

Chi salverà il Pianeta? Proposta didattica per la sensibilizzazione alla sostenibilità ambientale per studenti cinesi

Silvia Scolaro
Università Ca' Foscari di Venezia
silvia.scolaro@unive.it

Abstract

This contribution intends to present an educational activity, carried out with A1/A2 level Chinese students in which the topics of environmental protection and sustainability are discussed. It was implemented through task-based language teaching activities (Nunan 1989; Ferrari & Nuzzo 2011; Cortés Velásquez & Nuzzo 2018) through which students are placed at the center of the cognitive process, acting on their own behalf with the language to create a final product. This is a method to work on "knowing how to use the language" (Balboni 2014, 2023), on critical thinking and on problem solving. Specifically, we will describe how the teaching activity was implemented in the classroom, we will present the final products created by the learners and discuss the results of a final questionnaire aimed at investigating the learners' perception of what has been done from a metacognitive perspective.

Keywords: Chinese students, TBLT, teaching Italian; Italian and sustainability; Marco Polo and Turandot students.

1. Introduzione

Per prima cosa si desidera precisare che, nel presente contributo, quando si scrive “apprendente, discente, informante, partecipante, studente” si intende il termine come inclusivo di maschi e femmine, tuttavia, per rendere la lettura più scorrevole si è scelto di inserire la parola al maschile.

Il lavoro di ricerca tratta dell'implementazione di un'azione didattica con studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot che hanno preso parte a questa attività mentre stavano seguendo il corso di italiano propedeutico all'immatricolazione negli Atenei e negli Istituti di Alta Formazioni Artistica Musicale e Coreutica (AFAM) italiani secondo le direttive dei due Programmi¹. L'obiettivo che ci si poneva era quello di proporre un'azione glottodidattica che favorisse non solo l'apprendimento del lessico inerente alla tematica della sostenibilità ambientale ed economica ma anche la sensibilizzazione verso questi temi contemporaneamente allo sviluppo di capacità di *critical thinking* e *problem solving*.

¹ Per maggiori informazioni si vedano: Rastelli 2010; Bonvino e Rastelli 2011, Bagna et al. 2017; Rastelli 2021, nonché i report annuali di Uni-Italia reperibili qui: <https://uni-italia.it/enti/marco-polo-turandot/>

2. Presupposti teorici

La metodologia principale scelta per l'implementazione dell'attività è stata quella del *task-based language teaching* (TBLT) avvalorata poi dal *Cooperative Learning*. Di seguito si descriveranno brevemente i principi teorici di riferimento.

2.1 Task-based Language Teaching

Già il QCER (Consiglio D'Europa, 2001) parla del compito come nucleo centrale dell'insegnamento/apprendimento linguistico in concomitanza con il *Learning by doing* (Dewey 1938). Il *Task-based Language Teaching* è una metodologia che si basa sul concetto di "task" (Long 1985; Nunan 1989; *inter alia*)²: gli apprendenti sono stimolati all'apprendimento linguistico per mezzo della realizzazione di un compito che porti a utilizzare la lingua che si sta studiando. Nel TBLT il *task* deve rispecchiare un obiettivo reale e il *focus* è sul significato più che sulla forma (Ellis R. 2000, 2003 e 2009; Skehan 1996 e 1998). Sono presenti tre momenti fondamentali: *pre-task*; *task* e *post-task* (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 192-3). Nel *pre-task* si elicitano le conoscenze pregresse, nonché le strutture linguistiche e lessicali necessarie. Successivamente il *task* viene spiegato e implementato ed è nella fase finale, nel *post-task*, che si arriva al *focus on form* vero e proprio. Tuttavia, il lavoro per il raggiungimento dell'obiettivo permette agli apprendenti di porsi domande sull'uso della lingua ed è questa riflessione che avvia quei processi cognitivi che permettono di apprendere una lingua in modo duraturo.

