel momento, ma anche dalle riflessioni stesse degli studenti.

Di grande importanza è stato il completamento dei vari task autentici, strumenti indispensabili per stabilire se l'apprendimento della lingua straniera è avvenuto e, di conseguenza, se i materiali proposti sono validi per lo scopo prefissato.

Infine, i questionari hanno permesso di conoscere il parere delle/degli studenti su vari aspetti del progetto.

5.1.1 Osservazioni in classe: reazioni, risposte e completamento degli esercizi

Curiosità, disponibilità, entusiasmo, sono le cose che abbiamo potuto osservare sin dal primo momento della classe III^A del Liceo Classico di Agropoli.

Curiosità per il progetto, entusiasmo per i materiali loro proposti, disponibilità verso i task e le domande poste.

Durante il nostro primo incontro, la classe III^A ha dimostrato di essere formata da studenti che si impegnano, interessati alle novità e agli argomenti di attualità, proprio come la docente di inglese aveva preannunciato nel questionario a cui aveva risposto all'inizio del progetto.

La disposizione delle/degli studenti a tutte le attività proposte è sempre stata positiva e propositiva; spesso si sono offerti volontari per la lettura o per il completamento degli esercizi senza esitazione, anzi con entusiasmo, e sin dalla prima lezione.

Già la prima attività sui diritti umani ha mostrato la propensione della classe a mettersi in gioco, a collaborare, ma soprattutto a ragionare e ad esprimere le proprie opinioni, senza

farsi scoraggiare dalla lingua straniera. Ad esempio, una studentessa si è soffermata sulla scelta del verbo *deserve* nella domanda numero 5 “*A person can have their human rights taken away if they don't deserve them.*”, poiché, secondo la sua opinione, i diritti umani non dovrebbero essere meritati, ma garantiti a priori.

Questa disposizione alla lettura e alla risposta nella lingua straniera è stata riscontrata in tutte le lezioni, anche se per molti è stato un percorso graduale. Abbiamo notato, infatti, che alcuni studenti, inizialmente, erano esitanti nell’approccio con la lingua inglese; non si sono mai tirati indietro, ma c’era timore e una propensione a passare alla lingua madre, l’italiano, per completare le proprie risposte e pensieri. Nel corso delle lezioni, però, complice il rapporto di fiducia che si è creato, anche le/gli studenti più restii hanno iniziato a combattere la paura e a condividere il proprio parere, soprattutto quando l’argomento della lezione richiedeva dibattito. A questo proposito, abbiamo notato che il filtro affettivo raramente si è alzato.

L’osservazione delle lezioni ci ha dato la conferma di quello che avevamo notato durante la fase osservativa precedente; mentre la maggior parte della classe ha partecipato spontaneamente e senza remore, ci sono stati dei soggetti che tendevano a distrarsi e a non seguire, e quando chiamati si sono trovati in difficoltà con le risposte.

La prima lezione ci ha dato l’occasione di presentare brevemente lo YA, genere che, inconsapevolmente, hanno letto e/o guardato spesso nelle sue varie forme. Sapere in cosa consistesse e il motivo per cui abbiamo scelto un romanzo di questo genere come materiale autentico ha solamente acuito la loro curiosità e disposizione verso le lezioni.

L’analisi del paratesto della copertina del romanzo YA (Fig. 4.1) ha mostrato una spiccata perspicacia da parte delle/degli studenti, che sono riusciti a immaginare una storia coerente e quasi del tutto corretta senza bisogno di essere guidati con troppe domande. Hanno intuito che la storia riguardasse una giovane ragazza musulmana che si interroga sull’hijab che indossa, ma non sono riusciti ad immaginare quali potessero essere i motivi per cui lo fa. Altro comportamento positivo notato sin dalle prime lezioni sono state le reazioni pronte e interessate verso i materiali mostrati e gli argomenti trattati, per cui spesso avevano domande e/o commenti stimolanti.

Nonostante i materiali mostrati nella prima lezione non siano stati didattizzati, le/gli studenti non hanno avuto troppe difficoltà nella comprensione. In questo caso anche il

formato ha influito; nonostante le donne nella video intervista di Vox siano madrelingua, la forma di domanda e risposta e la disponibilità dello script non ha messo fretta alle/agli studenti, che hanno avuto la possibilità di entrare in contatto con il contenuto più volte e in modi diversi. Inoltre, l'atteggiamento tranquillo, genuino e diretto delle donne nell'intervista li ha messi a loro agio, poiché ha reso il video qualcosa che avrebbero potuto vedere anche da soli, non per forza un tipo di materiale didattico da temere. A proposito della video intervista, il suo contenuto sembra averli quasi sconvolti, siccome non avevano mai pensato all'eventualità che indossare l'hijab potesse essere una scelta; la possibilità di avere più punti di vista a disposizione sembra aver fatto apprezzare il materiale molto di più.

Neanche i testi più lunghi hanno scalfito la loro prontezza ad offrirsi nella lettura; ad esempio, nonostante nella trama ci fossero parole nuove e di livello leggermente più alto rispetto a quello della classe, con un'analisi guidata sono riusciti a comprenderne il significato. Il *phrasal verb* “*stand by one's decision*”, il verbo “*to handle*” e il sostantivo “*taunts*” sono stati spiegati con corrispettivi più semplici che potesse far intuire loro il significato.

Una stessa disposizione positiva l'hanno avuta verso gli esercizi creati sul materiale autentico, che hanno completato senza mai tirarsi indietro, anzi a volte anticipando la loro risposta alla richiesta.

La lettura dell'estratto del romanzo YA ha confermato la disponibilità di tutti alla partecipazione, nessuno ha cercato di tirarsi indietro. Essendo piuttosto lungo, la lettura è stata inframmezzata dalle classiche domande di comprensione del testo come “*Is everything clear? Do you have some questions?*”, a cui hanno risposto senza esitazione, in modo affermativo, mostrando attenzione e interesse per la storia. Già durante la lettura, nei momenti di analisi di alcune parole, espressioni o frasi significative, le/gli studenti hanno iniziato a ragionare sul testo, su ciò che intendeva trasmettere e a sviluppare delle opinioni personali. Ad esempio, la frase “*Plus, all that 'love thy neighbour', 'respect your parents' and 'cleanliness is next to godliness' stuff was basically what I would have been taught in Religious Education in an Islamic school anyway*”, ha fatto capire loro che, nonostante Islam e Cristianesimo siano due religioni diverse, hanno degli elementi in comune. Quando Amal dice, invece, “*Where you could deal with puberty and the teenage angst thing and have your crushes and go through your diets without being a prefix to*

terrorism, extremism, radicalism, any ism.”, le/gli studenti hanno compreso la profondità delle paure della protagonista,

Non erano a conoscenza di tutte le parole, ovviamente, ma la possibilità di acquisire nuovo lessico, anche gergale in alcuni casi, è stata accolta con entusiasmo. La lettura più lunga ha messo in evidenza un po’ di imprecisioni con la pronuncia da parte di quasi tutta la classe.

Il testo ha poi ispirato una coinvolgente discussione; delle domande guida erano state preparate, ma a volte non c’è stato neanche bisogno di utilizzarle poiché le/gli studenti hanno introdotto da sé gli argomenti di cui desideravano parlare e hanno guidato il discorso dove desideravano. I loro ragionamenti sono stati profondi, articolati e hanno preso in considerazione diversi punti di vista, non solamente l’argomento specifico delle lezioni. Hanno adattato il discorso a diversi contesti, anche personali. Ad esempio, hanno collegato l’atto di coprire i capelli o quello di digiunare ad alcune pratiche della religione cattolica. Sono riusciti a fare, quindi, dei ragionamenti complessi unendo qualcosa che è loro familiare con delle informazioni da poco acquisite relative a una cultura molto diversa dalla propria. Infine, l’analisi di Amal ha mostrato che le/gli studenti hanno compreso subito il personaggio e che l’assurdità delle sue liste nasconde in realtà le sue ansie e i suoi timori.

La terza lezione, incentrata sugli stereotipi, è cominciata con una domanda sul video visto durante il primo incontro; nello specifico è stata chiesta loro la definizione di stereotipo che viene data nell’intervista e l’hanno ricordata. Abbiamo posto anche altre domande che puntavano ad introdurre l’argomento della lezione attraverso informazioni acquisite durante la lettura del testo. Ad esempio abbiamo chiesto se ricordassero di aver letto delle frasi stereotipiche e offensive nei confronti di Amal e loro hanno prontamente ricordato le frasi che i compagni di scuola di Amal le rivolgevano, in particolare: “*Hey Amal, why does a sneeze sound like a letter in the Arabic language? Hey Amal, want a cheese and bacon chip? Hey Amal, do you have a camel as a pet?*”

Grazie alle domande guida abbiamo affrontato il discorso sui pregiudizi, da cosa dipendono e perché sono sbagliati; sono consapevoli che sono frutto di ignoranza e che bisogna combattere per annientarli, anche se non tutti erano d’accordo sulla possibilità che una persona, soprattutto se adulta/anziana, potesse cambiare opinione o mentalità.

Una studentessa ha insistito sul fatto che le opinioni, una volta formate, non possono essere modificate; lei stessa è disposta ad ascoltare le opinioni degli altri, ma non a cambiare le proprie idee, perché certa che nulla avrebbe potuto dimostrarle errate. Un'altra studentessa, invece, ha raccontato la storia di un vecchio signore che, negli anni, si è pentito delle scelte compiute in gioventù e ha modificato completamente le sue convinzioni. Hanno insistito tutti sul fatto che affinché gli stereotipi possano essere estirpati bisogna iniziare con i bambini, poiché se gli insegnamenti ricevuti da piccoli sono positivi sarà molto più difficile per i pregiudizi attecchire nelle loro menti. Di conseguenza, hanno sottolineato l'importanza della famiglia e del ruolo che ha nella crescita dei bambini.

Gli esercizi 6, 7 e 8 sono stati completati a casa e corretti in classe nella lezione successiva; li hanno trovati più semplici rispetto agli esercizi 4 e 5 sul nuovo lessico. L'esercizio 8, particolare rispetto agli altri, inaspettatamente è stato apprezzato e trovato più interessante.

L'analisi della copertina del primo fumetto (Fig. 4.2) non ha avuto bisogno di essere guidata con molte domande; hanno dimostrato di ricordare i passaggi da seguire per definire il contesto e il possibile argomento del materiale e hanno preso in considerazione tutti gli elementi del paratesto. Anche la sfumatura ironica dell'aggettivo "hot" è stata compresa senza difficoltà e ha aumentato le aspettative verso il fumetto.

Le vignette sono state lette esclusivamente da loro, hanno adattato persino il tono al personaggio o alla scena. L'esercizio è stato svolto insieme; in questo caso hanno trovato un po' di difficoltà all'inizio sul funzionamento (pensavano di dover trovare da sé la parola relativa alla definizione e non di doverla trovare nel testo). È importante notare che ogni singolo fumetto non solo ha divertito, ma ha anche ispirato argomentazioni e dibattiti interessanti. Ad esempio, la quarta vignetta (Fig. 4.6) ha confermato la loro convinzione che gli stereotipi derivino dall'ignoranza delle persone, quando tutto ciò che servirebbe sarebbe fare un piccolo sforzo. Il quinto fumetto (Fig. 4.7), invece, ha scatenato il dibattito più acceso, poiché il discorso si è spostato dall'hijab alla situazione della donna nella società e nella religione, in particolare quelle islamica e cattolica. L'argomento, quindi, è passato dall'essere relativo alle donne di una cultura differente dalla propria a uno che, le studentesse in particolare, sentono nel profondo, poiché relativo

a situazioni che sentono personali, che sono quotidiane e sono giustificate da uno Stato che starà a loro cambiare. Ad esempio, mentre per la maggiore parte delle studentesse indossare il velo o l'hijab deve rimanere una decisione della donna, soprattutto quando per la persona interessata è un simbolo positivo, per una delle studentesse questi copricapi sono un simbolo di oppressione, imposti dall'uomo per controllare la donna, e non è concepibile un'altra lettura. Lo scambio di opinioni riguardo a questo tema, ad un certo punto, si è trasformata in una discussione abbastanza accesa; uno degli studenti, scherzando, ha affermato che qualsiasi sia il motivo per cui una donna indossi un velo o un'hijab non ci riguarda, per cui alterarsi in quel modo era inutile.

La conversazione, quindi, non è rimasta ancorata alle vignette né ha avuto bisogno di troppe domande guida, ma è fluita naturalmente seguendo le idee e le opinioni delle/degli studenti, che hanno parlato di ciò di cui avevano bisogno di parlare, delle loro idee e del loro credo.

L'esercizio 11, svolto a casa, ha promosso la creazione di un testo breve scritto in inglese sulle proprie esperienze personali con stereotipi e pregiudizi. La lunghezza è stata rispettata; sul contenuto c'è stato chi si è aperto di più, parlando di esperienze personali, chi di meno, parlando in modo più generale. Dal punto di vista linguistico c'è chi ha creato un testo completo e complesso, creando persino similitudini poetiche. Il seguente elaborato esemplifica quanto detto: *"I was never a really graceful baby. I wasn't also super thin. I was goofy and I often tripped. However, I decided to take up dancing like all of my friends, to be more like them. In all of the classes I attended, I always ended up in the last row, the teacher barely saw me, she didn't follow me at all, she just decided by my appearance that I couldn't dance. I was declared unfit for their pretty world full of pink ribbons and shiny hair. I felt humiliated and marginalized, like a trumpet in a world of clarinets. Years have passed, and I can now say that, although I still wish to "sound like a clarinet", I'm starting to embrace and see the beauty in myself."*

C'è anche chi ha risposto in modo conciso alle domande poste, come questo testo dimostra: *"I have never been a victim of prejudice or stereotypes in my life. If I had been a victim, I would not have cared as I am not influenced by the words of others, because I have the idea that each of us must think with our own brain."*

Nella costruzione della frase, la scelta delle parole è ricaduta su termini semplici, che conoscono bene, anche se tendono a costruire frasi molto lunghe, spesso adattandole dall'italiano. Alcuni esempi sono: *"I have not been the victim of stereotypes personally, but sometimes Italians have been. Mostly from people that come from other countries like America, France, England... Because often they ask to us if we eat pasta at every meal, if we can talk without gesticulate, or they think that every Italian is part of associations like Mafia."*

La quarta lezione si è concentrata su un altro degli obiettivi dell'UD, ovvero prendere una decisione. Stabilire l'ordine dei "passaggi" nel processo di *decision making* è stato abbastanza semplice; abbiamo prima riassunto insieme le varie parti in cui l'estratto dello YA era stato suddiviso e poi trovato il titolo adatto tra quelli proposti (mostrati in disordine).

