

ALESSANDRA CASTORRINI
(CEFAL EMILIA ROMAGNA)

L'ITALIANO NEL PALLONE – UN PROGETTO DI SIMULAZIONE GLOBALE CON CLASSI DI RICHIEDENTI ASILO DI LIVELLO A1

1. INTRODUZIONE

Questo contributo descrive un approccio innovativo chiamato *Simulazione Globale* (GS) e si concentra sui bisogni educativi dei richiedenti asilo.

In linea con quanto affermato in letteratura (Bauer / Montale 1994), l'apprendimento di una lingua è anche un processo culturale in cui ciascuno può appropriarsi di una porzione della lingua attraverso un'esplorazione libera e creativa della realtà circostante; proprio per questo, la simulazione globale aiuta a sviluppare la creatività degli studenti attraverso il contatto con la cultura della lingua target. Definita (Bauer / Montale 1994: 93) come «un progetto [...] di una certa durata per immaginare o (ri)-costruire una porzione di mondo in sé completa e coerente», si tratta di un syllabo *in itinere* a partire da un *setting* deciso a priori in cui studenti e docenti possono creare di volta in volta, lezione dopo lezione, una trama fatta di eventi, dettagli, storie parallele e che procede nella forma dialogica, scritta o trasmessa: studenti e insegnanti potrebbero creare/risolvere problemi, cambiare il tema principale e soddisfare le proprie fantasie nascoste attraverso la creazione di una nuova identità.

In questo lavoro, gli obiettivi per raggiungere un livello di “sopravvivenza” (A2

del QCER) saranno presentati seguendo le direttive fornite dalla GS. In generale, sebbene in passato (Jones 1982) questo sillabo sia stato testato su adulti e adolescenti alfabetizzati, si è deciso di testarlo su una classe costituita da un'utenza diversa da quella consueta. Di conseguenza, la novità di questo saggio è legata all'uso della GS con un gruppo *target* costituito da richiedenti asilo, apprendenti costituiti da strategie di apprendimento e bisogni educativi differenti. Un ulteriore elemento di rottura rispetto alla letteratura (cfr. Jones 1985; Levine 2004; Montale 2004) è dato dallo scenario scelto: al canonico palazzo, è stato preferito lo spogliatoio di una squadra di calcio. Dopo una prima rapidissima presentazione dei "protagonisti" di questa Ricerca-Azione, saranno schematizzate le caratteristiche di questo tipo di percorso e gli obiettivi che si intendono raggiungere. Alla fine saranno illustrati i punti di forza e le criticità.

2. PARTECIPANTI: DEFINIZIONE DI RICHIEDENTE ASILO

L'espressione *richiedenti asilo* è usata per definire persone che fuggono da altri paesi (tecnicamente *Paesi Terzi*) a causa di persecuzioni e conflitti e che arrivano in un luogo considerato "sicuro" dove chiedere una forma di tutela giuridica. Proprio sul concetto di sicurezza si basa la parola *asilo* proveniente dal lemma greco *asylon*, un luogo sacro ed inviolabile per coloro che fuggivano dalla persecuzione (Sarti 2010: 13). L'UNHCR fornisce questa definizione: «Un richiedente asilo è una persona la cui richiesta di rifugio non è ancora stata elaborata (trad. nostra)». La condizione di richiedente asilo è connessa direttamente alla presentazione di una domanda di protezione internazionale inoltrata in un paese terzo la cui valutazione dipende da una Commissione territoriale. Si riceve una risposta positiva se sussiste almeno una delle condizioni riportate nell' art. 1 della "Convenzione di Ginevra":

nel giustificato timore d'essere perseguitato per la sua razza, la sua religione, la sua cittadinanza, la sua appartenenza a un determinato gruppo sociale o le sue opinioni politiche, si trova fuori dello Stato di cui possiede la cittadinanza e non può o, per tale timore, non vuole domandare la protezione di detto Stato; oppure a chiunque, essendo apolide e trovandosi fuori del suo Stato di domicilio in seguito a tali avvenimenti, non può o, per il timore sopra indicato, non vuole ritornarvi.

Dopo aver presentato la domanda e fino al momento del riconoscimento (o dell'eventuale diniego) di uno status i richiedenti asilo possono essere accolti in diversi tipi di centri di accoglienza.¹ In questi centri vengono erogati diversi servizi: oltre all'accoglienza materiale, dovrebbero essere garantiti uno sportello di orientamento al lavoro e di tutela psico-fisica, un mediatore culturale e legale, corsi di italiano.

