

"IL NOSTRO MONDO": UN PROGETTO DI SIMULAZIONE GLOBALE NELLA CLASSE DI ITALIANO L2

Laura Schiattone

ABSTRACT

Con il nostro contributo intendiamo presentare un progetto di classe ispirato alla simulazione globale da introdurre in un percorso di apprendimento linguistico. Una tecnica che promuove l'inclusione dello studente è la simulazione globale, un compito aperto prolungato nel tempo che stimola la creatività degli alunni. In questa sede si espongono le caratteristiche di questa tecnica e i vantaggi che presenta e si descrivono le fasi di un progetto di classe ispirato ad essa che possa essere attuato in una classe di italiano L2 con alunni adolescenti neoarrivati in Italia per sviluppare la produzione orale e scritta della lingua e la motivazione intrinseca degli studenti.

1. LA SIMULAZIONE GLOBALE

La simulazione è una tecnica didattica utilizzata nelle lezioni di lingua straniera o seconda per esercitare l'abilità di dialogo (Balboni 2013).

Nella simulazione classica, come quella che si può verificare in un'attività di *role play* o nel modello del *Task-based Approach* (Willis 1996), la situazione in cui avviene la simulazione è precisa e definita. Gli alunni cercano di completare l'attività proposta utilizzando il lessico e le strutture apprese in L2 ed esercitando le proprie competenze linguistiche e sociali. La simulazione classica si risolve in un tempo relativamente breve e normalmente entro la fine della lezione.

La simulazione globale è stata introdotta da Caré e Debyster (1995) come tecnica didattica per permettere agli studenti di inventare testi e situazioni comunicative significative usando la lingua studiata e la loro fantasia. Nello specifico, essa è (Baur, Montali 1994:93):

Un progetto di respiro più ampio, un lavoro di una certa durata per immaginare o (ri)-costruire una porzione di mondo in sé completa e coerente. Questa parte di mondo se da una parte va immaginata in uno

spazio piuttosto delimitato – per non perdere la visione d'insieme – dall'altra però deve offrire – all'interno di questo spazio – aperture e possibilità di sviluppo sufficienti a mettere in moto l'immaginazione e la creatività dei partecipanti, mantenendole vive per un certo tempo.

Questo tipo di simulazione permette agli studenti di sfruttare non solo le loro competenze linguistiche e interpersonali, ma anche la loro creatività e inventiva. È necessario che il docente definisca dall'inizio un progetto finale verso il quale condurre l'attenzione della classe (Levine 2004), poiché questa tecnica richiede un impegno profondo che occupa gli alunni per numerose lezioni.

All'inizio del percorso di simulazione globale, l'insegnante propone alla classe una situazione cornice (per esempio l'isola o l'hotel) chiedendo agli alunni di produrre liberamente testi orali e scritti che descrivano il luogo, i personaggi e le situazioni comunicative. Montali (2016:40) delinea le fasi che un insegnante può scegliere di seguire per organizzare una simulazione globale nella sua classe:

- la creazione del luogo, "si inventa un luogo o un ambiente e se ne tracciano le prime coordinate";
- la creazione dei personaggi, "il luogo viene popolato. Si attribuisce ai personaggi un nome, un'identità, un ruolo sociale e un minimo di storia";
- la descrizione dei rapporti, "si stabiliscono relazioni tra i personaggi, giocando anche su aspetti imprevedibili e misteriosi";
- la descrizione della storia, "ricostruendo il passato del luogo e delle persone";
- l'invenzione di imprevisti, "succede qualcosa. Amori, incontri, misteri, delitti...e finale".

La studiosa definisce le prime due fasi come "irrinunciabili" nella creazione di una simulazione globale, mentre la realizzazione o meno delle fasi che seguono non è fondamentale per la buona riuscita del progetto. Soprattutto se si ha poco tempo, è meglio concentrarsi sui primi due stadi ed eventualmente sviluppare in misura minima qualche altro aspetto, che può essere scelto autonomamente e creativamente da chi organizza la simulazione globale.