Stavolta, le risposte alle domande poste a voce sono arrivate dopo una breve riflessione; nessuno si era mai soffermato ad analizzare quali comportamenti assumessero nel momento in cui devono prendere una decisione, per cui i nostri quesiti hanno permesso loro di interrogarsi anche su sé stessi e sul loro comportamento. La risposta più frequente e immediata è stata che non ci pensano troppo, seguono l'istinto, il momento; le nostre domande, però, hanno fatto fare loro un passo indietro e pensare davvero a quello che alcune decisioni comportano, soprattutto quando ci sono delle conseguenze che influiscono sulle persone intorno a loro. In questo caso l'argomento non era legato all'attualità o ad argomenti scottanti, eppure sono nate conversazioni di grande profondità: le/gli studenti hanno condiviso pensieri e ragionamenti su loro stessi, hanno parlato delle proprie ansie, paure e desideri, si sono posti delle domande a cui non avevano mai pensato fino a quel momento, ad esempio sul modo in cui vivono la vita.

La tabella dell'esercizio numero 12 è stato un fruttuoso spunto di riflessione e di discussione. In particolare le decisioni riguardanti fare un tatuaggio, esprimere la propria religione, parlare del proprio orientamento sessuale e scegliere l'università ci hanno permesso di parlare nuovamente di stereotipi e di pregiudizi, della società e delle persone, delle loro paure e desideri. La discussione nata su questi argomenti, in particolare il primo, ha coinvolto molti più studenti, anche quelli che solitamente preferivano restare in silenzio se non quando interpellati.

La correzione degli esercizi creati per il compito in classe ha fornito altri dati interessanti. La prima attività ha mostrato come il testo, nei suoi avvenimenti generali, è rimasto impresso nelle/negli studenti, siccome tutti hanno saputo rispondere alle domande, alcuni in modo superficiale, altri in modo approfondito. Ci sono stati delle/degli studenti, infatti, che hanno inserito nelle loro risposte numerosi dettagli, dimostrando di aver prestato attenzione durante i vari approcci al testo, ma anche di aver compreso quali potessero essere le informazioni più importanti da ricavare da esso. Ad esempio, alla seconda domanda qualcuno si è ricordato dell'entusiasmo di Amal alla possibilità di sfoggiare con orgoglio il legame con il suo Dio o di quello che pensava delle ragazze *full-timers* nella sua vecchia scuola; alla terza domanda, invece, hanno specificato quali esperienze ha vissuto nella scuola cattolica e quali nel liceo islamico. Anche chi non è sceso nel dettaglio ha saputo trovare le informazioni giuste e necessarie per rispondere in modo corretto alle domande. Solo in un paio di casi le risposte non sono state soddisfacenti.

L'esercizio 2 è quello che ha causato più errori; quasi metà classe ha fatto almeno due errori, otto studenti non ne ha fatti. L'esercizio 3, sul vocabolario acquisito, è stato svolto correttamente dalla maggior parte della classe, in tre hanno commesso degli errori.

L'esercizio 4, come il primo, è stato svolto in maniera diversa dai vari componenti della classe. C'è chi si è impegnato ad approfondire tutti i punti richiesti, creando un testo coeso o rispondendo punto per punto. Il seguente elaborato esemplifica quanto affermato: *"When I think about the future, I'm not sure about what I want to do. I'm undecided whether to study law or math. I have always been passionate about math and I really like it. On the other and, law fascinates me. For many people I'm not capable of studying law, and they think I should change my mind. But I'm stubborn and I've decided to do it anyway."*

In 5 hanno persino scritto vere e proprie liste di pro e contro. Un esempio è:

<i>"Pros</i>	<i>Cons</i>
<i>-I would have a lot of free time;</i>	<i>-I could change idea or get tired of it;</i>
<i>-I would see the next generation grow;</i>	<i>-I could get underpaid;</i>
<i>-I would get paid decently.</i>	<i>-I could be sad away from Italy."</i>

C'è poi chi si è limitato a rispondere alle domande in modo abbastanza superficiale. Il seguente elaborato ne è un esempio: *"The problem is the decision I have to make. Do I*

really want to go to university? I don't know what people will think. I don't have other experiences about my future. I want to open an ice-cream shop."

Nonostante questo, più o meno tutti hanno seguito bene il processo di *decision making*. L'utilizzo della lingua inglese è vario; come preannunciato dal questionario della professoressa e dall'esperienza avuta in classe fino a quel momento, ci sono stati delle/degli studenti che hanno utilizzato parole di livello superiore a quello medio o che hanno costruito frasi complesse; altri hanno preferito frasi e parole più semplici, ma si sono impegnati nello sviluppo dei loro pensieri.

Il dibattito della lezione 6 ha messo un po' in difficoltà la metà delle/degli studenti che doveva esporre i contro dell'argomento "*Study abroad*", poiché certi che non esistessero pro al restare in Italia; nonostante ciò sono riusciti a trovare delle motivazioni interessanti come la lontananza dalla famiglia e dagli amici, la difficoltà di integrarsi, la paura di dimenticare la propria lingua o la presenza di razzismo. A favore della decisione di studiare all'estero hanno trovato la possibilità di parlare la lingua straniera e di fare nuovi amici, visitare i musei e uscire dalla propria *comfort zone*. Durante il dibattito hanno rispettato la controparte e alla fine sono riusciti a trovare un compromesso nella decisione finale.

La settima lezione, come la sesta, è stata incentrata totalmente sulla produzione orale con l'obiettivo di farli ragionare sulla creazione di frasi e di pensieri completi, così come sulla descrizione di fotografie e di immagini proprio come richiesto durante le certificazioni ufficiali di EFL. Le loro descrizioni sono state spronate o accompagnate da domande di approfondimento, per guidarli verso un certo pensiero, per farli ragionare in modo più approfondito sulla foto che stavano vedendo e sul suo significato o per spingerli ad essere più dettagliati nella loro descrizione. Hanno colto e seguito i suggerimenti di tutte le domande e alla fine hanno parlato e utilizzato la lingua straniera, cercando parole nuove e adattando quelle già conosciute ai propri scopi, pensando a modi alternativi per esprimere qualcosa di cui non conoscevano il termine preciso. Le foto e le immagini hanno permesso loro di esprimere un'opinione più mirata e specifica della società, della cultura, della religione, non solo di quella islamica, ma anche della propria. Sono stati sensibili ed educati nella loro esposizione, davvero toccati e consapevoli delle terribili vicende, dell'ingiustizia e dell'importanza di questo tipo di discorsi. Sono riusciti a fare diversi collegamenti tra vari argomenti, quali più evidenti quali profondi; sono tornati

spesso a parlare della questione della donna, dei diritti umani e di uguaglianza, in un discorso che passava dal particolare della situazione iraniana al generale nel mondo.

Hanno parlato tutti, uno alla volta. Hanno iniziato con la descrizione delle foto e poi, chi spontaneamente chi guidato da domande mirate, hanno esposto il proprio pensiero personale sulla situazione e sull'argomento. È stato interessante notare come abbiano finito per interrogarsi sull'umanità e su cosa sia capace di fare, su quello che avrebbero potuto e/o dovuto fare per continuare a parlare di questi temi e su quanto sia importante parlarne, anche quando sembra che queste questioni politiche, culturali e sociali non li riguardino. Nonostante avessimo dato loro l'opportunità di esprimersi in italiano prima e di tradurre in inglese poi, quasi tutti, con ostinazione, hanno deciso di utilizzare la lingua straniera, di sfidare i propri limiti e di cercare varianti alle parole quando non riuscivano a trovare il termine preciso.

Come previsto, la fotografia della squadra di calcio dell'Iran è stata riconosciuta da tutti e ha creato non poca agitazione tra gli studenti; l'immagine dell'hashtag all'inizio è stata criticata perché troppo semplice, ma dopo aver posto delle domande guida atte ad aiutarli a non fermarsi alla superficie della descrizione letterale dell'immagine, ma di sondare i possibili significati intrinseci (la rilevanza globale degli eventi e l'importanza di condividere le notizie e parlarne), hanno compreso il motivo per cui è stato inserito tra le foto.

La figura 4.13 ha colpito molto e ha promosso diversi ragionamenti interessanti; grazie a questa prima foto hanno iniziato a comprendere che la situazione iraniana non è una battaglia che riguarda solo i giovani, ma una nazione intera. Stesso discorso per la figura 4.12 o 4.21, in cui le manifestanti possono essere viste sia con l'hijab che senza: la loro analisi li ha portati alla conclusione che le proteste che stanno avendo luogo sono strettamente legati alla condizione della donna e alla necessità di ottenere dei diritti fondamentali e di riappropriarsi del vero significato dell'hijab, ma non solo. Hanno compreso, soprattutto dopo aver osservato le figure 4.8 e 4.23, che le proteste sono il grido di disperazione di una nazione intera che vuole libertà, che cerca un cambiamento, che vuole liberarsi di un potere opprimente e violento. Particolarmente apprezzata è stata la figura 4.16, poiché reputata molto potente: la donna non taglia i propri capelli, ma il braccio dell'uomo che vuole tenerla; non mutila sé stessa perché non è lei il problema, ma la società maschilista e patriarcale a cui ribellarsi.

L'articolo della BBC è stato compreso senza bisogno di spiegazioni, i sinonimi sono stati trovati quasi tutti senza problemi, per gli altri sono bastati pochi suggerimenti. Lo stesso discorso vale per la lettura del fumetto di Marjane Satrapi e dell'ultimo articolo, quello del New York Times. Hanno trovato il fumetto di Marjane Satrapi interessante e perfetto per un'introduzione alla storia dell'Iran, l'ha dimostrato il completamento dell'esercizio 16 ad esso dedicato svolto il giorno successivo: le due date più importanti, i nomi della rivoluzione e le sue conseguenze, tutte queste informazioni sono rimaste impresse nella mente delle/degli studenti, che li hanno citati senza neanche bisogno di una rilettura.

L'articolo del New York Times, il cui compito era aggiungere altre informazioni utili per completare il quadro storico della situazione iraniana, non solo ha chiuso il cerchio, ma ha anche contribuito allo sviluppo di una conversazione interessante sul vero ruolo delle donne e dell'hijab nella rivoluzione islamica, sul modo in cui il diritto di scegliere del proprio corpo si inserisce nella questione, sul modo in cui la politica e la società strumentalizza ogni parte della donna per i propri scopi.

Come per ogni attività orale, è stato proposto alle/agli studenti, nel caso si trovassero in difficoltà con l'inglese, di esprimersi in italiano e poi tradurre, ma la loro risposta è stata negativa, hanno fatto di tutto per esprimersi con la lingua straniera, trovare le parole o girarci intorno per trovare delle soluzioni alternative e, alla fine, ci sono riusciti.

Per concludere il progetto, i cartelloni preparati dalle/dagli studenti per l'ultima lezione sono serviti al doppio scopo di riassumere i diversi argomenti delle lezioni attraverso le informazioni che più li hanno colpiti, accompagnandoli a una breve valutazione personale orale del progetto.

Il primo gruppo, nel proprio cartellone (Fig. 5.1), ha unito la cultura pop con il tema del romanzo YA, utilizzando la fatina Trilli per rassicurare Amal di non avere dubbi sulla sua scelta. Il romanzo è stato riassunto attraverso gli aspetti che le/gli studenti hanno ritenuto più significativi, quindi con i pensieri della protagonista e delle emozioni di cui parla. Hanno poi considerato le varie ragioni per cui una donna indossa l'hijab, siano queste personali e volontarie o, al contrario, proibitive e costrittive. Si sono soffermati su una visione dell'hijab negativa, specificando che la loro opposizione è al governo, non al copricapo e al suo significato religioso, concludendo che la decisione di scegliere se indossarlo o meno dovrebbe spettare solamente alle donne.

La conoscenza di nuove tradizioni, tra cui quella islamica, è uno dei vantaggi che hanno riscontrato nel progetto, così come essere venuti a conoscenza della situazione iraniana e delle proteste che stanno squarciando il paese, di cui non erano informati. Dalle lezioni hanno ricavato vari insegnamenti, ad esempio che non ci dovrebbero essere discriminazioni e che non esistono differenze tra uomini e donne. Inoltre, l'hanno trovato un modo educativo per aprire la mente verso altre religioni e culture e per imparare a confrontarsi e a scambiare opinioni con i compagni. Dal punto di vista linguistico, hanno apprezzato la possibilità di parlare tanto in inglese, il che li ha resi più sicuri nell'esposizione. Infine, hanno gradito che gli argomenti di conversazione e di discussione non riguardassero solamente l'hijab e l'Iran, ma toccassero, sotto diversi punti di vista, il diritto alla libertà di scegliere.



Figura 5.1: Cartellone dedicato al tema “Does my Head Look Big in This?: Amal’s identikit”.

Il gruppo che ha creato il cartellone sul tema “What is a hijab?” (Fig. 5.2) ha presentato l’hijab attraverso i due significati introdotti durante le lezioni: l’hijab come imposizione politica e, dall’altro lato, come simbolo scelto di devozione e di modestia. Per spiegare questa doppia visione dell’hijab hanno preso in considerazione il Corano, la parola di Allah e di Maometto.