¹ Per un'analisi approfondita delle diverse tipologie di centri governativi si rimanda al seguente link: <http://unipd-centrodirittiumani.it/it/spilli/Le-diverse-tipologie-deicentri-governativi-per-immigrati-richiedenti-asilo/122>.

Dal punto di vista della didattica, la *summa divisio* è tra studenti con un'istruzione di base molto bassa (analfabeti completi o parziali) al di sotto del QCER e studenti con una cultura adeguata e con un ampio repertorio linguistico.² Avendo vissuto esperienze traumatiche, sono chiamati *persone vulnerabili* e pertanto sono caratterizzati da «bisogni linguistici, aspirazioni formative e personali, modalità di apprendimento, percezioni di sé e della propria collocazione nella nuova situazione» (Minuz 2005: 38).

L'insegnamento rivolto a richiedenti asilo presenta alcune criticità. A deficit di natura linguistica-cognitiva dovuti in primo luogo all'assenza di una consapevolezza metalinguistica,³ si aggiungono problematiche legate ad aspetti cognitivi generali o relativi all'organizzazione del pensiero. Tra le casistiche più note ci sono: incapacità di astrazione e/o di formulazione di un pensiero astratto decontestualizzato; assenza di categorizzazione su base logica, tassonomica, analitica; incapacità di operare collegamenti logici; mancanza di strategie di generalizzazione; difficoltà o lentezza dei meccanismi connessi a memoria, attenzione e percezione.⁴ Alfabetizzare è un percorso che presuppone, oltre allo sviluppo delle abilità di letto-scrittura, anche l'esistenza di una serie di abilità accessorie (abilità di calcolo, capacità di orientarsi nello spazio, saper riconoscere le figure, possibilità di pianificare, organizzare il proprio tempo o autogestirsi, ecc.) non sempre disponibili.

Inoltre, i processi attentivi e mnemonici sono influenzati negativamente dalla demotivazione dovuta allo scarso interesse verso l'input dato e/o alla sua eccessiva densità o complessità. Anche per questa tipologia di corsista si deve far riferimento alla teoria dello *Stimulus Appraisal* di Schumann (1997), secondo la quale occorre presentare un *input* con le seguenti caratteristiche (Balboni 2015: 85-86):

- La realizzabilità è il principio che presenta *task* non troppo carichi né troppo semplificati. Affinché una regola venga interiorizzata, dev'essere ad un "gradino" di poco superiore rispetto a ciò che lo studente conosce già: si parla di $i(\textit{input})+1$ o *input* comprensibile.
- La novità riguarda la presentazione da parte del docente di attività variegata rispetto alla modalità di esecuzione del *task* (le attività presentate possono essere svolte in gruppi, in isolamento o *in plenum...*), tipologie di stimoli (testi scritti, orali, trasmessi), tipi di attività (tecniche di organizzazione, associazione, elaborazione ecc.), grado crescente di complessità (attività via via più difficili).
- L'attrattività è legata alla presentazione di compiti stimolanti e sfidanti. Le attività dovrebbero essere coinvolgenti attraverso una partecipazione attiva dello stu-

2 Si rimanda a Minuz (2005: 13-35) per una disamina più approfondita sul tema del "letteratismo".

3 Si intende qui l'incapacità di operare riflessioni sulla L2 che si sta acquisendo.

4 Per una più approfondita trattazione sulla questione sotto un profilo neuropsicologico si rimanda a: Cardona (2004).

dente nella risoluzione di un compito (*cooperative learning*).

- La funzionalità è la capacità di legare i compiti proposti a bisogni concreti o spendibili in modo che le attività non vengano percepite come fini a se stesse.
- La sicurezza è il principio che permette di abbassare il filtro affettivo⁵ accrescendo la motivazione.

Entrano nella relazione dovere/bisogno/piacere⁶ variabili esterne all'acquisizione legate alla permanenza nel Centro. Sebbene la prima fase risulti molto favorevole all'acquisizione,⁷ alcuni eventi personali⁸ possono ostacolare (o paralizzare) l'apprendimento. La motivazione è poi legata al proprio progetto di vita: spesso l'Italia è percepita come un luogo di transito verso altri paesi; in questi casi, l'intero processo è bloccato fin dal principio. Spesso la vita condotta all'interno del CAS poi non aiuta perché operatori e altri utenti tendono ad adoperare lingue veicolari per velocizzare la comunicazione; ne risulta un minor grado di esposizione all'*input* e, di conseguenza, una minore produzione in termini di *outcome*. Si configura un paradosso: pur vivendo nel paese della lingua target, la L2 non è presente nel contesto esterno se non nell'aula didattica. Un ultimo punto da considerare è legato alla discontinuità delle presenze ai corsi e alla dispersione dei corsisti.