2.2 Il Cooperative Learning

Per quanto concerne l'apprendimento cooperativo, secondo Comoglio e Cardoso (2009: 24) "si può definire il *Cooperative Learning* (CL) come un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti". Le sue caratteristiche sono: l'interdipendenza positiva; l'interazione propositiva faccia a faccia e la responsabilità individuale (Johnson e Johnson 1991). Il CL, a differenza di un lavoro tradizionale a gruppi, permette di acquisire anche delle competenze relazionali e sociali³. Inoltre, il CL valorizza la *leadership* distribuita e propone la gestione costruttiva dei conflitti. Diverse sono le tecniche di cui ci si può avvalere: *talking chips*, *numbered heads together*, *roundtable*, *three-step interview*, *jigsaw* e così via⁴.

Per il presente contributo è necessario aggiungere che l'interdipendenza positiva può declinarsi in diversi modi: l'interdipendenza di scopo, l'interdipendenza di compito, interdipendenza di ruolo ed altre. In questo caso ci si è avvalsi dell'interdipendenza di materiale. Il CL è qui stato scelto per la sua valenza sociale di collaborazione tra pari per il raggiungimento di un obiettivo comune, grazie al contributo dato da ognuno.

² È necessario fare una specifica: in questo studio si tratta esattamente di *task-supported language teaching*.

³ Si veda Comoglio e Cardoso, 2009: 170.

⁴ Per approfondimenti si vedano Comoglio e Cardoso, (2009) e Comoglio (2007).

3. Descrizione del contesto e dell'azione didattica implementata

L'azione didattica di cui si tratta in questo contributo ha visto la partecipazione di 22 discenti di origine cinese. Il livello di competenza in italiano al momento dello svolgimento dell'attività era fra l'A1 e l'A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)⁵.

3.1 Il profilo degli apprendenti

Gli apprendenti sono parte del contingente degli studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot e in accordo con i Programmi essi, dopo un corso di italiano di almeno 800 ore⁶, devono sostenere un esame di livello B1/B2 per poter immatricolarsi nelle Università o nelle AFAM italiane a cui si erano pre-iscritti al momento della richiesta di visto per motivi di studio presso le autorità consolari italiane in Cina. Si tratta di giovani adulti di età compresa fra i 18 e i 30 anni e sono provenienti da diverse aree geografiche della Repubblica Popolare Cinese⁷. Alcuni di loro hanno terminato gli studi superiori e iniziano il loro percorso di studi terziari in Italia, mentre altri sono già laureati in Cina e vorrebbero specializzarsi. Conformemente ai dati riportati da Uni-Italia (report 2024), per la maggior parte si tratta di studenti di arte e musica del Programma Turandot.

3.2 Descrizione dell'attività didattica

L'attività ha avuto una durata di due ore e trenta minuti in classe, a cui va aggiunto il tempo di lavoro fuori dalla classe per la creazione dei prodotti finali. Al momento dell'implementazione dell'azione didattica gli apprendenti avevano iniziato il corso di italiano da circa un paio di mesi e il livello di competenza in lingua italiana era fra l'A1 e l'A2 del QCER. I prerequisiti linguistici erano la conoscenza dell'indicativo presente dei verbi regolari ed irregolari. Gli obiettivi che si intendevano raggiungere erano sia linguistici che culturali e sociali: favorire l'apprendimento del lessico relativo all'ambiente e alla sua salvaguardia, introdurre alcuni concetti chiave relativi allo sviluppo sostenibile, così come imparare a collaborare per uno scopo condiviso e sviluppare il *critical thinking* e il *problem solving* attraverso l'utilizzo del TBLT e del CL. Agli studenti è stato richiesto di non utilizzare il cellulare per tutta la durata dell'azione didattica. Si voleva fare in modo che gli apprendenti prestassero maggiore attenzione a quanto avveniva in classe senza lasciarsi potenzialmente distrarre dal telefono e lavorare sulla comprensione dell'input per mezzo di perifrasi esplicative e evitando una traduzione veloce da APP sul dispositivo.

Per iniziare ci si è avvalsi della tecnica del *brainstorming* che è stato attivato per mezzo di immagini. Le prime due illustravano rispettivamente le energie rinnovabili e dei contenitori preposti alla raccolta differenziata. Si è potuto elicitar così il lessico che ancora non era conosciuto e iniziare un confronto fra le pratiche ecologiche in Cina e in Italia. Ne è emersa una sostanziale differenza fra i due Paesi. Diversi studenti hanno però dichiarato di aver modificato le loro abitudini su questo aspetto una volta arrivati in Italia e di aver così iniziato ad essere più consapevoli. Le successive foto ritraevano i simboli dei *17 Sustainable Goals*⁸, Greta Thunberg e Vanessa Nakate. Gli apprendenti non erano a conoscenza dei *Goals* e nemmeno sapevano chi

⁵ <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>.