Per quanto riguarda le loro impressioni sul progetto, hanno apprezzato la possibilità di esprimere la propria opinione e i propri pensieri come fanno al di fuori del contesto scolastico, il doppio punto di vista sull'argomento, l'acquisizione di nuovo lessico, la conoscenza della condizione delle donne in altri paesi; inoltre, hanno riscontrato un cambiamento nella loro visione delle cose, sono cresciuti e hanno aperto la mente. Infine, hanno notato come le lezioni abbiano acuito l'importanza di conoscere meglio le persone intorno a loro; grazie al progetto hanno imparato ad ascoltare le idee degli altri, rispettare e cercare di capirle, anziché rifiutarle a priori se differenti dalle proprie.

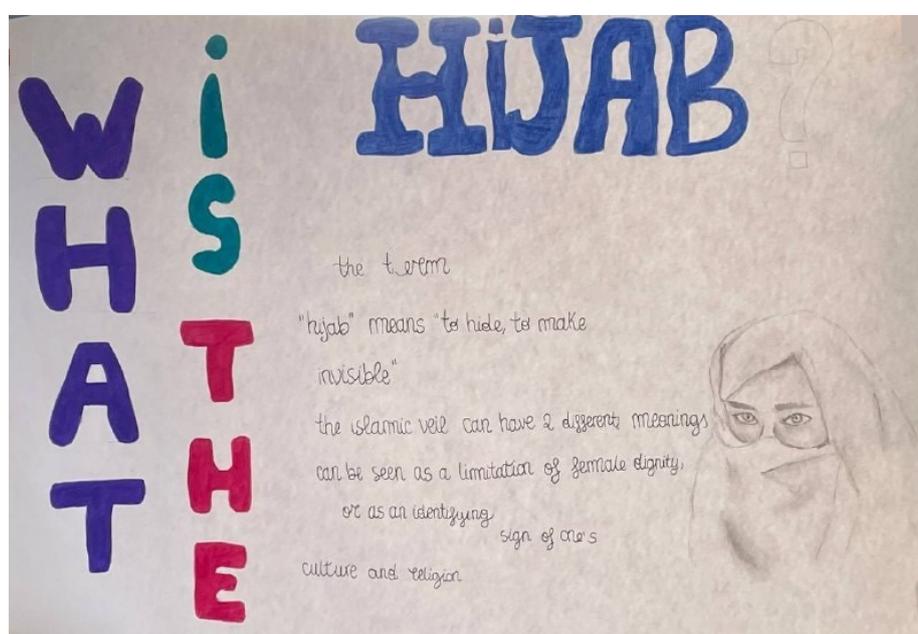


Figura 5.2: Cartellone dedicato al tema “What is a hijab?”

Il terzo gruppo ha seguito le linee guida suggerite, impostando la struttura del proprio lavoro (Fig. 5.3) sul tema “What is happening in Iran? Describe the situation by analysing the pictures seen in class” sulle 5W giornalistiche. In questo modo hanno costruito un discorso coerente e ordinato, approfondito da moltissime informazioni sulla storia e sulla situazione iraniana raccolte sia dai materiali autentici proposti (come il fumetto *Persepolis*) che attraverso ricerche apposite. Il linguaggio utilizzato (in modo corretto) era ricercato e di livello superiore al B1.

Il gruppo ha apprezzato il progetto per la possibilità di affrontare argomenti nuovi e su cui raramente si pone l'attenzione, come la scelta di indossare o meno l'hijab, e soprattutto di averlo fatto in inglese, poiché utilizzando questa lingua straniera chiunque

riesce a comprenderle. Queste lezioni, per loro, sono utili per conoscere altre culture e comparare la propria realtà con quella altrui, ad esempio la vita di donne e ragazze all'apparenza così distanti e così diverse, ma che, in fondo, si sono rese conto, sono proprio come loro. Quindi il progetto ha permesso anche di abbattere barriere ed eliminare stereotipi. Dal punto di vista linguistico, si sono rese conto di aver ampliato il proprio vocabolario, di esprimersi meglio in inglese e, soprattutto, di aver acquisito sicurezza e fiducia nelle proprie capacità.

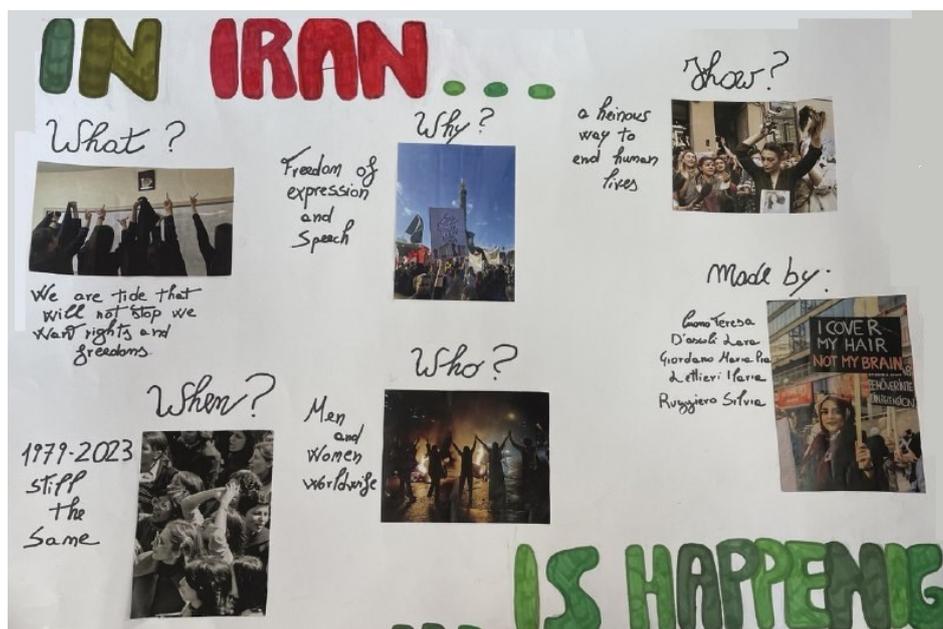


Figura 5.3: Cartellone dedicato al tema “What is happening in Iran? Describe the situation by analysing the pictures seen in class”.

Infine, il quarto cartellone è stato dedicato al tema “The Hijab as a symbol in Iran: How it has changed in the XX century” (Fig. 5.4). Attraverso un approfondimento degli avvenimenti più importanti della storia dell’Iran, hanno delineato in modo breve ma chiaro la storia dell’hijab, il modo e i motivi per cui il suo significato religioso sia stato contorto e cambiato per assecondare i bisogni politici degli uomini al potere.

Anche i membri di questo gruppo hanno apprezzato la sicurezza e la fiducia che hanno acquisito nell’utilizzo dell’inglese, poiché le lezioni hanno permesso loro di utilizzarla spesso e per motivi differenti. Non solo la lingua, anche il bagaglio culturale personale è stato accresciuto approfondendo la storia e la civiltà di un altro popolo, attraverso più punti di vista per giunta. Hanno considerato importante conoscere i problemi della nostra

società, ma soprattutto avere la possibilità di confrontarsi con le/i compagni di classe grazie ai dibattiti e alle discussioni.

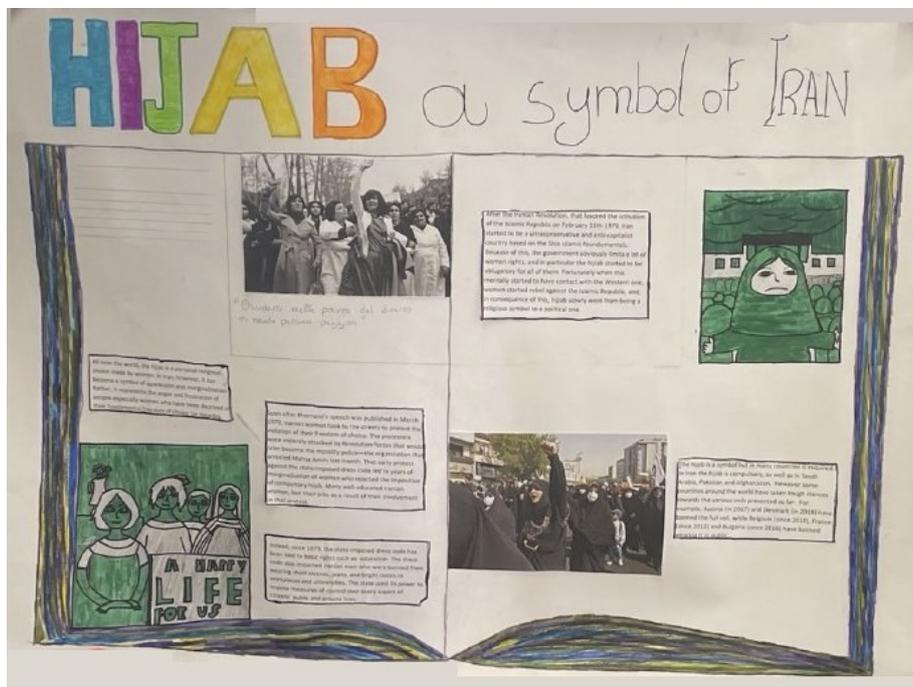


Figura 5.4: Cartellone dedicato al tema “The Hijab as a symbol in Iran: How it has changed in the XX century”.

Un ultimo commento vorremmo dedicarlo alla disponibilità e alla gentilezza della docente di lingua inglese della classe, che durante il progetto e in ogni lezione è stata più che pronta a garantirci tutto il tempo necessario affinché potessimo svolgere le attività con calma e precisione. Lei stessa ha ribadito spesso l'importanza dei temi considerati, si è lasciata coinvolgere dagli argomenti e dalle discussioni, condividendo la propria opinione e spingendo le/gli studenti più restii a partecipare senza esitazioni.

5.1.2 I questionari

Ulteriore strumento di raccolta dati, come stabilito nel Capitolo 3, sono stati i due questionari posti alle/agli studenti. Il primo, in cui le/gli studenti avrebbero dovuto scrivere le loro impressioni del progetto in un breve testo di massimo 70 parole seguendo, se necessario, delle domande guida, è stato somministrato a metà percorso, quindi a ridosso del passaggio tra le due parti dell'UD.

Il secondo, creato come Google Form, consta di due parti: *Before the project*, di 19 domande, e *After the project*, di 23. Le domande del questionario finale sono state sviluppate in modo complementare, con l'intenzione di stabilire una scaletta comune e ordinata che toccasse gli stessi punti. Lo scopo è ottenere i dati necessari per stabilire se, secondo il loro parere, il progetto ha apportato un miglioramento nel loro rapporto con la lingua inglese, se hanno apprezzato e quanto i materiali, i temi, etc. Le domande, quindi, sono state create tenendo in considerazione gli obiettivi che l'UD avrebbe dovuto raggiungere.

5.1.2.1 Questionario di metà percorso

La traccia, proposta durante il compito in classe svolto durante la quinta lezione, è stata la seguente:

Write your opinion about the project we are doing: what do you think about the lessons? Are they useful to learn the language? Are they useful to talk about the culture? What do you like the most? What you don't like? (Max 70 words).

Abbiamo raccolto le risposte dei vari testi scritti dalle/dagli studenti, stilando una sorta di lista dei vantaggi e degli aspetti apprezzati citati da ognuno di loro, calcolando poi un numero approssimativo delle risposte condivise. Per quasi tutta la classe il progetto è interessante, utile e piacevole, una/un alunno l'ha ritenuta un'idea fantastica, un altro le ha definite lezioni diverse dal solito.

Una/uno studente ha apprezzato l'argomento di partenza, altri dodici la possibilità di affrontare temi vicini alla propria realtà, attuali e di cui è giusto parlare a scuola, secondo la loro opinione. Argomenti che, una/uno studente ha specificato, fanno pensare molto, fanno ragionare persino sulla propria situazione e la fanno vedere sotto una luce diversa. In quattro hanno apprezzato la possibilità di parlare di questioni differenti, tra cui la condizione della donna. A tre studenti sono piaciuti i confronti stimolanti e i dibattiti derivanti dalle nostre conversazioni, una/uno studente li ha definiti preziosi momenti di discussione e di socializzazione.

Addirittura una/uno studente ha sostenuto che da un semplice dialogo di questo genere si possa imparare di più che in una lezione classica. Qualcuno ha notato nel progetto

un'attenzione particolare ai bisogni delle/degli studenti e considera le lezioni importanti nel loro percorso di formazione.

Sono state sottolineate, in tre testi, l'importanza dei messaggi che le lezioni trasmettono, sia per i giovani adolescenti come loro che per gli adulti, e la possibilità di imparare nuove cose di grande valore educativo.

Tra gli insegnamenti colti, si sono soffermati in particolare su: (1) non giudicare e andare oltre le apparenze; (2) eliminare i pregiudizi (per una/uno studente, in modo divertente e diverso).

Nei loro commenti, tutti le/gli studenti si sono soffermati sui vantaggi derivanti dalle lezioni dal punto di vista linguistico: dodici persone le hanno ritenute utili per imparare la lingua e per utilizzarla; due studenti hanno apprezzato la possibilità di scoprire nuove parole da aggiungere al proprio vocabolario; una/uno studente le ha trovate vantaggiose per chi ha difficoltà in inglese; altri due hanno percepito che rafforzassero anche chi ha già una base.

Otto studenti hanno citato la cultura, specificando che hanno trovato il progetto efficace per parlare di culture diverse dalla propria, compararle, trovare le differenze e le possibili somiglianze.

Più della metà, in sedici per la precisione, hanno considerato positivamente la possibilità di esprimere la propria opinione, poiché, secondo due studenti, permette ai compagni di conoscersi meglio e di crescere insieme, mentre una/uno studente ha apprezzato anche l'occasione di ascoltare i pareri dei suoi compagni di classe.

Dal punto di vista comunicativo, in due hanno gradito la libertà di esprimersi senza essere giudicati, a qualcuno è piaciuto parlare in inglese con altre persone, un altro ha notato come la lingua inglese sia diventata uno strumento di comunicazione.