Alla luce di queste osservazioni, si comprende come non sia consigliabile svolgere delle lezioni frontali o con un approccio grammatical-traduttivo, ma occorrerebbe favorire l'impiego di un approccio più stimolante e ludico, in quanto tali studenti sono affetti da mancanza di concentrazione, scarsa memorizzazione e possono accedere a strategie di basso livello.

3. ASSUNTI TEORICI: CHE COS'È LA SIMULAZIONE GLOBALE?

La GS è un "viaggio" di durata medio-lunga per (ri)creare insieme a tutti i partecipanti di un gruppo classe una certa rappresentazione della realtà attraverso un *setting* specifico caratterizzato da completezza e coerenza interna (cfr. Montali 2016). Questa simulazione nasce da una cornice (l'unica scelta fatta dall'insegnante) e si svolge in un piccolo spazio, ma non completamente chiuso - ad esempio un edificio, un'isola, un ufficio, un centro commerciale - dove tutti possono prendere parte alla

5 Si rimanda al concetto del "perdere la faccia" (Balboni 2015: 86).

6 Si fa riferimento al modello tripolare (Balboni 2015: 83-86).

7 A tal proposito in Minuz / Borri / Rocca (2012: 43) si legge «Le loro esigenze [degli apprendenti], specie in una fase iniziale, hanno spesso un orientamento strumentale finalizzato ad ottenere una maggiore autonomia, alla ricerca di un lavoro, al conseguimento della certificazione utile all'ottenimento del permesso di soggiorno, di lunga permanenza o di cittadinanza».

8 Si fa riferimento principalmente a: un esito negativo o un rigetto in commissione/tribunale, lunghe attese nella ricezione della risposta, esigenze di tipo lavorativo, trasferimenti, ecc.

storia inventandone una parte. Questo intreccio narrativo è dettato e tenuto in vita solo grazie all'immaginazione del gruppo classe. Secondo questa definizione, la Simulazione Globale è sia un approccio e un set completo di tecniche pronte per essere utilizzate, ma anche un *project work* per un sillabo concettuale (cfr. Levine 2004).

La GS è influenzata sia dall'approccio comunicativo sia da quello affettivo-umanistico (in particolare dalla Suggestopedia). Come nell'approccio comunicativo, il punto di partenza è offerto da una situazione definita e specifica: dopo aver negoziato le coordinate spazio-temporali con gli studenti, possono iniziare tutte le simulazioni correlate. Grazie a questo approccio, gli studenti sono incoraggiati a creare interazioni significative e ad abbandonare l'apprendimento meccanico e ripetitivo. Tutti i significati sono negoziati e questo approccio permette di svolgere compiti, consente di riparare conversazioni lacunose e aiuta ad acquisire strategie di apprendimento. Inoltre, può incoraggiare gli studenti ad essere più fiduciosi e a migliorare la loro competenza comunicativa in diversi contesti, simulando la realtà. Inoltre, l'attenzione si concentra sulle funzioni di comunicazione e non sulla grammatica (anche se potrebbe esserci un'analisi contrastiva). Jones (1984: 32) ha dichiarato che «lo scopo della simulazione non è quello di produrre le parole corrette, la grammatica e la pronuncia, ma di comunicare efficacemente in base a ruoli, funzioni e doveri (trad. nostra)». Riguardo all'approccio umanistico-affettivo, i punti condivisi sono i seguenti. Gli studenti contribuiscono alla creazione di un progetto significativo per se stessi e sono incoraggiati a utilizzare la lingua in diversi contesti vicini alla propria vita quotidiana cercando di essere il più precisi possibili. Al contrario, l'insegnante è solo un consigliere, non è un regista. Levine (2004) ha affermato che l'insegnante è un istruttore o un controllore e che «è vietato risolvere i problemi o prendere decisioni per i partecipanti (trad. nostra)». Il controllore non può correggere direttamente gli errori dei suoi studenti, ma può prenderne nota per risolverli in una fase successiva. La GS è anche un insieme di tecniche condivise con la Suggestopedia: il controllore dovrebbe alternare fasi di riposo e produzione, utilizzare la musica da camera e la “meditazione per il sogno guidato” per rilassare i suoi studenti e per ottenere testi scritti o orali. Per entrambi gli approcci, l'obiettivo più importante è concentrarsi sull'acquisizione di competenze comunicative nella vita reale secondo stili di apprendimento degli studenti, tipi di personalità, varietà di interessi (cfr. Levine 2004). La Simulazione Globale consente di aumentare la motivazione perché gli studenti possono frequentare un corso di lingua completo perché fornisce un'esperienza di apprendimento linguistico correlata a tutte le abilità, grammatiche e questioni culturali.