⁶ Il monte ore da dedicarsi al corso propedeutico di italiano è cambiato nel corso degli anni, attestandosi su almeno 800 ore dal 2015 (Report Uni-Italia, 2024, <https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2024/02/VIII-Convegno-MPT2024.pdf>).

⁷ Per ulteriori informazioni sulle province di provenienza degli studenti cinesi dei contingenti Marco Polo e Turandot si veda il report di Uni-Italia, 2024, p. 10.

⁸ [THE 17 GOALS | Sustainable Development \(un.org\)](https://www.un.org/sustainabledevelopment/).

fossero le due attiviste⁹. Seguiva poi una foto di Ou Hongyi, un'attivista cinese che lotta per la salvaguardia del Pianeta. Nemmeno lei era conosciuta.

Dopo questa fase di elicitazione delle conoscenze pregresse sul tema, del lessico utile e aver creato interesse, curiosità, ma soprattutto motivazione verso le tematiche ambientali, è stata proposta un'attività sul *software* Wordwall¹⁰ di collegamento parola-immagine con 9 *item*. Successivamente è stato visto un video della durata di due minuti reperibile sulla piattaforma Youtube del canale HUB Italia¹¹ dal titolo "I problemi ambientali delle città: l'inquinamento". Nel video, era presente del lessico specifico che non era ancora conosciuto agli/alle apprendenti e, per questo motivo, si è scelto di fornire la spiegazione attraverso delle semplici parafrasi in italiano e/o la traduzione in cinese¹² prima della visione. La prima visione è stata seguita da domande sul significato generale in plenaria al fine di evitare l'ansia e la paura di perdere la faccia che spesso si riscontra in apprendenti provenienti da *learning cultures* come quella cinese¹³. Dalle risposte gli studenti hanno dimostrato una buona comprensione globale e sono stati colpiti soprattutto dalla parte in cui si presentava una città cinese completamente eco-sostenibile che loro, però, non conoscevano. Il video è stato poi visto una seconda volta, fermandolo ripetutamente, per consentire una spiegazione orale e dar modo agli apprendenti di avere una comprensione più analitica dell'input fornito.

Successivamente si è fornita la prima parte di un testo autentico¹⁴: un blog di una ragazza italiana che aveva diffuso un sondaggio sulla sensibilità ai temi della salvaguardia dell'ambiente e sui comportamenti eco-sostenibili. In questa parte iniziale l'autrice del testo spiegava quello che aveva fatto¹⁵. A seguito di questa lettura introduttiva si trovavano alcune domande di comprensione generale a cui gli studenti hanno risposto individualmente con un confronto poi in plenaria. Quindi, si sono divisi gli apprendenti a coppie ed a ciascuno di loro sono state consegnate le fotocopie di grafici diversi riportati nel *blog*. Gli studenti dovevano prima cercare di leggerli e interpretarli individualmente e poi spiegarli al compagno che ne aveva di differenti: il fatto di avere bisogno dell'altro per poter ottenere le informazioni in modo completo avrebbe così sollecitato la componente sociale e collaborativa dell'apprendimento. Mentre gli apprendenti facevano questo la docente girava per la classe e rispondeva alle eventuali richieste di aiuto e/o di chiarificazione di qualche termine o concetto. Successivamente si è consegnato il testo del *blog* che conteneva la descrizione dei grafici ed è stata verificata la correttezza delle ipotesi delineate precedentemente.

In fase finale, si è chiesto quali azioni si possano fare per salvaguardare il Pianeta. Gli apprendenti hanno risposto in modo volontario e vivace dimostrando un forte interesse per il tema, nonostante le scarse conoscenze pregresse. In conclusione, si è spiegato il *task*: a coppie o piccoli gruppi che potevano formare in modo spontaneo avrebbero dovuto creare un volantino, un video o un altro prodotto artistico-grafico per la diffusione delle loro idee sul tema trattato. Questa attività mirava a farli lavorare con la lingua per realizzare un compito autentico che stimolasse le loro abilità. Il tempo per la creazione del prodotto finale è stato di 10 giorni.