Il docente agisce, durante tutta la durata del progetto, come regista dell'apprendimento linguistico coordinando gli alunni, fornendo loro la cornice iniziale, condividendo i materiali autentici o semi-autentici sui quali basare le produzioni linguistiche e supervisionando i lavori dando *feedback* immediati.

Fischer (2006:14) consiglia ai docenti di variare le attività proposte agli alunni durante una simulazione globale in base ai loro bisogni e, nello specifico, indica come possibilità:

- to simulate dialogues or situations involving a larger group of people [...];
- to invent stories which they will present orally and in written form;
- to prepare texts in relation to the fictitious world¹.

La struttura di questo tipo di simulazione, quindi, è più complessa di quella classica poiché non prevede solamente la messa in scena delle situazioni comunicative, ma richiede anche che gli alunni descrivano oralmente e per iscritto tutto l'ambiente circostante. Per questo motivo, è importante scegliere una cornice che sia accessibile e presente nell'esperienza degli studenti (Levine 2004) e che corrisponda ai loro bisogni e agli obiettivi del corso di lingua (Fischer 2004). Per facilitare gli studenti e per rendere più accessibile l'attività, Maruzzo (2014) indica come modalità di lavoro ideale la suddivisione in gruppi cooperativi.

La stessa Maruzzo (2014:52) identifica, tra i vantaggi di questa tecnica didattica, il fatto che "gli allievi prendono piacere a inventare e far rivivere il loro universo creato che risulta da un immaginario individuale e collettivo di cui fanno parte integrante". Il divertimento e il piacere provato dagli alunni nel creare una propria porzione di realtà durante le attività della simulazione globale contribuiscono all'attivazione della *rule of forgetting* di Krashen secondo cui uno studente apprende meglio una lingua quando si dimentica che la sta imparando, poiché è concentrato su un altro obiettivo.

In sintesi, la simulazione globale presenta le seguenti caratteristiche:

- *pone lo studente* (con le sue competenze e la sua creatività) *al centro del proprio processo di apprendimento*. Il tema della centralità dello studente è stato ampiamente trattato all'interno dell'educazione linguistica, in particolare da Caon (2016) con il concetto di Classe ad Abilità Differenziate (d'ora in poi CAD). Secondo lo studioso, le differenze individuali delle persone presenti nella CAD sono viste come una risorsa che l'insegnante valorizza nella didattica quotidiana attraverso la promozione di metodologie a mediazione sociale e la diversificazione della didattica;
- *viene promossa un'esperienza senso-motoria della lingua* che fornisce ulteriore sostegno al processo di apprendimento linguistico (Mezzadri 2015);
- *contribuisce al rafforzamento della motivazione intrinseca* degli studenti basata sul piacere anziché sul bisogno o sul dovere estrinseco (Balboni 2012);

¹Simulare dialoghi o situazioni che coinvolgono grandi gruppi di persone; Inventare storie che presenteranno oralmente e in forma scritta; Preparare testi relativi al mondo fittizio" (traduzione dell'autrice).

- *si presta a un'organizzazione in gruppi cooperativi* (Caon, Bricchese, Rutka, Spaliviero 2019) per permettere a tutti i componenti di partecipare e di contribuire al progetto finale;
- *è strutturata in tanti compiti aperti* che non prevedono una risposta corretta, ma danno completa libertà agli alunni e offre la possibilità al docente di differenziare e stratificare le attività presentate, in base alle differenze presenti in classe (Caon 2016).

In conclusione, questo format didattico può risultare efficace per il raggiungimento degli obiettivi linguistici e comunicativi di una classe di italiano L2.