Tra i vantaggi le/gli studenti hanno citato la capacità delle lezioni di sviluppare un senso critico, far vivere nuove esperienze, diminuire la disinformazione, aprire la mente, insegnare tanto e far pensare, inoltre qualcuno ha affermato che non provocano stress e ansia come situazioni di apprendimento di tipo più classico.

Una persona ha affermato che le lezioni stessero andando secondo le aspettative, infine due studenti hanno condiviso il desiderio che progetti del genere possano essere svolti in tutte le scuole e che anche loro possano avere la possibilità di rivivere un'esperienza del genere.

5.1.2.2 Questionario finale

Il secondo (e ultimo) questionario è stato proposto alle/agli studenti alla fine del progetto, una volta presentati tutti gli argomenti, i materiali e i task autentici. Come specificato in precedenza, il questionario è stato diviso in due parti (prima e dopo il progetto), così da avere la possibilità di avere un'idea precisa delle loro impressioni sulla lingua, sulla cultura, su determinati argomenti e se questi siano cambiati nel corso delle lezioni. La maggior parte delle domande sono a scelta multipla e le risposte fornite sono “*Not at all*”, “*More or less*”, and “*Absolutely*”; in quattro casi le risposte sono differenti (“*Never*”, “*Sometimes*”, and “*Always*”, “*Yes*” and “*No*”, “*Written*” and “*Spoken*”). Delle 42 domande totali, sei sono aperte e si interessano di raccogliere i pareri delle/degli studenti sull'hijab e sulla situazione iraniana, su quali siano gli argomenti di attualità che vorrebbero affrontare e di cui vorrebbero parlare in classe e quali materiali autentici avrebbero il desiderio di utilizzare.

Il Google Form utilizzato per ottenere le risposte ha offerto diversi vantaggi, ad esempio ha consentito una raccolta anonima dei pareri delle/degli studenti, inoltre ha fornito un riepilogo ordinato dei dati attraverso grafici, il numero di scelte per risposta e percentuali già calcolate.

Il questionario è stato presentato alle/agli studenti come segue:

Before the project

1. Did you like learning English?
Not at all – More or less – Absolutely
2. Did you find learning new vocabulary interesting?
Not at all – More or less – Absolutely
3. Did you prefer written or spoken exercises?
Written – Spoken
4. Did you find the topics for learning English interesting and up-to-date?
Not at all – More or less – Absolutely
5. Did you think that English should be just about grammar and literature?
Not at all – More or less – Absolutely
6. Did you ever wish to talk about things you are passionate about?
Not at all – More or less – Absolutely

7. Did you know English could be taught with novels, comics, newspaper articles, songs...?
Not at all – More or less – Absolutely
8. Were you interested in the culture of other countries?
Not at all – More or less – Absolutely
9. Have you ever used stereotypes or prejudice?
Never – Sometimes – Always
10. Did you know the real meaning of the hijab?
Yes – No
11. What was your opinion about the hijab and the women wearing it? (MAX 3 RIGHE)
12. Did you know about the current Iranian situation?
Not at all – More or less – Absolutely
13. Were you comfortable with expressing your opinion?
Not at all – More or less – Absolutely
14. Were you willing to listen to other people's opinion?
Not at all – More or less – Absolutely
15. Do you think of yourself as open-minded?
Not at all – More or less – Absolutely
16. Were you interested about global topics like wars, gender equality, gender identity, racism...?
Not at all – More or less – Absolutely
17. Which topics would you have liked to talk about in class?
18. Did you think it could be useful to talk about these topics?
Not at all – More or less – Absolutely
19. Did you consider English useful for your future?
Not at all – More or less – Absolutely

After the project

20. Do you think that learning English with YA novels is useful?
Not at all – More or less – Absolutely

21. Do you think that learning English with YA novels is easier?
Not at all – More or less – Absolutely
22. Do you think that learning English with YA novels is more interesting?
Not at all – More or less – Absolutely
23. Would you like to start other lessons with a YA novel?
Not at all – More or less – Absolutely
24. What topics would you like to study with a YA book?
25. Did you like all the materials used during the lessons (novel, comics, photos, articles...)?
Not at all – More or less – Absolutely
26. What kind of other materials would you have liked to use?
27. Has your opinion on learning English changed: do you like learning it now?
Not at all – More or less – Absolutely
28. Do you think you improved your vocabulary?
Not at all – More or less – Absolutely
29. Do you feel more comfortable while talking English?
Not at all – More or less – Absolutely
30. Do you like talking (in English) about things you are passionate about?
Not at all – More or less – Absolutely
31. Are you more interested in the culture of other countries now?
Not at all – More or less – Absolutely
32. Do you still use stereotypes and prejudice?
No – Sometimes – Always
33. What is your opinion on the hijab and women wearing it now? Have you learned something new? (MAX 3 RIGHE)
34. What do you think about the situation in Iran, now? Have you learned something new? (MAX 3 RIGHE)
35. Did you like talking about current social and cultural issue during English lessons?
Not at all – More or less – Absolutely
36. Do you think that learning English through current topics is possible?
Not at all – More or less – Absolutely
37. Do you think that learning English through current topics is useful?

- Not at all – More or less – Absolutely
38. Are you more comfortable in sharing your opinion?
Not at all – More or less – Absolutely
39. Are you more willing to listen to others?
Not at all – More or less – Absolutely
40. Are you more interested about global topics like wars, gender equality, gender identity, racism... now?
Not at all – More or less – Absolutely
41. Do you consider English useful for your future now?
Not at all – More or less – Absolutely
42. Do you think you would like reading a young adult book or comic?
Not at all – More or less – Absolutely

Le risposte alle domande chiuse (tranne quelle delle numero 3, 9, 10 e 32) sono state raccolte nella tabella 5.1 di seguito. Nella prima colonna sono stati inseriti i numeri di riferimento delle domande, in quelle successive il numero delle/degli studenti che ha scelto ogni opzione.

<i>Before the project</i>			
	<i>Not at all</i>	<i>More or less</i>	<i>Absolutely</i>
1	1	3	16
2	-	3	17
4	-	7	13
5	11	5	4
6	2	7	11
7	-	9	11
8	3	3	14
12	2	12	6
13	1	8	11
14	-	3	17
15	1	5	14
16	-	5	15

18	-	6	14
19	-	2	18
<i>After the project</i>			
20	-	6	14
21	-	13	7
22	1	7	12
23	-	6	14
25	-	4	16
27	1	4	15
28	-	10	10
29	-	14	6
30	-	6	14
31	1	5	14
35	-	6	14
36	1	6	13
37	1	7	12
38	1	6	13
39	-	2	18
40	-	4	16
41	-	5	15
42	-	15	5

Tabella 5.1: Risposte domande chiuse questionario finale.

Le domande numero 3, 9, 10 e 32, nonostante siano a risposta multipla, presentavano scelte differenti. Alla numero 3 (*Did you prefer written or spoken exercises?*) in 12 hanno scelto *written* e 6 *spoken*. La numero 9 (*Have you ever used stereotypes or prejudice?*) ha ricevuto 8 risposte per *Never*, 11 per *Sometimes* e 1 per *Always* (Fig. 5.5).

Have you ever used stereotypes or prejudice?
20 risposte

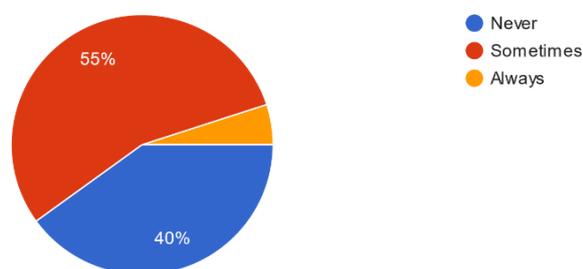


Figura 5.5: Grafico delle risposte alla domanda n.9.

Alla domanda *Did you know the real meaning of the hijab?* (numero 10) in 19 hanno risposto *Yes* e un solo studente *No*. Infine, alla numero 32 (*Do you still use stereotypes and prejudice?*), 14 studenti hanno risposto *No*, in 6 *Sometimes*, nessuno ha scelto *Always* (Fig. 5.6).

Do you still use stereotypes and prejudice?
20 risposte

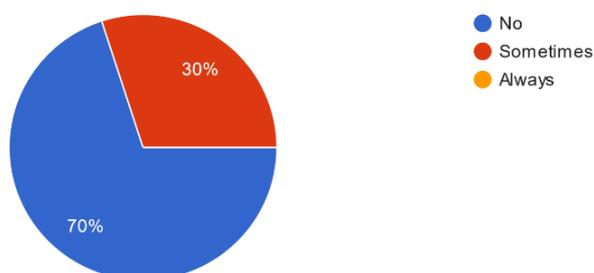


Figura 5.6: Grafico delle risposte alla domanda n. 32.

Per quanto riguarda le domande aperte, al quesito “*What was your opinion about the hijab and the women wearing it?*” le risposte sono state riportate nella tabella 5.2. Una persona non ha risposto.

In my opinion women can wear the hijab if they want, but they don't have to be forced.
It is a symbol of the religion.
I think they are in a prison that dresses their whole body, of course this only applies to women who are forced to wear it.

I thought and I still think that women should be able to decide if they want to wear the hijab or not, independently.
I thought that everyone should've had the right to choose how they want to dress and how they want to express their religion.
I think that women should have human rights, express themselves and exercise their freedom.
The hijab is a choice and women can choose if they want to wear it or not.
I think women shouldn't be forced to wear the hijab.
I believe women should be free to choose without being judged for their choice.
I don't believe that women should be forced to wear hijabs.
I think it's not right that women in Iran are forced to wear it.
I think that the hijab covers the identity of the woman.
I think women should be free to do as they prefer.
I believe that everyone should be free to choose.
I always thought that wearing the hijab is a cultural thing that we are not able to judge because we aren't enough informed about Middle East.
I have to admit, I thought they were forced and oppressed in most cases.
I think that the hijab covers the identity of the woman.
Women should be free to choose if they want to wear the hijab.
Wearing the hijab is a choice for religious women.

Tabella 5.2: Risposte domanda aperta numero 11 (*Before the project*).

La tabella 5.3 raccoglie le risposte alla domanda “*Which topics would you have liked to talk about in class?*”. Tre persone non hanno risposto.

In truth I've liked the topics that we considered in class, even because they are current and interesting.
About racism.
Ignorance on gender differences.
The same we have addressed: cultural differences, social justice, feminism, etc.
Body-positivity and the trans umbrella, because we need to learn how to behave to not hurt anybody.

Women freedom and my opinions about the topics we have spoken in class.
I think LGBT.
Mahsa, the Iranian girl.
About mafia.
The opinions of other people.
Cyberbullying.
Eating disorders.
I think we talked about everything so nothing in particular.
Gender equality, racism, feminism.
The condition of women.
Bullying.
Hijab, the Iranian situation.

Tabella 5.3: Risposte domanda aperta numero 17 (*Before the project*).

Le risposte alla domanda “*What topics would you like to study with a Young Adult book?*” sono nella tabella 5.4. In cinque non hanno risposto.

Racism.
I would like to study new topics that can be also useful and interesting.
I don't know.
Gender equality.
Teenage problems, social justice, human rights, etc.
Actually, everything would be fine.
Civic education.
War.
War.
Math.
Topics about the future.
Cyberbullying.
The fight against racism.
Mental health.
I don't know.

Tabella 5.4: Risposte domanda aperta numero 24 (*After the project*).

La tabella 5.5 raccoglie le risposte alla domanda “*What kind of other materials would you have liked to use?*”. Cinque studenti non hanno risposto.

Art materials.
Books.
I think we used all the kinds we could.
I think we used different materials that were very interesting.
Maybe videos.
Nothing.
Songs and videos.
Videos.
Videos.
Well, I liked what we’ve used: newspapers, videos, novels, etc.
I don’t know.
I don’t know.
Informative videos.
Probably music and songs.
Teamwork.

Tabella 5.5: Risposte domanda aperta numero 26 (*After the project*).

Le risposte alla domanda “*What is your opinion on the hijab and women wearing it, now? Have you learned something new?*” sono elencate di seguito. Due studenti non hanno risposto.

I think that women need to have the right to choose.
The hijab is a symbol of religion.
I've learned that not everyone feels comfortable wearing the hijab, so my negative opinion about it hasn't changed.
I got closer to the experience of women who wanted to wear the hijab, because society only showed us women who were forced to wear it.
It's the same as before.

The same of the past.
I think the same thing because everyone is free.
I think women shouldn't be forced to wear the hijab.
Women must be free to choose.
It's not right to force women to wear it.
I think that hijab cover the identity of a woman.
I believe that everyone should be free to choose, and I learned the true meaning of the hijab.
I believe that everyone should be free to choose, and I learned the true meaning of the hijab.
I think that every woman should be allowed to decide what to do.
I realized that not all women are forced to wear the hijab and that it is often a choice.
I things that hijab covers the identity of a woman.
Hijab is a symbol of religion.
Women can wear the hijab if they feel comfortable with it.

Tabella 5.6: Risposte domanda aperta numero 33 (*After the project*).

Infine, la tabella 5.7 mostra le risposte alla domanda “*What do you think about the situation in Iran, now? Have you learned something new?*”. In quattro non hanno condiviso il loro pensiero.

I think that we must learn from past mistakes, so innocent people, who fought for rights that they should have had from the birth, won't die again.
I don't like the dictatorship in Iran.
I learned that women didn't let themselves be subdued and are fighting for their rights every day.
I think it is extremely unfair to not let women be free in their own lives. I learned how bad their situation actually is.
It is critical but in a good way.
I feel angry thinking about what happens in Iran and I hope it finishes soon.
This is a bad situation but I think that protests can help.
I think everyone needs to express their opinions.

They are oppressed by a dictator.
I think women shouldn't have to fight to the point of being killed just to stop wearing the veil.
I think it is unbelievable that women have to protest for their freedom.
I hope that people protests will be listened one day.
I think the protests in Iran against the wrongful death of Mahsa Amini are right.
That is terrible.
The situation in Iran is terrible, women can't express their opinions.
The situation in Iran is terrible, everyone should have an opinion.