Debyser/Caré (1995) hanno creato una serie di modelli – *L'Immeuble* (l'edificio), *L'Ile* (l'isola), *Le Village* (Il villaggio) e *Le Cirque* (Il circo), dedicato ai bambini – corsi di lingua, in cui le attività didattiche cercano di definire una storia unitaria che parte dai pensieri dei partecipanti, una sorta di *open source* con la possibilità di svilupparsi in modo collaborativo. Inoltre, è possibile adattare questo sillabo anche per le lingue per scopi specifici (LSP), per l'apprendimento di linguaggi settoriali o utilizzate per

aumentare la motivazione negli studenti che sono interessati a uno specifico campo professionale, specialmente quando hanno bisogno di imparare una lingua per ottenere competenze spendibili nel mondo del lavoro.

4. GOALS & HIGHLIGHTS IN UN PERCORSO DI GS

Come si è visto, un percorso di GS è un sillabo altamente strutturato e caratterizzato da obiettivi in linea con il QCER. Come negli scenari canonici, la fase di motivazione è stata ottenuta attraverso input di tipo visivo-uditivo (audio, video, foto) ma anche esperienziali (tutti i richiedenti presenti nella struttura partecipano ad un progetto chiamato *Let's play* dedicato all'integrazione attraverso lo sport). I discenti hanno potuto scegliere un'ideale città in cui vivere e un luogo in cui far nascere una storia (lo spogliatoio di una squadra di calcio). Hanno dato vita a personaggi fittizi e "animato" situazioni che accadono nella loro società sportiva. Dopo una prima fase di descrizione scritta e orale delle caratteristiche essenziali della propria squadra, dei luoghi che caratterizzano le proprie attività e del proprio personaggio, sono iniziati i dialoghi tra i diversi giocatori, allenatore, *supporters*, presidente. Questo percorso ha avuto come finalità lo sviluppo di tutte le abilità di base e soprattutto ha permesso ai discenti di acquisire lessico, grammatica e funzioni comunicative tipiche della micro-lingua legata al settore calcistico.

Sotto un profilo lessicale, gli apprendenti hanno potuto ampliare il proprio repertorio linguistico individuale inserendo lessico⁹ inteso come:

- Lemmi singoli o *poliwords chunks*: si tratta di unità lessicali intese sia come singole parole ma anche locuzioni polifunzionali con un certo grado di idiomaticità (per esempio: nomi dei componenti di una squadra, nomi degli attrezzi impiegati, nomi dei luoghi presenti in uno stadio/campo/spogliatoio);
- collocazioni o *collocations* cioè un'unità lessicale formata da due (o più) parole che cooccorrono con un indice di frequenza molto alto (calcio d'angolo/di rigore, tirare/parare un rigore, tiro da fuori area ecc.);
- Frasi di uso pragmatico o *institutionalised utterances*, ossia blocchi unitari composti da formule che occorrono con una certa frequenza nel parlato ma mantengono un alto grado di trasparenza (secondo la mia opinione, dal mio punto di vista, ecc.);
- *Sentence frames (heads)*, formule codificate nello scritto e riguardano la pianificazione testuale (in primo/secondo luogo, successivamente parleremo di...).