2. IL PROGETTO DI CLASSE

Nel presente paragrafo si descrive la sperimentazione di un progetto di classe ispirato alla simulazione globale, delineando i passaggi di come è stata organizzata l'attività all'interno di un corso di italiano L2 per adolescenti neoarrivati.

2.1. L'ORGANIZZAZIONE DEL PROGETTO

I corsi di italiano L2 in cui la simulazione globale è stata sperimentata, facevano parte del progetto FAMI VOCI (PROG-2563) organizzato dal Comune di Venezia con partner l'Università Ca' Foscari di Venezia. I laboratori erano destinati a minori neoarrivati (d'ora in poi NAI) iscritti alla scuola secondaria di primo e secondo grado e si sono svolti da settembre 2019 a dicembre 2021 sia durante l'anno scolastico sia nel periodo estivo, per cinque volte alla settimana con incontri di due ore. Un giorno alla settimana era dedicato allo svolgimento del progetto di simulazione globale, del quale vengono presentate, nel sottoparagrafo seguente, le fasi di progettazione.

Il progetto sperimentato e proposto in questa sede è ispirato alla simulazione globale, ma differisce da essa per due motivi:

- non ha previsto simulazioni di atti comunicativi in ogni fase;
- non si è effettuato in forma intensiva ma si è limitato a una lezione alla settimana.

L'esperienza è stata organizzata in questo modo per andare incontro alle esigenze degli alunni presenti (NAI da poco inseriti all'interno di un percorso scolastico italiano). Il progetto è stato strutturato con tre obiettivi:

- riprendere e fissare l'apprendimento degli argomenti trattati durante la settimana;
- far esercitare gli alunni nella produzione della lingua orale e scritta;
- motivare gli studenti all'apprendimento dell'italiano.

Gli alunni hanno lavorato in piccoli gruppi, organizzati in modo cooperativo per dare la possibilità a tutti di avere un ruolo e di contribuire al lavoro finale. Di volta in volta, i ruoli cambiavano, in base alle preferenze degli alunni e alle indicazioni dell'insegnante.

2.2. LE FASI DEL PROGETTO

Di seguito presentiamo le fasi del progetto nell'ordine in cui sono state sperimentate. Sugeriamo inoltre, nel caso in cui il progetto venga implementato altrove, un elenco di argomenti che si raccomanda di affrontare in classe nelle lezioni precedenti all'inizio del progetto, al fine di sviluppare l'oralità degli alunni e permettere loro di essere in grado di sostenere le varie fasi senza alcun disagio.²

I corsi di italiano per adolescenti NAI del progetto FAMI VOCI sono durati complessivamente 84 ore e circa 16 di queste sono state dedicate alla creazione del progetto di simulazione globale, chiamato "Il nostro mondo". All'inizio del percorso, l'indicazione dell'insegnante per la classe è stata quella di creare un nuovo mondo, con nuovi Paesi e città inventate, in cui gli studenti avrebbero potuto essere chi volevano. Lo scopo era quello di presentare il progetto alle organizzatrici del Comune di Venezia durante la festa finale del corso, nella quale queste ultime avrebbero vestito la parte delle turiste nel mondo inventato.

Gli obiettivi linguistici relativi al lessico e alle strutture grammaticali affrontati durante il corso di italiano e ripresi durante le giornate dedicate al progetto sono stati i seguenti:

- il lessico delle nazionalità;

² In questo contributo viene fatta una proposta di simulazione globale replicabile; ricordiamo che l'efficacia prevede comunque sempre degli adattamenti rispetto al contesto di insegnamento del lettore.

- i paesi sul planisfero;
- i repertori linguistici degli studenti;
- il lessico e le strutture per la presentazione personale;
- il lessico sulla descrizione fisica e caratteriale;
- il lessico della casa;
- il lessico della città e le indicazioni stradali;
- il lessico degli ambienti geografici;
- la differenza tra 'c'è' e 'ci sono';
- gli aggettivi qualificativi;
- il lessico del cibo;
- i verbi regolari e irregolari;
- i verbi modali (per il livello più avanzato).