Tabella 5.7: Risposte domanda aperta numero 34 (*After the project*).

5.2 Interpretazione e analisi dei dati

Sin dalla prima lezione si è potuta notare la disposizione positiva, l'interesse e l'entusiasmo che la possibilità di svolgere un tipo di lezioni differenti è riuscita a provocare nelle/negli studenti. La proposta di un tema attuale e che rientra nel loro piano di studi, ma osservato da un punto di vista diverso dal solito (e quasi inaspettato) li ha incuriositi e li ha motivati. Di conseguenza, già da una quantità di dati esigua riesce ad emergere una visione positiva del progetto e degli obiettivi che intende raggiungere. Potremmo dire che la novità ha implicato curiosità e la curiosità ha comportato impegno; il pericolo, in questi casi, potrebbe presentarsi dopo un certo numero di lezioni, quando l'interesse rischia di calare; eppure i dati hanno mostrato che la partecipazione e la volontà delle/degli studenti non è mai scomparsa nel corso delle dieci lezioni, nonostante la maggior parte delle attività fosse di tipo orale e solo il 40% ha mostrato preferenza per questo tipo di task (il 60% preferisce esercizi scritti). Il merito, dimostrano i dati, è da attribuire a diversi fattori: le attività dedicate al rinnovo della motivazione sono state inserite nei momenti più adatti, così come la presentazione di materiali nuovi e diversi dai precedenti, inoltre il questionario di metà percorso e il parere finale condiviso durante la presentazione dei cartelloni, ha dimostrato che anche i temi e la possibilità di esprimere le proprie opinioni hanno giocato un ruolo importante, soprattutto grazie ai legami che le/gli studenti sono riusciti a creare con la propria realtà e con le questioni che stanno loro particolarmente a cuore. Infatti, le/gli studenti non hanno parlato solamente dei diritti

umani, ma anche delle loro esperienze con questo argomento; a volte si sono messi in discussione, ma soprattutto si sono messi in gioco con l'inglese.

Il cambiamento costante nell'atteggiamento delle/degli studenti nei confronti della lingua inglese nel corso del progetto è uno dei dati più importanti da tenere in considerazione nella nostra analisi, supportato anche dalle risposte raccolte dai due questionari. Come abbiamo visto, all'inizio, escluse due o tre eccezioni, l'esposizione delle opinioni avveniva automaticamente in italiano e l'utilizzo dell'inglese doveva essere appositamente richiesto; la maggior parte si adattava di buon grado, pochi studenti, invece, accoglievano la richiesta con poco entusiasmo. In generale preferivano ripiegare alla lingua materna per poi provare a costruire la frase in inglese. Nel corso delle lezioni, gli studenti si sono quasi adattati alla necessità di parlare inglese, poiché, nonostante venisse loro naturale usare l'italiano, spesso si correggevano da soli e passavano alla lingua straniera, altre volte cercavano di costruire la frase prima di alzare la mano per intervenire. La richiesta di utilizzare la lingua straniera, in particolare dalla seconda parte delle lezioni in poi, è stata vista come una sfida da superare, non da aggirare; dai dati emerge che questa predisposizione così diversa è dipesa dal desiderio di voler dimostrare a noi, esterni, che il lavoro non è stato compiuto invano. Personalmente, è stata una grande soddisfazione vedere una studentessa, convintissima di non essere brava e propensa ad affidarsi alla lingua madre per esprimere un pensiero per poi tradurre, rinunciare all'italiano nella penultima lezione e dire che ce l'avrebbe fatta solo con l'inglese. In generale, il gradimento dello studio della lingua straniera è rimasto invariato tra il prima e il dopo, ma, alla fine del progetto, nessuno studente ha detto di sentirsi più a disagio nel parlare inglese, anzi il 70% sente di sentirsi piuttosto sicuro, mentre il 30% lo è del tutto (Fig. 5.7).

Do you feel more comfortable while talking English?

20 risposte

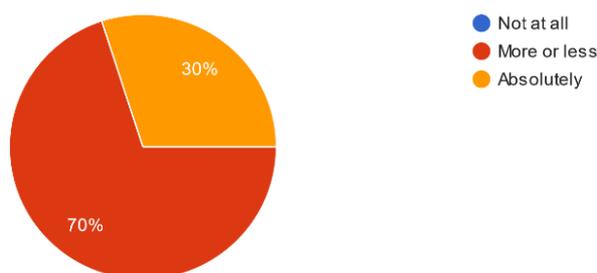


Figura 5.7: Grafico delle risposte alla domanda n. 29.

Questo risultato è anche merito della presentazione di un lessico nuovo e specifico, che potrebbe tornare loro utile in più contesti; già prima delle lezioni l'85% della classe trovava interessante imparare nuove parole e hanno ribadito spesso, in corso d'opera, che uno degli aspetti più apprezzati del progetto è stato proprio l'aver ampliato il proprio vocabolario. Questa impressione è stata confermata dalle esposizioni dei loro lavori durante l'ultima lezione: il lessico presentato in classe, grazie all'utilizzo e al riutilizzo durante le lezioni, è diventato parte integrante dei loro lavori e dei discorsi che avevano preparato.

Dai dati è emerso che il filtro affettivo non si è alzato quasi mai, in nessuno delle/degli studenti, e l'osservazione ha mostrato che ciò è dipeso dal legame di fiducia che intercorre tra le/gli studenti, dalla disponibilità della docente e anche dal rapporto instauratosi con noi, coadiuvato dalla breve differenza di età in cui spesso hanno trovato conforto.

Per quanto riguarda il materiale, se si consultano i dati ricavati dall'osservazione e le risposte del questionario finale, si può affermare che le nostre proposte, dal romanzo al fumetto, dalle immagini agli articoli, sono state più che gradite. Infatti, alla domanda "*Did you like all the materials used?*" l'80% della classe ha risposto *Absolutely*, il 20% *More or less*, ma nessuno si è dimostrato contrario (Fig. 5.8).

Did you like all the materials used during the lessons (novel, comics, photos, articles...)?
20 risposte

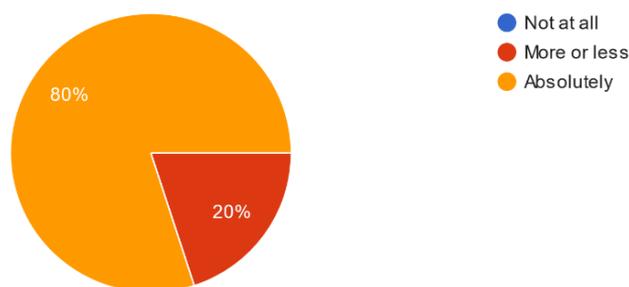


Figura 5.8: Grafico delle risposte alla domanda n. 25.

La varietà è stata apprezzata, anche se in cinque avrebbero voluto utilizzare più video, anche di tipo informativo, due studenti canzoni e musica. Qualcuno avrebbe voluto

lavorare su altri libri, un altro con materiali artistici. Tre studenti sono stati contenti dei materiali proposti, considerati interessanti e abbastanza, altri due hanno risposto di non saperlo. Infine, qualcuno ha inserito tra i materiali il desiderio di lavorare di più in gruppo, un suggerimento da tenere in considerazione per il futuro.

Il romanzo YA, in particolare, è stato ritenuto dal 70% delle/degli studenti uno strumento assolutamente utile, nessuno si è dimostrato contrario; per quanto riguarda la difficoltà, il 65% ha ritenuto uno YA approssimativamente più semplice per studiare la lingua, nessuno l'ha trovato ostico, mentre il resto della classe pensa che sia assolutamente più semplice rispetto ad altri materiali classici (Fig. 5.9).

Do you think that learning English with Young Adult novels is easier?

20 risposte

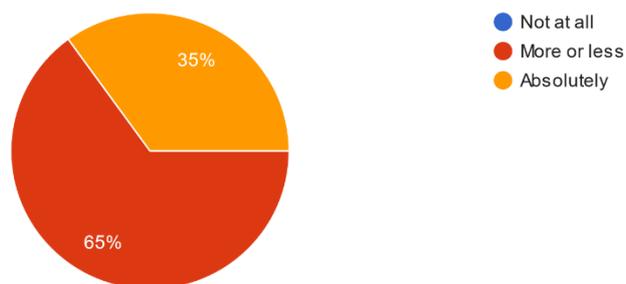


Figura 5.9: Grafico delle risposte alla domanda n. 21.

Infine, nonostante uno studente non abbia trovato il romanzo YA un materiale più interessante per studiare l'inglese, il 60% pensa che lo sia assolutamente, per il restante 35% lo è in modo più moderato. Il gradimento dello YA è stato dimostrato dal fatto che alcuni studenti hanno espresso il desiderio di ripetere questa esperienza, anzi più di metà classe inizierebbe volentieri altre lezioni di inglese con l'estratto di un romanzo (Fig 5.10).

Would you like to start other lessons with a Young adult novel?
20 risposte

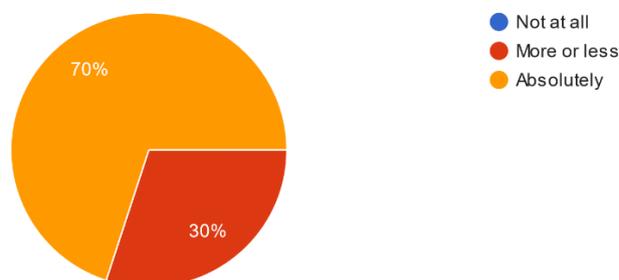


Figura 5.10: Grafico delle risposte alla domanda n. 23.

La prontezza e la disposizione a offrirsi nella lettura, rispondere alle domande e completare gli esercizi hanno mostrato che le/gli studenti sono disposti e pronti a mettersi alla prova e ad entrare in contatto con materiali differenti, naturali e più articolati dei *controlled text* che solitamente vengono loro offerti. Anche i fumetti (sia quello comico di Huda Fahmy che l'autobiografia *cruda* di Marjane Satrapi) che raramente vengono proposti in classe, si sono rivelati strumenti molto utili e diretti per comprendere concetti piuttosto sottili come quello di microaggressione o per ricordare nozioni di solito considerate noiose come quelle storiche. Invece i risultati degli esercizi legati a questi due materiali hanno dimostrato che le informazioni raccontate sono rimaste impresse nella mente delle/degli studenti, che le hanno citate senza bisogno di una riletture.

Si è potuto notare che anche quando i materiali erano di livello linguistico leggermente superiore a quello medio, la comprensione non è stata inficiata né la partecipazione inibita. Ciò è accaduto per diversi motivi: grazie al modo in cui sono stati presentati, ovvero senza pressioni, ai temi stimolanti che trattavano, al formato e ai collegamenti con la realtà che permettevano di creare. Infatti, i dati hanno sottolineato che l'attenzione e il desiderio di parlare e di esprimersi delle/degli studenti si accendeva soprattutto quando veniva richiesto il loro parere su argomenti che toccassero non solo temi scottanti quali la condizione della donna e i diritti umani, su cui tutti (soprattutto le studentesse) avevano tanto da dire, ma per cui potessero trovare un riscontro anche nella propria realtà.

Non c'è stato argomento per cui non hanno trovato almeno una cosa da dire o un modo per collegarlo alle loro esperienze, e questo sin dalle prime lezioni: ciò dimostra che sono

attivi, la loro mente è pronta a ragionare, non si lasciano pregare perché hanno tanto da dire e da condividere sul mondo e su come vorrebbero che sia.

Esporli a temi più complessi e attuali, quindi, si è dimostrato un modo utile per motivarli all'apprendimento e all'utilizzo della lingua straniera (che hanno compreso essere importante per far sentire la loro voce in ogni contesto), ma anche per favorire lo sviluppo del pensiero critico, della responsabilità sociale e della crescita personale.

La sensibilità di questi studenti è stata evidenziata anche dalla comprensione istantanea delle ansie e dei timori di Amal, la protagonista del romanzo YA, attraverso delle semplici liste, o dal loro pensiero sugli stereotipi. Nonostante la giovane età, le/gli studenti sono consapevoli che l'opinione di una persona dipende dall'educazione che questa riceve, che affonda le sue radici nel contesto familiare e dagli insegnamenti con cui vengono cresciuti.

Questi giovani adulti hanno tanto da dire e su moltissimi argomenti, lo dimostrano la capacità dimostrata di collegare i temi proposti a vari aspetti della loro realtà, dalla religione alla politica alla società in generale, o le tante discussioni costruttive nate partendo da una frase o da una parola. Inoltre lo dimostrano le loro risposte al questionario finale: nella sezione *Before the project* hanno espresso il desiderio di poter affrontare temi quali razzismo, *gender equality*, femminismo e giustizia sociale, *body-positivity* e il mondo transessuale (perché, secondo loro, bisogna imparare a non ferire le persone), i diritti della comunità LGBTQIA+, mafia, bullismo e cyberbullismo, la condizione delle donne e la loro libertà, infine di Mahsa Amini. Dopo il progetto, molti dei temi sono rimasti invariati, ma hanno aggiunto argomenti quali la salute mentale, la guerra, i problemi degli adolescenti, il futuro. Non sono facili, ma sono questioni che sono più che pronti e preparati ad affrontare, hanno solo bisogno di qualcuno che li lasci parlare, qualsiasi sia la lingua richiesta. Da questo dettaglio si potrebbe dedurre che non si dà abbastanza credito alle/agli adolescenti, capaci di mettersi in discussione quando i temi lo richiedono e di giostrarsi tra materiali più complessi di quelli a cui sono abituati.

Il desiderio di esprimersi sugli argomenti a loro cari è stato portato alla luce anche nel questionario finale, con un cambiamento importante tra le due parti. Infatti, prima del progetto il 55% della classe era molto propenso a parlare di ciò che sta loro a cuore, il 35% era titubante, il restante 10% non ne aveva affatto intenzione (Fig. 5.11).

Did you ever wish to talk about things you are passionate about?