Le funzioni comunicative richieste per svolgere i *task* comunicativi sono legate a contesti pragmatico-quotidiani (domini personale e pubblico) e a temi generali (parlare di sé; descrivere passioni, abitudini e gusti; organizzare la propria routine; pianificare orari e prendere appuntamenti; fornire semplici informazioni):

9 Per una trattazione più approfondita si rimanda a Cardona (2004).

- presentarsi/presentare qualcuno,
- chiedere/dare informazioni personali – eventualmente compilando formulari (generalità, gusti, abitudini),
- chiedere/dare informazioni di routine (orari, prezzi, luoghi),
- avviare/concludere conversazioni/corrispondenze,
- attirare l'attenzione,
- descrivere lo svolgimento di una partita,
- chiedere/dare informazioni su azioni in corso e sui programmi propri o di altri,
- dare e comprendere semplici istruzioni,
- chiedere/rispondere ad un'offerta/invito,
- esprimere obbligo, possibilità, desiderio,
- accogliere qualcuno in squadra,
- esprimere accordo/disaccordo,
- congratularsi/scusarsi/ringraziare.

I role play adoperati hanno riguardato brevi interviste, festeggiamenti post-partita, discussioni tra giocatori, semplici radiocronache, racconti di eventi al presente/al passato, gossip tra compagni di squadra. Nello scritto, i discenti hanno realizzato sms, messaggi, promemoria, ma anche poster e brossure informative o pubblicità.

Sotto un profilo grammaticale, gli obiettivi già acquisiti dal gruppo classe erano i seguenti: i numerali, i principali articoli, gli aggettivi (possessivi e dimostrativi, alcuni interrogativi), i pronomi (personali soggetto), alcuni avverbi ad alta frequenza e le congiunzioni (e, o, ma). Sono stati effettuati dei *focus on form* (FoF) relativi ai verbi al presente e al passato prossimo e all'accorso sintagmatico nominale (es. il mio libro è rosso).

5. SIMULAZIONE GLOBALE IN “PILLOLE”: UN CORSO DI ITALIANO PER RICHIEDENTI ASILO

La GS viene descritta a partire dalla propria impalcatura. Nella concettualizzazione di Montale (2014), l'insegnante dovrebbe tenere a mente sei punti: (1) ambientazione e contesto esterno, (2) personaggi, (3) relazioni interpersonali, (4) storia, (5) eventi inattesi e (6) epilogo.

5.1 Ambientazione e contesto esterno

In ogni simulazione il primo passo è l'impostazione delle coordinate spazio-temporali (*setting*) da parte del docente. Questa premessa serve a calare la storia in uno scenario ed è l'unica scelta effettuata dall'insegnante. Questo ambiente simulato (cfr. Levine 2004) dovrebbe essere collegato all'esperienza di vita degli studenti o dovrebbe essere considerato motivante per loro.

Come si è detto, il gruppo classe composto da richiedenti asilo di livello base era interessato al gioco del calcio in quanto appartenenti ad una squadra dilettantistica chiamata CEFAL United ed inserita nella Lega UISP. L'obiettivo principale era quello di offrire ai corsisti una metodologia di apprendimento non convenzionale che potesse spingerli all'acquisizione in maniera ludica. Per tutti questi motivi, l'insegnante ha optato per uno spogliatoio come sito di simulazione.

Il gruppo di classe ha mantenuto il nome della squadra di calcio, ma ha locato gli allenamenti in una città del nord Italia (Milano) in cui tutti hanno dovuto (ri)costruire le proprie vite. Gli studenti si sono ispirati per la creazione dello scenario a una serie di materiali autentici: rubriche telefoniche, volantini e opuscoli, cataloghi, piantine e mappe della città, clip video o cinematografici, fotografie e ritagli di giornali). In questa prima fase di *briefing* della simulazione, gli studenti hanno ricevuto diversi input audio-visivi su cui lavorare per creare descrizioni dello stadio e pianificare le seguenti parti della storia. Nella seconda fase, l'insegnante ha svolto una "meditazione guidata" per i suoi studenti, chiedendo loro di disporsi in cerchio e di chiudere gli occhi per concentrarsi sul suono della sua voce; in seguito, ha messo una musica da camera, ha creato un ambiente tranquillo e rilassato e ha posto agli studenti una serie di domande volte a ricreare una situazione. Durante la terza fase, gli studenti sono stati incoraggiati a scrivere i loro pensieri sulla lavagna. Nella fase successiva, si è tenuta una discussione in plenaria e tutti gli errori sono stati corretti in modo cooperativo. Alla fine, tutti i partecipanti hanno negoziato le scelte che sono confluite in un lavoro di gruppo reso graficamente su un cartellone.

5.2 Personaggi

La scelta dei personaggi è una fase cruciale perché determina il comportamento e le caratteristiche di ogni partecipante e influenza le relazioni interpersonali.