Come visto nel paragrafo 1, essendo stata una simulazione globale breve, sono state riprese solamente le prime due fasi presentate da Montali (2016) con alcuni sviluppi ulteriori che si vedranno in seguito.

2.2.1. FASE 1: LA CREAZIONE DEL MONDO

Nella prima fase della simulazione in oggetto, è stata proposta agli alunni la creazione di un mondo fittizio. La classe è stata divisa in più gruppi di circa cinque o sei persone l'uno e a ognuno di essi è stata affidata la creazione di un Paese, del quale hanno inventato il nome e disegnato la bandiera e la mappa geografica. Quest'ultima è stata poi riportata su un cartellone che fungeva da planisfero del nuovo mondo. In seguito, gli alunni hanno scelto le lingue parlate all'interno del loro Paese e hanno scritto una breve frase sull'argomento.

Un esempio di creazione del planisfero, con i nomi e le bandiere dei Paesi, si può vedere in figura 1.



Fig. 1: Il planisfero

2.2.2. FASE 2: GLI ABITANTI

La seconda fase è dedicata alla popolazione del Paese e ha permesso agli alunni di riprendere il lessico e le strutture utili alla presentazione e alla descrizione di una persona.

È stata divisa in due incontri. Un primo incontro è stato dedicato alla creazione di un ritratto di sé stessi immaginandosi inseriti nel nuovo Paese e quindi descrivendo le proprie caratteristiche (nome, lavoro, una breve descrizione fisica).

Un esempio di attività sperimentata durante questo primo incontro è il "Piatto-ritratto",³ di cui si può vedere la realizzazione in figura 2. In questa attività gli alunni avevano a disposizione un piatto di carta sul quale hanno raffigurato sé stessi nel futuro (idealmente dopo dieci anni). Sul retro, hanno scritto un breve testo di presentazione, seguendo alcuni *prompt* linguistici forniti dall'insegnante.

³ Attività sperimentata all'interno del progetto FAMI VOCI dalla facilitatrice Valeria Tonioli in un percorso alla scuola dell'infanzia con mamme e bambini.



Fig. 2: *Piatto ritratto*

Nel secondo incontro, invece, è stato realizzato il documento degli abitanti di ogni Paese: ogni gruppo ha scelto un colore e una forma e ha creato la struttura del documento di identità. In seguito, tramite un'attività di simulazione a coppie in cui si esercitavano le domande e le risposte sulla presentazione personale, gli alunni hanno compilato i documenti di ognuno.

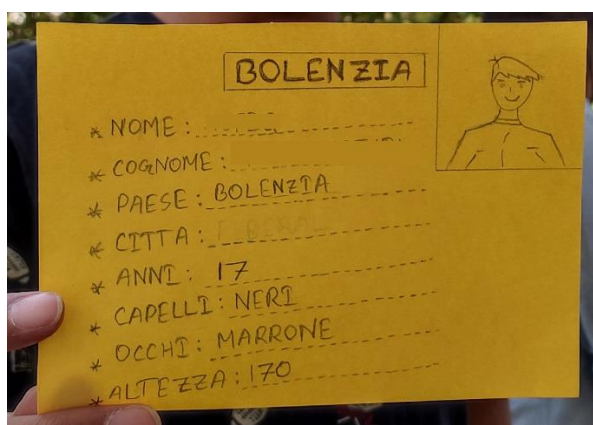


Fig. 3: *Il documento degli abitanti*

2.2.3. FASE 3: LE CITTÀ

Nella terza fase, i gruppi hanno iniziato a creare gli ambienti popolati dalle persone presentate nella fase 2. Dapprima, si è realizzata la loro abitazione. Gli