20 risposte

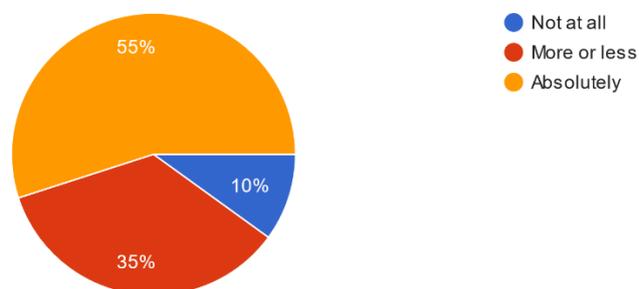


Fig. 5.11: Grafico delle risposte alla domanda n. 6.

Dopo il progetto, invece, nessuno ha dimostrato esitazioni: il 70% è più che convinto di voler affrontare temi importanti per loro, solo il 30% mostra un po' di reticenza (Fig. 5.12).

Do you like talking (in English) about things you are passionate about?

20 risposte

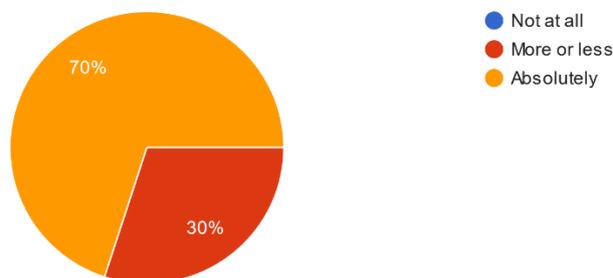


Fig. 5.12: Grafico delle risposte alla domanda n. 30.

Sviluppi simili sono venuti a galla anche per quanto riguarda la condivisione delle proprie opinioni: dal prima al dopo, solamente una/uno studente non si trova affatto a suo agio nel condividere la sua opinione, mentre c'è stato un importante passaggio dal 30% al 40% di studenti che grazie al progetto sono assolutamente più sicuri e a proprio agio nel condividere le proprie idee. Risultati messi in evidenza anche dai commenti orali delle/degli studenti, le/i quali hanno considerato come beneficio maggiore del progetto proprio la fiducia che hanno acquisito nel parlare e nell'esprimersi in inglese.

Ciò è avvenuto perché la lingua straniera è stata proposta come uno strumento di comunicazione, da vivere e da sperimentare, un'arma da utilizzare e non da temere, presentata non attraverso le sole regole grammaticali, ma nei suoi aspetti più vivi, quelli relazionali.

Dimostrazione dell'influsso positivo dei materiali proposti è stata la partecipazione di tutti le/gli studenti alle discussioni nate dalla loro lettura e/o visione, conversazioni sviluppatasi senza alcun bisogno di domande guida, perché loro stessi hanno introdotto ciò su cui volevano esporre la propria opinione, quegli aspetti di cui sono convinti sia importante parlare. Non solo dal romanzo YA, anche dal fumetto, nonostante sia comico, hanno trovato il modo di accendere un dibattito serio, riguardante argomenti attuali, femministi e di grande importanza sociale.

Ciò dimostra che, come anticipato nei paragrafi dedicati alla didattica della letteratura e al genere YA, questi lavori permettono di parlare non solo dell'argomento centrale dell'UD, ma anche di altri temi riguardanti la realtà al di fuori del contesto scolastico, addirittura al di fuori del loro contesto sociale: hanno parlato delle donne nel mondo, di culture diverse dalla propria, di diritti e di umanità. Questi studenti hanno tanto da dire, tanto da esprimere, tanto da capire ancora, ma lo fanno volentieri, perché sono consapevoli che il cambiamento dovrà partire da loro, dalla loro generazione, che saranno loro a dover cambiare il mondo.

È possibile confermare, quindi, che gli obiettivi dell'Agenda 2030 possono essere tranquillamente affrontati in modi differenti e innovativi, ovvero utilizzando materiali come il romanzo YA.

Per quanto riguarda i task autentici proposti, i dati raccolti mostrano come siano stati utili ed efficaci nei loro scopi. La presenza delle conoscenze che proponevano di verificare è stata riscontrata nelle due prove di valutazione, svolte in modo attento e positivo dalla maggior parte delle/dei componenti della classe. Inoltre, alcune attività sono state proposte più volte nel corso delle lezioni e non c'è stato bisogno di rispiegarle o di reintrodurle; le/gli studenti avevano appreso e fatto tesoro dei task (come l'analisi paratestuale), mettendoli nuovamente in atto quando è stato loro richiesto.

Abbiamo visto in precedenza come le attività prevalentemente orali hanno messo in evidenza dei problemi con la pronuncia delle parole, il che suggerisce gli obiettivi di

lavori futuri, che potrebbero sfruttare un formato piuttosto recente dei romanzi YA: l'audiolibro.

Passando al particolare, se si consultano le risposte alle domande relative alle loro opinioni sull'hijab e sulla situazione iraniana (di cui il 10% non sapeva nulla, il 30% era molto informato e il restante 60% ne era solo al corrente, ma non nello specifico), si può notare una profondità maggiore in alcune considerazioni, poiché adesso valutano entrambi i punti di vista osservati in classe. In molti sono rimasti fermi nelle loro convinzioni che l'hijab sia qualcosa di negativo e di oppressivo, ma solo se imposto da persone che non siano le donne che devono indossarlo; altri hanno rivalutato la loro visione prendendo in considerazione anche quelle donne che invece desiderano e scelgono di indossarlo poiché simbolo della loro fede religiosa. Hanno sviluppato una visione duale del copricapo determinata dai contesti approfonditi, ma resta solida, alla base, la convinzione che, in entrambi i casi, sia la donna a dover scegliere per sé e per il suo corpo. È evidente che il doppio punto di vista è stato non solo estremamente apprezzato, ma anche necessario, poiché ha dato loro l'opportunità di parlare di questioni culturali e sociali attuali che sono riuscite anche a renderli più interessati ad altre culture. Dal punto di vista linguistico, il 65% della classe è convinto che sia possibile studiare la lingua inglese parlando di attualità, il 30% ha qualche dubbio (Fig. 5.13); mentre il 60% è sicuro che sia utile imparare l'inglese con questi temi (il 35% mostra qualche leggera riserva), poiché, come hanno specificato durante la presentazione dei cartelloni, l'inglese è la lingua con cui possono farsi capire da chiunque ed è importante soprattutto quando la conversazione tocca gli argomenti considerati.

Do you think that learning English through current topics is possible?

20 risposte

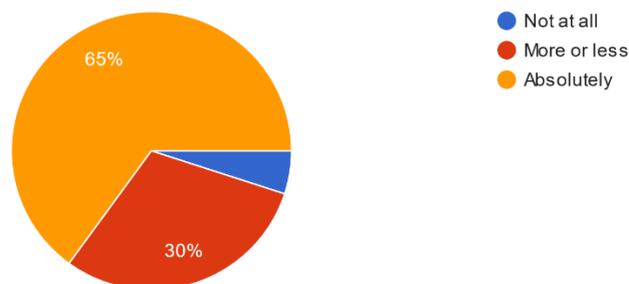


Figura 5.13: Grafico delle risposte alla domanda n. 36.

È importante notare che durante l'esposizione finale dei loro quasi tutti hanno scelto di costruire dei discorsi complessi utilizzando parole di livello superiore al B1; hanno osato con la lingua sfruttando i materiali proposti, ma anche cercando ulteriori informazioni, mostrando un interesse genuino verso i temi.

È importante notare, inoltre, che grazie a queste lezioni non solo le competenze linguistiche, culturali e sociali sono migliorate, ma anche il comportamento. Infatti, mentre prima del progetto solo il 40% della classe non utilizzava pregiudizi, il 55% a volte e il 5% sempre; alla fine è rimasto un 30% che a volte ancora sfrutta nozioni stereotipiche, mentre il 70% della classe li ha abbandonati.

Ciò dimostra che il progetto è riuscito ad influire sulla responsabilità sociale delle/degli studenti, che adesso sono più consapevoli di ciò che dicono, inoltre hanno capito che bisogna conoscere prima di giudicare e pensare prima di parlare.

Alla fine, abbiamo anche aperto tutti alla prospettiva di leggere un romanzo o un fumetto YA, chi con più convinzione chi meno, ma nessuno si è chiuso all'esperienza.

5.3 Conclusioni

Questo progetto è stato ispirato da un desiderio in particolare: mostrare gli innumerevoli benefici che un romanzo YA è in grado di portare a chi lo legge o lo studia, se gliene si dà la possibilità.

Personalmente ho sempre pensato che lo YA trasmettesse degli insegnamenti insostituibili e fondamentali per un adolescente, su qualsiasi argomento possa mai avere bisogno di informarsi, soprattutto per quei discorsi che è così complicato affrontare con le/gli adulti.

Leggendo in lingua straniera, ho capito come i romanzi avessero contribuito al miglioramento del mio inglese e alla crescita del mio vocabolario, ma solo una volta scoperta la glottodidattica, nello specifico la definizione di materiale autentico, mi sono resa conto delle possibili conseguenze di un lavoro del genere.

Lingua, cultura, società, crescita intrapersonale e interpersonale, educazione civica, responsabilità sociale, pensiero critico, sono alcuni degli elementi che in un adolescente

dovrebbero essere sviluppati, con attenzione e cura, e grazie alla Letteratura abbiamo scoperto che uno YA può contribuire ad ognuna di queste singole cose.

Il progetto, diramatosi in un'UD creata *ad hoc* e in un ciclo di dieci lezioni di lingua inglese svolte nella classe III[^] di un Liceo Classico, si è sviluppato avendo in mente i seguenti obiettivi: dimostrare che lo YA è un materiale autentico e, come tale, può essere didattizzato al fine di insegnare inglese (lingua straniera) garantendo benefici linguistici, culturali e sociali. Discorso simile è stato affrontato con i task, essi stessi autentici, che sarebbero stati costruiti da zero partendo dai materiali proposti.

Dal punto di vista linguistico, inoltre, il progetto ha dimostrato che la lettura di un romanzo YA (o di un semplice estratto) garantisce l'acquisizione di un vocabolario ampio, complesso e diversificato, ma comunque legato a determinati contesti. Per di più, tra gli argomenti di cui lo YA permette di parlare, possiamo trovare anche quelli più noti dal punto di vista scolastico.

A proposito dei temi di cui discutere grazie a un romanzo YA, è stato fondamentale, per noi, dimostrare che questo materiale permette di affrontare molteplici discorsi, dai più comuni ai più complessi. Uno degli obiettivi del progetto, infatti, riguarda la capacità della letteratura YA di affrontare temi quali il razzismo, i diritti umani, la questione della donna, la guerra (e la lista può continuare), in un modo che le/i giovani studenti possano sentire più vicino, che possa renderli partecipi in prima persona toccando delle corde inaspettate. Per questo abbiamo voluto dare la possibilità alle/agli studenti di esprimere il proprio parere sugli eventi internazionali, nazionali, soprattutto personali, approfittando anche dell'introduzione nelle scuole degli obiettivi dell'Agenda 2030, integrati in tutte le materie come programma di educazione civica.

Ovviamente, ogni passaggio è stato realizzato ponendo al centro il benessere e le necessità delle/degli studenti, sia dal punto di vista scolastico che personale: è stato proposto loro un modo di utilizzare la lingua inglese improntato sull'oralità e sulla condivisione di esperienze ed opinioni personali su temi scelti a priori, ma ricollegabili a numerosi aspetti della loro vita e della realtà in cui vivono, in modo che la lingua straniera diventasse per loro strumento vivo da sfruttare senza timori.

L'andamento delle dieci lezioni costituenti il progetto, sin dall'inizio, ha portato a galla risultati positivi che con il passare delle settimane sono stati confermati dai vari dati

raccolti attraverso l'osservazione, i task e i vari questionari a cui le/gli studenti hanno avuto modo di rispondere sia in maniera scritta che orale.

Durante l'elaborazione del progetto abbiamo potuto confermare che il romanzo YA può essere didattizzato senza spogliarlo della sua autenticità e di tutti quei fattori che gli permettono di appartenere a quella categoria.

Analizzandolo con lo scopo di costruire la nostra UD, poi, abbiamo determinato che gli argomenti di cui è possibile parlare attraverso questo materiale sono, effettivamente, di tipo sociale (diritti umani, questione della donna, situazione iraniana), religiosi e politici (l'hijab), personali (prendere una decisione, libertà di scelta), linguistici (verbi ed espressioni legate ad ogni campo semantico considerato).

I task autentici costruiti sui materiali proposti hanno coperto una vasta gamma di tipologie: abbiamo creato esercizi strutturali utili alla comprensione e all'acquisizione di nuovi vocaboli, così come attività comunicative di *role-playing* e *role-taking* scelte per permettere alle/agli studenti di fare propria la lingua.

A proposito delle/degli studenti, l'analisi realizzata nel quinto capitolo sui dati raccolti durante le lezioni ha confermato in modo estremamente positivo le nostre idee e domande di partenza.

L'estratto del romanzo YA e gli altri materiali autentici presentati nel corso delle lezioni, tra cui vari articoli di giornale, video, foto e fumetti (il primo di genere ironico e il secondo autobiografico) sono stati accolti con entusiasmo, curiosità ed attenzione, mai con timore, anzi è stato mostrato anche l'interesse, da parte delle/degli studenti, per altre lezioni che possano coinvolgere questi e altri tipi di materiali.

I task, anche quelli leggermente diversi da quelli a cui avrebbero potuto essere abituati, sono stati svolti senza titubanza e con prontezza.

In particolare la richiesta di parlare, di esprimersi, di condividere le proprie opinioni e il proprio parere, è stata principio di numerose discussioni, di dibattiti quasi infuocati e di condivisioni di pensieri toccanti.

Non solo i temi presi in considerazione durante l'elaborazione del progetto sono stati toccati, ma tante altre questioni che le/gli studenti avevano a cuore e su cui desideravano dire la propria.