Sono stati scelti un presidente (Silvio Berlusconi), un allenatore, quattro attaccanti, due centrocampisti, tre difensori, un portiere, due supporters, una giornalista. Come per la scelta del luogo, anche per la creazione di personaggi è stato dedicato un giorno in cui si sono seguiti i quattro passi precedentemente illustrati (*briefing*, meditazione guidata, elicitazione scritta e discussione *in plenum*). A questo punto della storia, è necessaria una fase di fissaggio. Ci sono diverse tecniche utili per aiutare gli studenti a entrare nei loro personaggi e per aiutare gli altri partecipanti a memorizzare le caratteristiche essenziali l'uno dell'altro: *pattern drills* a base comunicativa (giochi), «scheletri nell'armadio», «un anno fa a quest'ora», poster. Tutte queste attività presentano una fase svolta individualmente o in un gruppo e una successiva fase collettiva con correzione degli errori *in plenum*.

5.3 Relazioni interpersonali

Dopo aver definito luoghi e personaggi, il gruppo classe dovrebbe decidere le relazioni interpersonali tra i partecipanti. L'insegnante disegna un sociogramma alla lavagna e consegna una carta con un sentimento e una lettera a ciascuno studente; le istruzioni date agli studenti riguardano un sentimento positivo, negativo o neutro. Il sociogramma è un grafico che, attraverso una serie di punti e linee, rappresenta i legami sociali tra i partecipanti in una situazione di gruppo. In tale simulazione, l'insegnante ha distribuito quindici carte con uno stato d'animo specifico. Gli studenti dovevano scegliere un partner a cui affidare quel sentimento e dovevano inventare insieme una spiegazione per giustificare il proprio stato d'animo nei confronti di quella persona.

5.4 Storia

Questa parte è completamente definita dall'immaginazione degli studenti. L'insegnante può fornire solo alcuni suggerimenti alla lavagna. Il progetto iniziale può cambiare a causa di scelte degli studenti. Nel caso specifico, gli studenti hanno rappresentato animate discussioni su diversi argomenti: discussione sulla partita del giorno prima o pianificazione del *match* settimanale, chiacchiere da spogliatoio (*small talk*), intervista al presidente/allenatore, uno scherzo telefonico, una strana telefonata. I partecipanti hanno anche utilizzato supporti tecnologici come i propri telefoni cellulari per registrare audio vocali o inviare messaggi per organizzare eventi, pianificare strategie, fissare o annullare appuntamenti. Grazie a queste situazioni parallele, la trama è diventata sempre più ricca di dettagli e si è complicata a causa di un evento inaspettato.

5.5 Eventi imprevisti

L'evento inaspettato è un diversivo adoperato per creare *suspense*. Permette agli studenti di essere più coinvolti nella storia e di ottenere una situazione migliore partendo da una premessa negativa. L'insegnante inserisce questa svolta per chiedere ai suoi studenti di scrivere i capitoli di un romanzo in modo collaborativo. Può fornire soluzioni diverse e la maggior parte del gruppo classe decide la scelta più appropriata.

Nella simulazione descritta, l'insegnante ha offerto due possibilità: un furto o un infortunio in campo. Gli studenti hanno discusso animatamente e hanno scelto la prima opzione, che includeva cinque capitoli: (1) premessa, (2) prove, (3) il danno è stato fatto, (4) un identikit e (5) epilogo. La docente ha diviso la classe in cinque coppie; successivamente, ogni coppia ha letto e corretto un altro testo; infine, ogni gruppo ha presentato un capitolo. Il gruppo classe ha deciso di simulare l'intero romanzo e ogni partecipante ha preso parte alla simulazione di gruppo. Gli "attori" usavano costumi e oggetti di scena (occhiali da sole, cravatte, una "mazzetta", un

passamontagna, ecc.).

5.6 Epilogo

Questa parte segna la fine della simulazione. Generalmente, sposta la situazione in un possibile futuro; l'insegnante chiede ai partecipanti di decidere la fine del loro progetto. Possono essere accettate finali positivi o negativi o gli studenti possono ipotizzare un probabile futuro (tutto dipende anche dalle funzioni comunicative e dalle forme grammaticali che gli studenti dovrebbero usare). Conseguentemente, c'è una fase di *debriefing* in cui ogni partecipante analizza i punti di forza e di debolezza del percorso che ha appena vissuto. Ogni studente esprime il suo punto di vista o pubblicamente o in forma anonima, scritta o orale. L'insegnante può preparare questionari di gradimento per ricevere un feedback accurato e la valutazione di approvazione di questo tipo di corso.