alunni hanno scelto se vivere tutti insieme in una grande casa o se disegnare tante case separate. In seguito, hanno progettato la piantina della casa e l'hanno descritta prima oralmente e poi con un breve testo. Dopodiché, i gruppi si sono divisi in due o tre sottogruppi (in base al numero di alunni) e hanno creato due o tre città da inserire nel proprio Paese. Ogni sottogruppo ha scelto il nome, ha disegnato la mappa della città e l'ha descritta con un breve testo (sulla base di alcuni *prompt* linguistici trasmessi dal docente). All'interno delle mappe gli studenti hanno inserito, oltre ai luoghi di interesse prescelti, anche le case create precedentemente. Inoltre, sono state proposte delle simulazioni a coppie o in piccolo gruppo sulle indicazioni stradali all'interno delle città ideate.

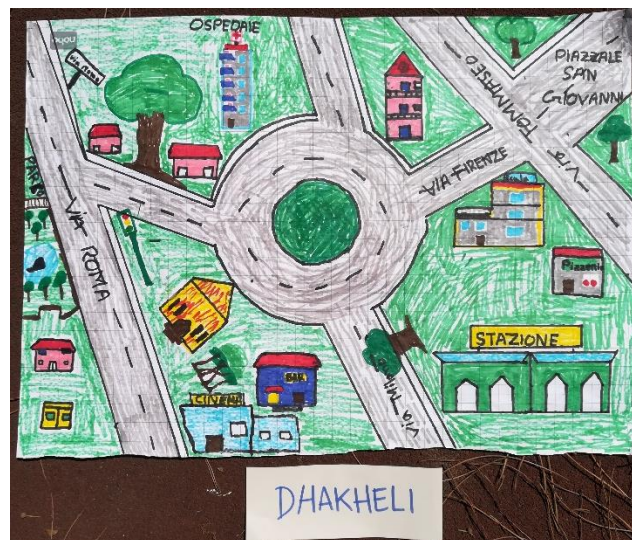


Fig. 4: La città

Montali (2016:45) descrive un modo originale per inventare i nomi delle città e dei Paesi:

Un modo può essere quello delle parole-macedonia, che i surrealisti chiamavano *Mot-valise* (parola-valigia). Consiste nel mischiare le sillabe di nomi esistenti, abbinare pezzi di nomi propri e nomi comuni, unire parti di parola provenienti da diverse categorie, ad es. prefissi e suffissi.

Un esempio di creazione di *Mot-valise* è in figura 4, in cui si legge il nome della città di Dhakeli, creato dalla fusione delle città: Dhaka e Nuova Delhi.

2.2.4. FASE 4: GLI AMBIENTI GEOGRAFICI

In questa fase gli alunni hanno lavorato sulla descrizione degli ambienti geografici presenti nel Paese da loro creato e nelle città illustrate nella fase precedente. I gruppi hanno selezionato gli ambienti, li hanno raffigurati sul planisfero e nelle mappe delle città e, in seguito, hanno presentato il lavoro svolto oralmente e per iscritto.

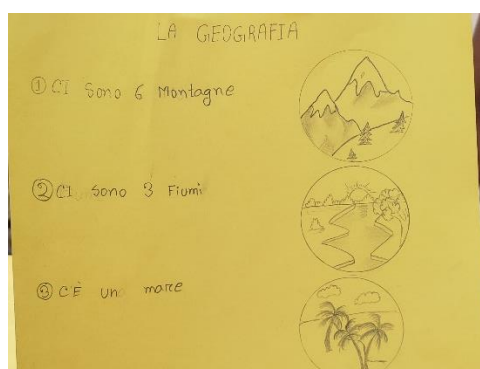


Fig. 5: *Gli ambienti geografici*

Questa fase è necessaria per l'introduzione di una serie di termini specifici della disciplina geografica; è utile, dunque, agli alunni per iniziare a lavorare sulla lingua dello studio (Luise 2006).