Siccome il nostro obiettivo primario era ed è rimasto dimostrare che la lingua inglese può essere insegnata e, di conseguenza, imparata lavorando sul romanzo YA, anche in questo

caso i dati hanno concesso risultati più che promettenti. Il lessico proposto è stato appreso ed utilizzato non solo negli esercizi appositi, ma reimpiegato nelle attività di valutazione finale in discorsi coerenti e coesi costruiti utilizzando come base di partenza i materiali e le esercitazioni proposte.

Il nostro progetto è quindi riuscito a dimostrare che il romanzo YA è un utile e innovativo materiale e strumento didattico, che è possibile adattare ai propri bisogni. Non solo, abbiamo mostrato le varie strade che uno YA può seguire e i legami che riesce a costruire, sia con altri materiali autentici che tra le varie materie.

Una delle cose più importanti da ricordare, ovviamente, è che, come per ogni strumento didattico, anche lo YA presenta benefici e svantaggi, ma se si lavora con attenzione sul materiale, sui task, così come sul rapporto con le/gli studenti, ciò che si ricava da queste UD sono risultati positivi e promettenti.

Persino i dati negativi in realtà nascondono un risvolto inaspettato; ad esempio, i problemi di pronuncia sorti durante la lettura dei vari testi non sono da vedere come un ostacolo, ma come uno spunto che possa promuovere altri interessanti lavori.

Sicuramente è risultata lampante la necessità di dare più credito a questi adolescenti, che sono pieni di opinioni e pronti a dire la propria.

La ricerca svolta per trovare il materiale perfetto per le nostre lezioni ha messo in evidenza l'innumerabile quantità di YA che è possibile sfruttare per creare UD e UdA (siano questi di carattere sociale, culturale, comunicativo o grammaticale), sui temi più disparati, di cui le/gli studenti sono più che entusiasti di esprimersi.

Il nostro progetto ha infatti dimostrato che, tenendo bene in considerazione gli obiettivi scolastici e i livelli linguistici delle/degli studenti con cui si lavora, nessuna porta è chiusa e nessun argomento precluso quando si sceglie uno YA.

Mostrando le possibilità che un romanzo YA è riuscito a fornire nel contesto scolastico, siamo riusciti a fornire un'alternativa genuina dal punto di vista linguistico e preziosa da quello tematico, strumenti che, con il tempo, potrebbero affiancare, per poi sostituire, i materiali più classici come i *contrived text*.

Ci rendiamo conto che decidere di costruire ogni UD o UdA su un romanzo YA o un altro materiale autentico da noi considerato in questo progetto è dispendioso da più punti di

vista, ma non pensiamo che sia impossibile. Anzi, riteniamo che possa essere uno spunto di riflessione per altri lavori o progetti nel campo.

Se analizziamo i manuali di antologia in lingua italiana notiamo, in modo quasi istantaneo, che la maggior parte dei testi proposti alle/agli studenti (se non tutti) sono didattizzazioni di romanzi per ragazzi, *middle grade*, persino YA. Sorge spontaneo chiedersi se manuali del genere sia possibile crearli anche per la lingua inglese: un libro di antologia per la lingua straniera che possa aiutare gli studenti nella lettura, proporre attività di scrittura e di tipo comunicativo. Un volume che possa unire gli argomenti del programma ministeriale e gli obiettivi del CEFR, all'educazione civica, allo sviluppo della responsabilità sociale e di uno spirito critico.

In secondo luogo, durante il progetto è sorta la possibilità di legare le lezioni di lingua inglese a quelle di italiano. Purtroppo non è stato possibile approfondire questa strada nel presente contesto, ma potrebbe diventare uno spunto interessante da seguire per approfondire il valore del romanzo YA.

L'importante, come ho potuto notare in prima persona nel corso delle dieci lezioni svolte con la classe III^A del Liceo Classico Alfonso Gatto di Agropoli, è dare la possibilità alle/agli studenti di parlare, presentando argomenti in cui possano rivedersi o che, in qualche modo, possano fare propri.

Nella ricerca per la composizione della *literary review* mi sono imbattuta nell'utilissimo *Responding to young adult literature* di Virginia Monseau (1996), di cui vorrei condividere un'ultima citazione, poiché credo riassume perfettamente il cuore di questo progetto, inoltre riesce a dare una carica importante e necessaria a chi si avvicina a questo mondo, poiché ha la capacità di ispirare altri lavori simili:

I tell this story to encourage you to have faith in your convictions, to venture out on a limb once in a while, to make a difference in your students' academic lives. Listening to the voices of students as they read may help us hear our own voices as we teach. Are we responding to the literature from our hearts, or are we responding only from our heads, saying what we think we're expected to say? [...] Though the wheels of educational change turn slowly, they do continue to turn, thanks to teachers who are willing to work to effect change.¹⁷⁵

¹⁷⁵ Monseau V., 1996, *Responding to young adult literature*, Boynton/Cook Publishers, Portsmouth, p 103.

Bibliografia

Fonti primarie

Abdel-Fattah R., 2005, *Does My Head Look Big in This*, Macmillan, New York.

Fahmy H., 2018, *Yes, I'm Hot in This. The Hilarious Truth About Life in a Hijab*, Adams Media, New York.

Satrapi M., 2004, *Persepolis: The Story of a Childhood*, Pantheon Graphic Library, New York.

Testi critici

Adams T. W., *What Makes Materials Authentic*, ERIC Document Reproduction, Service No. ED 391389, 1995.

Al Azri R. H., Al-Rashdi M. H., "The Effect of Using Authentic Materials In Teaching", *International Journal of Scientific & Technology Research*, Vol. 3, N. 10. Ottobre 2014.

Bacon S. M., Finnemann M. D., "A Study of the Attitudes, Motives, and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input", *The Modern Language Journal*, Vol. 74, Num. 4, Inverno 1990.

Balboni P. E., 2009, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla Riforma Gelmini*, Torino, UTET.

Balboni P. E., 2012, *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET.

Balboni P. E., "Giovanni Freddi, fondatore della scuola veneziana di glottodidattica. In memoriam", *EL.LE*, Vol. 1, Num. 2, Luglio 2012.

Balboni P. E., "Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico", *EL.LE*, Vol. 2, Num. 1, Marzo 2013.

Begotti P., 2018, "Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri", *Laboratorio ITALS*, Università Ca' Foscari, Venezia.

Berardo S. A., "The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading", *The Reading Matrix*, Vol. 6, Num. 2, Settembre 2006.

Berg B.L., 2001, *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Allyn and Bacon, Boston.

Boyacı D. B., Güner M., "The Impact of Authentic Material Use on Development of the Reading Comprehension, Writing Skills and Motivation in Language Course", *International Journal of Instruction*, Vol. 11, Num. 2, Aprile 2018.

Brown, A. L., 1985, *Metacognition: The development of selective attention strategies for learning from texts*, International Reading Association, Newark.

Buttjes D., Byram M., 1991, *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.

- Byram M., 1989, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M.; Morgan C., 1994, *Teaching-and-learning Language-and-culture*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byram M., Grundy P. (a cura di), 2003, *Context and Culture in Language Teaching and Learning*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Byrnes H., 1984, "The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base", *Foreign Language Annals*, N. 17.
- Bushman J. H., Bushman K. P., 1993, *Using young adult literature in the English classroom*, Merrill, New York.
- Caon F. (a cura di), "L'insegnamento della letteratura", numero monografico di *Scuola e lingue moderne*, vol 7-8, 2003.
- Cavalli L., Tincati C., Varaldo A. (A cura di), 2020, "L'Agenda 2030. Per raccontare la sostenibilità a scuola", Pearson, Milano.
- Chance P., 1986, *Thinking in the classroom: A survey of programs*, Teachers College, Columbia University, New York.
- Cheung CK, "The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong", *ELT Journal*, Gennaio 2001.
- Ciliberti A., "La nozione di 'competenza' nella pedagogia linguistica: dalla 'competenza linguistica' alla 'competenza comunicativa interculturale'", *Italiano LinguaDue*, n. 2. 2012.
- Council of Europe, 2020, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasburgo.
- Creswell J. W., 2014, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, SAGE, Los Angeles.
- Cunningham G., 2009, *The new teacher's companion: practical wisdom for succeeding in the classroom*, ASCD, Virginia.
- Daloiso M., 2009, *Aspetti neuropsicologici nella didattica delle lingue*, Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia. Huda
- Daniels C. L., "Literary Theory and Young Adult Literature: The Open Frontier in Critical Studies", *The ALAN Review*, 2006.
- Delgado R., 1989, "Storytelling for Oppositionists and Others: A Plea for Narrative", *Michigan Law Review*, Vol. 87, N. 8.
- Donovan S. J., "Leaning into Young Adult Literature as Our Curriculum: The Intimacy of Choice", *The ALAN Review*, 2018.
- Floris F. D., "The Power of Literature in EFL Classrooms", Vol. 6, N. 1, *Giugno* 2004.

- Friedman A. A., “Nurturing Reflective Judgment through Literature-Based Inquiry”, *The English Journal*, National Council of Teachers of English, Vol. 89, N. 6, Luglio 2000.
- Glasgow J. N., “Teaching Social Justice through Young Adult Literature”, *The English Journal*, National Council of Teachers of English, Vol. 90, N. 6, Luglio 2001.
- Green M., 2000, *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Grellet, H., 1981, *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Groenke S. L., Maples J., Henderson J., “Raising “Hot Topics” through Young Adult Literature”, *Voices from the Middle*, Vol. 17, N. 4, Maggio 2010.
- Hajrulla V., “Bringing Cultural Content and Authentic Materials to Enhance Problem-Based Learning in EFL Classes”, *Lingua mobilis*, Vol 38, N. 5, 2012.
- Harmer J, 1983, *The Practice of English Language Teaching*, ed. V, Pearson, Londra.
- Hinkel E., 1999, *Culture in Second Language Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Howatt A. P. R., Smith R, “The History of Teaching English as a Foreign Language from a British and European Perspective”, *Language & History*, Vol. 57, n. 1, Maggio 2014.
- Hughes-Hassell S., “Multicultural Young Adult Literature as a Form of Counter-Storytelling”, *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, The University of Chicago Press, Vol. 83, N. 3, Luglio 2013.
- Khatib M., Alizadeh I., “Critical Thinking Skills through Literary and Non-Literary Texts in English Classes”, *International Journal of Linguistics*, Vol. 4, N. 4, 2012.
- Kelly L.G., 1971, *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*, Newbury House, Rowley.
- Kramsch C., 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch C., 1998, *Language and culture*, Oxford University Press, Oxford.
- Krashen S. D., 2004, *The Power of Reading: Insights from the Research*, Libraries Unlimited, Londra.
- Kuo MM, Lai CC, “Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning”, *Journal of Foreign Language Instruction*, vol. 1, n.1, Novembre 2006.
- Jacobson E., Degener S., Purcell-Gates V., 2003, *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom: A Handbook for Practitioners*, National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Boston.

- Joiner E. G., “Authentic Texts in the Foreign Language Classroom: Focus on Listening and Reading”, ACTFL Master Lecture Series, Maggio 1984.
- Joiner E. G., Adkins P. B., Eykyn L. B., “Skimming and Scanning with Champs-Elysées: Using Authentic Materials to Improve Foreign Language Listening”, Vol. 62, n. 3, Febbraio 1989.
- Larrick, N., “The All-White World of Children’s Books”, *Saturday Review*, 11 Settembre 1965.
- Lazar G., 1993, *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lo Duca M., 2006, *Sillabo di italiano L2*, Carrocci editore, Roma.
- MacDonald M. N., Badger R., Dasli M., “Authenticity, culture and language learning”, *Language and Intercultural Communication*, vol. 6, 2006.
- Marion J., “Making Meaning Out of the 9/11 3 Tragedy: Teaching Cormier’s *After the First Death*” in Scherff L, Groenke S. (a cura di), “Young Adult Literature in Today’s Classroom”, *English Leadership Quarterly*, Vol. 31, N. 4, 2009.
- Mayle M., 2021, "Think Beyond the Literary Canon: The Potential for Young Adult Literature within a High School Classroom", Williams Honors College, Honors Research Projects.
- McKay S.L., “Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom”, *TESOL Journal*, 2000.
- Mingshui C., 2002, *Multicultural Literature for Children and Young Adults. Reflections on Critical Issues*, Greenwood Press, Connecticut.
- Mishan F., 2005, *Designing Authenticity into Language Learning Materials*, Bristol, Intellect Books.
- Moore K. D., 2015, *Effective Instructional Strategies. From Theory to Practice*, SAGE Publications, Inc, California.
- Monseau V., 1996, *Responding to young adult literature*, Boynton/Cook Publishers, Portsmouth.
- Muldoon P. A., “Challenging Students to Think: Shaping Questions, Building Community”, *The English Journal*, National Council of Teachers of English, Vol. 79, N. 4, Aprile 1990.
- Nota L., Ginevra M. C., Soresi S. (a cura di), 2015, *Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo*, CLEUP, Padova.
- Nunan, D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nuttall C., *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, 1996, Oxford, Macmillan Heinemann.
- Pérez Cañado M. L., Almagro Esteban A., “Authenticity in the Teaching of ESP: An “Evaluation Proposal”, *Scripta Manent*, Vol. 1, Ottobre 2015.
- Porcelli G., 1994, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia.

Richards J., Rodgers Y., 1986, *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

Santipolo M., “L’impiego dei materiali autentici per lo sviluppo della competenza sociolinguistica: riflessioni teoriche e spunti operativi”, in *Cultura e comunicazione*, Anno V, n. 5, Settembre 2014.

Sapir E., Mandelbaum D. G. (a cura di), 1949, *Culture, Language and Personality. Selected Essays*, University of California Press, Berkeley.

Setyowati L., “In What Way is Literature Seen as Authentic Materials for Language Teaching?”, State University of Malang, Febbraio 2018.

Simoni C., 2018, *Saggezza e cura nell’azione educativa*, Vita e pensiero, Milano.

Soter A. O., Connors S. P., “Beyond Relevance to Literary Merit: Young Adult Literature as “Literature””, *The ALAN Review*, 2009.

Sweet H., 1964, *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*, Oxford University Press, Oxford.