6. CONCLUSIONE

La GS è stata presentata come un'alternativa a singole modalità di lavoro in classe offrendo una maggiore dinamicità e creatività rispetto alle standardizzate *lectiones ex cathedra*, perché può favorire la partecipazione attiva degli studenti.

Grazie alla sua natura olistica, gli studenti possono migliorare la loro competenza nelle quattro abilità: leggere (quando l'insegnante presenta uno scenario, fornisce anche alcuni input visivi da analizzare: ad esempio, ritagli di giornali, cataloghi, lettere, libri, ecc.), scrivere (durante l'intera simulazione, l'insegnante può chiedere agli studenti di risolvere problemi in forma scritta: sono incoraggiati a produrre lettere, e-mail, cartoline, poster, romanzi, ecc.), ascoltare (è necessario ascoltare per capire istruzioni, compiti, altre opinioni, ecc.) e parlare (questa è l'abilità più adoperata perché ogni partecipante interagisce con il resto del gruppo classe).

In questo approccio, l'attenzione non è sulla grammatica, ma un buon insegnante dovrebbe dedicare l'ultima parte della lezione a un *FoF* o ad un'analisi contrastiva perché questi strumenti potrebbero essere un incentivo per l'apprendimento; inoltre, potrebbero prevenire errori futuri o chiarire qualsiasi dubbio diffuso. Le osservazioni sperimentali mostrano un generale miglioramento della fluenza comunicativa, dell'accuratezza grammaticale e una buona acquisizione del vocabolario incidentale. Va sottolineato che GS può essere un veicolo perfetto per creare un ambiente di apprendimento multiculturale e aumentare il numero di parole conosciute.

I questionari di gradimento riportano che gli studenti ricordano questa esperienza con entusiasmo (la GS è approvata dal 90% degli studenti). Molti informatori sottolineano la possibilità di apprendere in modo più attivo e interessante (circa il 65%), altri ricordano la possibilità di essere liberi di esprimersi senza paura di essere corretti o di perdere la faccia (25%), solo una piccola parte di essi considera l'esperienza

divertente ma non molto utile per l'acquisizione (meno del 10%).

Come punti deboli, spiccano i seguenti: innanzitutto, non è possibile per un corso di GS sostituire completamente un sillabo, perché sebbene strutturato, identifica gli obiettivi a medio termine. Inoltre, se un corso fosse interamente strutturato sulla GS, gli studenti potrebbero perdere interesse o essere meno coinvolti nello scenario fornito. L'insegnante dovrebbe essere molto preparato e pensare a tutte le lezioni da proporre (solo gli studenti possono improvvisare). Infine, specialmente con gruppi-classe difficili o con problemi specifici, alcune fasi della simulazione dovrebbero essere scelte attentamente e la presenza di uno psicologo può aiutare a prevenire situazioni complicate.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni 2015 = Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- Bauer - Montali 1994 = Siegfried Bauer - Sandra Montali, *Lingue tra culture*, Merano, Alpha & Beta.
- Cardona 2004 = Mario Cardona, *Apprendere il lessico di una lingua straniera. Aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*, Bari, Adriatica Editrice.
- Caré 1995 = Jean Marc Caré, *Inventer pour apprendre: Les simulation globales*, in «Die neueren Sprachen», 94 (1), pp. 69-87.
- Caré - Debyser 1995 = Jean Marc Caré - Francis Debyser, *Simulationes globales*, Parigi, CIES.
- Jones 1982 = Ken Jones, *Simulation in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jones 1985 = Ken Jones, *Designing your own Simulations*, London, Methane.
- Levine 2004 = Glenn S. Levine, *Global Simulation: A student-centered, task-based format for Intermediate Foreign Language Courses*, in «Foreign Language Annals», 37 (1), pp. 26-36.
- Minuz 2005 = Fernanda Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Minuz - Borri - Rocca 2012 = Fernanda Minuz - Alessandro Borri - Lorenzo Rocca, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Torino, Loescher.
- Montali 2014 = Sandra Montali, *Italiano con L'immaginario. Tre canovacci di simulazione globale*, Bolzano, BU. Press (2.^a ed.).
- Sarti 2010 = Sandra Sarti, *L'Italia dei rifugiati*, Padova, Cittalia.