2.2.5. FASE 5: IL DÉPLIANT PER I TURISTI

La quinta fase è collegata alla terza e alla quarta, poiché gli studenti hanno proseguito con il lavoro di descrizione dei luoghi. In questo caso, però, il focus degli alunni era su come informare i turisti dei luoghi più importanti o delle attività tipiche da svolgere nelle varie città. I sottogruppi creati durante la terza fase hanno realizzato dei *dépliant* inserendo delle informazioni a scelta tra queste:

- cosa si può fare in città, cosa si può visitare (musei, parchi...ecc.) e quali attività si può scegliere di fare nel tempo libero;
- cosa si può vedere (gli alunni sono stati spronati a inventare delle attrazioni particolari, strane e impossibili come "una balena che canta");
- i piatti tipici, i ristoranti più famosi e, in base alle competenze degli alunni, delle recensioni di essi;

- una descrizione delle lingue parlate dagli abitanti (riprendendo quella creata nella prima fase del progetto);
- una descrizione delle religioni professate dagli abitanti;
- una breve storia della città (a seconda delle competenze linguistiche degli studenti).

Un esempio su come strutturare il volantino si può vedere in figura 6 in cui è raffigurata una pagina del libretto creato alla fine del progetto con gli studenti.

Per promuovere il plurilinguismo degli alunni, alcune parti del *dépliant* sono state tradotte nelle lingue da loro conosciute.



Fig. 6: *Il dépliant per i turisti*

2.2.6. FASE 6: LE REGOLE

L'ultima fase del progetto è stata differenziata a seconda dei livelli di competenza linguistica o le preferenze sensoriali degli studenti. La classe, sempre divisa nei sottogruppi delle fasi precedenti, ha descritto le regole delle città create seguendo compiti differenziati:

- chi aveva un livello di competenza avanzato ha escogitato una lista di regole della propria città utilizzando i verbi modali. L'attività è stata ulteriormente

stratificata chiedendo ad alcuni studenti di scrivere le regole usando solo le prime tre persone dei verbi;

- gli alunni con un livello inferiore di italiano hanno ideato le regole delle città partendo da immagini date dall'insegnante e raffiguranti alcune azioni (per esempio, guidare la macchina).

Entrambe le produzioni degli studenti sono state allegate nell'ultima pagina del *depliant* per i turisti e sono state tradotte nelle lingue conosciute dagli alunni per stimolare il loro plurilinguismo, come raffigurato in figura 7.

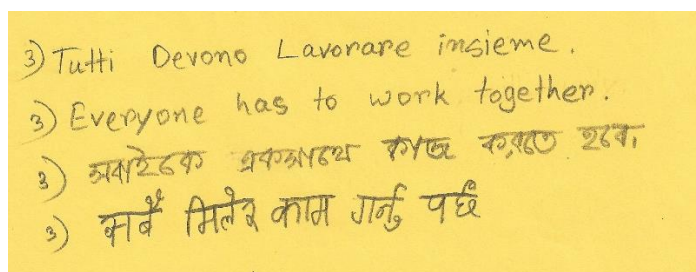


Fig. 7: Le regole

2.3. LA CONCLUSIONE DEL PROGETTO

Per rendere motivante la simulazione globale è stata organizzata una giornata finale di presentazione del progetto creato dagli studenti, invitando persone esterne al corso di italiano L2 che si sono rese disponibili a partecipare ascoltando le presentazioni degli alunni e ponendo loro delle domande concordate con l'insegnante. In preparazione a questo momento, gli studenti hanno stabilito insieme all'insegnante i ruoli e le parti di testo da studiare per l'esposizione orale finale.

Nella giornata finale l'insegnante e gli alunni hanno fatto una presentazione generale del progetto e delle fasi di creazione del mondo inventato. In seguito, sono stati allestiti alcuni *stand* dove i gruppi di studenti hanno esposto i disegni e i materiali creati durante gli incontri dedicati al progetto. In questo modo, le persone esterne invitate erano libere di muoversi tra le postazioni e ascoltare le esposizioni dei ragazzi, oppure sfogliare i *dépliant* posizionati sui tavoli.