Tomalin, B., Stempleski S., 1993, *Cultural Awareness*, Oxford University Press, Oxford.

Valdeón García R., 1995, A redefinition of Authentic Material and its Use in the Teaching of English, Universidad de Oviedo, Spagna.

Villegas Rogers C., Medley, Jr. F. W., “Language with A Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom, *Foreign Language Annals*”, Vol. 21, n. 5, 1988.

Widdowson H. G., 1975, *Stylistics and the Teaching of Literature*, Routledge, New York.

Widdowson H. G., 1878, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, Oxford.

Widdowson H. G., 1979, *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.

Wilkins D., 1976, *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

Wolk S., “Reading for a Better World: Teaching for Social Responsibility with Young Adult Literature”, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 52, N. 8, Maggio 2009.

Sitografia

Caitlin Berve, “What Makes a Novel Young Adult?”, 24 novembre 2019, <https://www.ignitedinkwriting.com/ignite-your-ink-blog-for-writers/what-makes-a-novel-young-adult/2019>

Jade Blue, “Exploiting authentic texts in the English language classroom”, Luglio 2020, <https://www.macmillanenglish.com/us/blog-resources/article/advancing-learning-exploiting-authentic-texts-in-the-english-language-classroom>

Lois Bridges, “All Children Deserve Access to Authentic Text”, Aprile 2018, <https://edublog.scholastic.com/post/all-children-deserve-access-authentic-text>

Michael Cart, "The Value of Young Adult Literature", American Library Association, 8 maggio 2008, <http://www.ala.org/yalsa/guidelines/whitepapers/yalit>

Angela Caruso, "L'Agenda 2030. Educare alla cittadinanza e alla sostenibilità nella scuola delle realtà", *Insegnare*, 13 novembre 2018, <http://www.insegnareonline.com/rivista/scuola-cittadinanza/agenda-2030-educare-cittadinanza-sostenibilita-scuola-realta>

Borzou Daragahi, "'Things will never go back': Iran's protesters battling police on the streets in fight for real change", *Independent*, 8 ottobre 2022, <https://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/iran-mahsa-amini-protests-khamenei-b2197846.html>

Farnaz Fassihi, "In Iran, Woman's Death After Arrest by the Morality Police Triggers Outrage", *The New York Times*, 16 settembre 2022, In Iran, Mahsa Amini's Death After Arrest by the Morality Police Triggers Outrage - *The New York Times* (nytimes.com)

Yoonji Han, "Women in Iran are burning headscarves and cutting their hair in protests over the hijab. They follow a long history of rising up for a woman's right to choose", *Insider*, 28 settembre 2022, <https://www.insider.com/hijab-protests-iran-veiling-mahsa-amini-history-womens-rights-2022-9>

Georgina Howlett, "Why are so many adults reading YA and teen fiction?", *The Guardian*, 24 febbraio 2015, <https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2015/feb/24/why-are-so-many-adults-reading-ya-teen-fiction>

Tara Kangarlou, "Why Iranian Protesters Chant 'Woman, Life, Liberty'", *TIME*, 5 ottobre 2022, <https://time.com/6219585/why-iranian-protesters-chant-woman-life-liberty/>

Caroline Kitchener, "Why So Many Adults Love Young-Adult Literature", *The Atlantic*, 1 dicembre 2017, <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2017/12/why-so-many-adults-are-love-young-adult-literature/547334/>

Anisha Kohli, Here's What Has Happened in Iran Since the Death of Mahsa Amini, *TIME*, 8 ottobre 2022, [What Has Happened in Iran Since the Death of Mahsa Amini | Time](https://www.time.com/2022/10/08/what-has-happened-in-iran-since-the-death-of-mahsa-amini/)

Fortesa Latifi, "Mahsa Amini Protests in Iran: Beatings, Killings, and Arrests of Women Continue", *TeenVogue*, 21 ottobre 2022, [Mahsa Amini Protests in Iran: Beatings, Killings, and Arrests of Women Continue | Teen Vogue](https://www.teenvogue.com/mahsa-amini-protests-in-iran-beatings-killings-and-arrests-of-women-continue/)

Jovica Mikić, "L'unità didattica alla luce del modello di comunicazione linguistica del Quadro Comune Europeo", *Febbraio* 2009, <https://www.italy.it/lunit%C3%A0-didattica-alla-luce-del-modello-di-comunicazione-linguistica-del-quadro-comune-europeo>

Zorica Prnjat, Lorenzo Guglielmi, "La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere", *EL.LE*, Settembre 2008, <https://www.italy.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-linsegnamento-delle-lingue-straniere>

Cole Salao, "What is Middle Grade Fiction? Definition, Misconceptions, and Examples", 2022, <https://www.tckpublishing.com/middle-grade-fiction/>

Ricardo E. Schütz, "Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition", <https://www.sk.com.br/sk-krash-english.html>

Emma Specter, "The Suspicious Death of Mahsa Amini Has Given Rise to Ongoing Protest in Iran and Beyond", Vogue, 11 Ottobre 2022, [The Suspicious Death of Mahsa Amini Has Given Rise to Ongoing Protest in Iran and Beyond | Vogue](#)

Weronika Strzyżyńska, "Mahsa Amini's death could be the spark that ignites Iran around women's rights", The Guardian, 23 settembre 2022, <https://www.theguardian.com/global-development/2022/sep/23/mahsa-amini-death-could-be-spark-broader-political-action-iran>

Alessia Tarantino, "Il ruolo della motivazione nell'apprendimento dell'italiano LS da parte di adulti: una ricerca azione in un contesto militare emiratino [I], Novembre 2008, <https://www.itals.it/il-ruolo-della-motivazione-nellapprendimento-dellitaliano-ls-da-parte-di-adulti-una-ricerca-azione-0>

Amanda Taub, "Unveiled and Rising Up: How Protests in Iran Cut to the Heart of National Identity", New York Times, 5 ottobre 2022, <https://www.nytimes.com/2022/10/05/world/middleeast/iran-protests-women-hijab.html>

Maria Luisa Vassallo, "L'ippogrifo didattico: il fascino del materiale autentico", EL.LE, Aprile 2006, <https://www.itals.it/l%E2%80%99ippogrifo-didattico-il-fascino-del-materiale-autentico>

Vivian Yee, Farnaz Fassihi, "'They have nothing to lose': Why young Iranians are rising up once again", The Seattle Times, 24 settembre 2022, <https://www.seattletimes.com/nation-world/they-have-nothing-to-lose-why-young-iranians-are-rising-up-once-again/>

"Modern foreign languages to 16", Curriculum Matters No. 8, Her Majesty's Stationery Office, London, 1987, pp. 4-5, <http://www.educationengland.org.uk/documents/hmi-curriculum/matters/modforlang.html>

"How a woman became a symbol of defiance in Iran", BBC, 21 settembre 2022, <https://www.bbc.com/news/av/world-middle-east-62985433>

"A beginner's guide to hijabs", Vox, 24 gennaio 2017, <https://www.youtube.com/watch?v=DclppILcDcg>

Price P. C., Jhangiani R., Chiang I-C. A., Leighton D. C., Cuttler C., "Observational Research", <https://opentext.wsu.edu/carriecuttler/chapter/observational-research/>

<https://www.itals.it/nozion/noziof.htm>

<https://www.itals.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>

<https://www.professorjackrichards.com/using-authentic-materials/>

<https://www.cambridge.org/elt/blog/2014/05/16/authentic-materials-classroom-advantages/>

<https://textinspector.com/using-authentic-materials-language-teaching/>

<https://itslitteaching.com/why-i-love-teaching-young-adult-literature/>

https://web.archive.org/web/20110729152652/http://itc.utk.edu/~bobannon/lesson_plan.html

<https://www.englishclub.com/esl-lesson-plans/what-is-a-lesson-plan.htm>

<https://didacticmaterials.weebly.com/authentic-vs-non-authentic.html>

<https://www.fluentu.com/blog/educator-english/authentic-materials-for-teaching-english/>

<https://dictionary.cambridge.org/it/>

<https://humanrights.gov.au/introhumanrights/>

<https://pachamama.org/social-justice/social-responsibility-and-ethics>

<https://alan-ya.org/publications/the-alan-review-tar/>

<https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industry-news/article/76625-navigating-middle-grade.html>

<https://www.masterclass.com/articles/whats-the-difference-between-middle-grade-fiction-vs-young-adult-fiction>

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

<https://www.eda.admin.ch/agenda2030/it/home/agenda-2030.html>

https://www.liceogatto.edu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2485&Itemid=1742

<https://readingmiddlegrade.com/muslim-ya-books/>

<https://www.goodreads.com/shelf/show/hijab>

I. Ringraziamenti

È sempre un dramma dover iniziare i ringraziamenti: chi metti per primo, quale ordine segui? Questa volta vado in ordine alfabetico così, si spera, non si offende nessuno! Quindi, grazie...

... alla mia relatrice, la professoressa Alberta Novello, che con i suoi complimenti è riuscita sempre a darmi nuova carica. Inoltre, grazie per il suo corso di didattica della lingua inglese, poiché non solo ha ispirato e ha dato vita a questo progetto, ma grazie all'entusiasmo che ogni mattina ha riversato in classe è riuscita a fare qualcosa che reputavo impossibile: farmi interessare all'insegnamento!

... ad Attilio, il mio gemello. Senza di te questo progetto non sarebbe stato lo stesso e non solo perché ha avuto luogo nel tuo liceo! Hai sopportato pianti, ansia, crisi di panico, urla nervose, richieste improvvise di cucinare pancake... Insomma, non potevo chiedere un compagno d'avventura migliore per questa esperienza a Padova. Grazie per i consigli, per le raccomandazioni, per le rassicurazioni (soprattutto quando sono sempre le stesse), per la tua insistenza nel farmi fare i 6000 passi e... per il cibo. Tra le tantissime altre cose.

... a mia sorella Annalisa, perché nonostante a detta sua io dica sempre "no", lei mi dice sempre "sì".

... al mio blog, Il confine dei libri, alla famiglia che mi ha regalato, alle esperienze che mi ha fatto guadagnare e alle persone che mi ha permesso di conoscere. Grazie ragazze perché quando vi ho spiegato in cosa consistesse il progetto l'avete accolto con un entusiasmo incredibile. Grazie Katia, perché sei subito pronta ad agire prima ancora che possa dire "a". Grazie Mary, perché mi stai a sentire quando non so neanche io cosa voglio dire. Grazie Valeria, perché è il tuo stipendio ad aver finanziato... no, scherzo, ma è bello prenderti in giro e sono certa che quando ci vedremo non avrai il coraggio di picchiarmi perché sono troppo adorabile. Ah... un ultimo grazie a tutte e tre, perché so che per qualsiasi acciaccio o malanno posso sempre contare su di voi (non mi picchiate <3).

... alla classe III^A del Liceo Classico A. Gatto di Agropoli, siete stati i soggetti di studio migliori che potessi chiedere, grazie per avermi accolta ogni martedì mattina con entusiasmo. Vi auguro il meglio... e di usare tanto inglese, ovviamente!

... alla professoressa Donatella Di Nardo, che mi ha accolta nella sua classe e mi ha donato le sue ore di lezione affinché potessi svolgere il progetto nel modo migliore

possibile. Grazie per la disponibilità, per la gentilezza, per i complimenti, per il sostegno e per la partecipazione, infine per avermi mostrato il bello e il brutto della scuola.

... a Filo. Mi avresti distratto così tanto, cucciolo mio, ma ne sarebbe valsa la pena, perché poi avrei potuto abbracciarti. Mi manchi tantissimo.

... a Francesco, che solo negli ultimi giorni mi ha raccontato delle storie sconvolgenti e che ha il brutto vizio di farmi prendere paura quando entro in casa, ma che, anche se lo sgrido, poi torna da me con un sorriso e mi racconta di *Minecraft*, di *Fortnite* o delle cose più assurde che scopre su *Youtube*.

... a Giorgina, che inizia un nuovo conto alla rovescia ogni volta che devo tornare, che mi scrive bigliettini su bigliettini per dirmi che mi vuole bene, che ha capito la mia necessità di studiare, studiare, studiare più di altri.

... ai miei genitori, per i sacrifici che hanno fatto e che continuano a fare per me, per il supporto anche quando io non dico nulla, per tutto.

... alla professoressa Giuseppina De Marco, per aver presentato il mio progetto alla preside e avermi aiutato a metterlo in piedi. Grazie mille per la fiducia e per la disponibilità, dall'inizio fino alla fine.

... alla lettura, senza questa passione non ci sarebbe stato niente di tutto questo, e ai libri che ho letto, che mi hanno insegnato così tanto, che mi fanno sognare e mi fanno sperare.

... ai miei nonni, per la compagnia (anche se spesso fin troppo rumorosa), per il cibo e per il caffè. Non è colpa mia se ne bevo così tanto!

... a Pask. Cucciolo mio, un grazie non basta. Siccome non ho la possibilità di disegnare e so che ti scocci di leggere (<3) sarò breve. Se io sono riuscita a fare tutto questo è anche grazie a te e al tuo appoggio, alla tua fiducia, alla tua pazienza, al tuo amore. Scusa se a volte sono una fidanzata di m... Al nostro futuro, amore mio (che non vedo l'ora che arrivi). Ti amo.

... alla preside del Liceo A. Gatto di Agropoli, per avermi permesso di svolgere il progetto nella sua scuola.

... a mia suocera, per tutti gli "occhi" che mi ha fatto da quando ci conosciamo.

... a Toni, che è intervenuta con prontezza nei momenti di panico più assoluto facendomi vedere la ragione quando sembrava impossibile, che ha sempre trovato il modo di farmi sorridere e di farmi sperare, che ha tifato per me ogni giorno, che ho la fortuna di poter definire la mia migliore amica.

... a Vlad, il mio bro e uno dei freestyler più forti d'Italia, non so se mi spiego. Grazie per i gattini, grazie per il dark humour. Dici la verità, ti mancano le mie *маленькие сочинение*.

Grazie. Vi voglio bene,
Erika