In aggiunta, come proposto da Fischer (2006) è stato realizzato un prodotto finale, in questo caso un breve libretto, contenente le fotografie e i testi creati durante il progetto, per dare agli studenti qualcosa di tangibile da portare a casa e un ricordo del corso di italiano frequentato.

3. CONCLUSIONI

Nel presente elaborato abbiamo visto come la simulazione globale possa essere una tecnica didattica potenzialmente valida per promuovere l'apprendimento linguistico in una classe di italiano L2: essa, infatti, permette all'insegnante di creare una didattica inclusiva selezionando gli argomenti, i contenuti e gli *input* più utili e accessibili per i propri studenti (Schumann 1997, 2004), Inoltre, prevede numerose situazioni in cui gli alunni fanno esperienza senso-motoria con la lingua mediante compiti autentici, sia in modalità orale sia scritta (Mezzadri 2015), favorendo un apprendimento significativo.

La simulazione globale può essere considerata una tecnica didattica inclusiva poiché prevede un'organizzazione della classe con metodologie a mediazione sociale promuovendo il *peer tutoring* e la creazione di gruppi cooperativi (Caon 2016).

Riteniamo che una simulazione globale sull'argomento "Il nostro mondo" possa potenzialmente incontrare gli interessi degli alunni NAI e stimolare la loro motivazione intrinseca, poiché è vicina alla loro esperienza (Levine 2004) e dà loro modo di mettere in relazione le preconcoscenze con i nuovi contenuti in italiano L2 rendendo più significativo l'apprendimento linguistico (Novak 2001).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

BALBONI, P. E., 2012, *Le sfide di Babele*, UTET Università, Torino.

BALBONI, P. E., 2013, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, UTET Università, Torino.

BAUR, S., MONTALI, S., 1994, *Lingue tra culture*, Alpha&Beta, Merano.

CARÉ, J. M., DEBYSER, F., 1995, *Simulations globales*, Hachette-CIEP, Paris.

CAON, F., 2016 (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Loescher, Torino.

CAON, F., BRICHESE, A., RUTKA, S., SPALIVIERO, C., 2019, *Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo*, Erickson, Trento.

FISCHER, J., 2006, "A Task-Based Approach to Language Teaching through Global Simulations and Case Studies", in FISCHER, J., MUSACCHIO, M. T., STANDRING, A. (ed.), *EXPLICS: Exploiting Internet Case Studies and Simulation Projects for Language Teaching and Learning-. A Handbook*, <https://www.zess.uni-goettingen.de/explics/>.

LEVINE, G. S., 2004, "Global Simulation: A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses", *Foreign Language Annals*, 37, 1, 26-36.

LUISE M. C., 2006, *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Utet Università, Torino.

MARUZZO, M., 2014, "Una nuova forma di drammatizzazione in lingua straniera: la simulazione globale", *Scuola e Lingue Moderne*, 7, 9, 52-57.

MEZZADRI M., 2015, "L'embodiment: un'occasione di incontro tra la glottodidattica e le neuroscienze", in BUCCINO, G., MEZZADRI, M. (a cura di), *Glottodidattica e neuroscienze: verso modelli traslazionali*, Franco Cesati, Firenze, 145-169.

MONTALI, S., 2016, *L'italiano con l'immaginario. Tre canovacci di simulation globale*, Bozen-Bolzano University Press, Bolzano.

NOVAK, J., 2001, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento.

SCHUMANN, J., 1997, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell, Oxford.

SCHUMANN, J., 2004, *The Neurobiology of Learning. Perspectives from Second Language Acquisition*, Erlbaum, Los Angeles.

WILLIS, J., 1996, *A Framework for Task-Based Learning*, Longman, Harlow.