⁹ Questo dovrebbe aiutarci a capire il fenomeno dell'eurocentrismo: quanto spesso diamo per scontato che le conoscenze diffuse in Europa lo siano per tutti.

¹⁰ <https://wordwall.net>.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ZZhrhQtPkeo>.

¹² Solo due parole sono state tradotte in cinese: buco dell'ozono e eco-sostenibile in quanto difficilmente spiegabili per il livello di competenza in lingua italiana posseduto dagli/dalle studenti al momento dell'implementazione dell'attività.

¹³ Sulla *Learning culture* in Cina si vedano: Cortazzi e Jin (1996 e 2001), D'Annunzio 2009, Hu (2001 e 2002), Jin e Cortazzi (2006), Rao (2006); Serragiotto e Scolaro (2023); *inter alia*.

¹⁴ Su questo tema si rimanda a Widdowson (1998) e si ricorda che il dibattito sul concetto di autenticità dei materiali glottodidattici è ancora in corso, ma esulando dal tema di questo contributo non è qui trattato.

¹⁵ Il testo è stato liberamente adattato da: <https://www.stefaniabarbato.com/sostenibilita-chi-salvera-davvero-il-pianeta/>.

Inoltre, per lavorare sulla metacognizione e l'autovalutazione consapevole è stato proposto un questionario tramite *Google* moduli per mezzo del quale i discenti hanno potuto riflettere su quanto svolto in precedenza. Le domande proposte, di proposito in forma aperta per non influenzare con una sorta di effetto *priming* le risposte degli informanti, erano le seguenti:

- 1) Cosa hai imparato oggi?
- 2) Quali parole nuove hai incontrato?
- 3) Com'è stata l'attività?
- 4) Che cosa ti è piaciuto di più di questa attività?
- 5) Che cosa ti è piaciuto di meno di questa attività?
- 6) Secondo te, un'attività come quella di oggi è utile per l'apprendimento dell'italiano? Motiva la tua risposta.

Dato il basso livello linguistico degli apprendenti e non essendo uno strumento di verifica linguistica, è stata data la possibilità di rispondere sia in italiano che in cinese. Presumendo, oltretutto, che utilizzando la lingua cinese, gli studenti potessero dare una risposta più sentita e precisa. Sono state rilevate 22 risposte, quanti erano i discenti. Solamente due hanno risposto sempre e solo in cinese, mentre gli altri si sono serviti della lingua italiana. Questo è interessante perché ci fa capire che, se stimolati in modo appropriato, gli studenti tendono a utilizzare la lingua che stanno imparando per rispondere a bisogni reali.

Trattandosi di risposte aperte, per l'analisi qualitativa è stato utilizzato il software MAXQDA, grazie al quale sono stati assegnati dei nodi, poi rivisti con ri-letture successive. Relativamente alla prima domanda, su che cosa avessero imparato, tutte le risposte hanno menzionato il tema della protezione ambientale. Tre parlavano anche della lettura e descrizione dei grafici e da altre tre emerge la percezione dell'importanza dell'attività svolta:

“Ho imparato come è importante a riciclare per ambiente, e dobbiamo conoscerlo!”

“Oggi ho imparato l'inquinamento dell'ambiente, abbiamo visto un video, si ha parlato qualche l'inquinamento, per esempio piogge acide, anidride carbonica, ecc. si protegge il pianeta e poi abbiamo fatto qualche esercizi, si ha fatto una survey, si trova qualche soluzione che ogni persone pensano, e abbiamo imparato molto le nuove parole, sono molto utile”.¹⁶

Per quanto concerne la seconda domanda, il suo scopo era quello di permettere agli apprendenti di richiamare il lessico affrontato per favorirne l'acquisizione. Come ci si potrebbe aspettare le parole sono tutte inerenti il campo semantico del tema trattato: la protezione ambientale. Due risposte sono in cinese e sono molto generali: indicano “parole del settore”. Le altre risposte sono in italiano e sono liste di parole, non tutte ortograficamente corrette. Di seguito si inserisce un grafico con le frequenze delle parole.¹⁷

Occorrenze	Parole/espressioni
6	pannelli solari
5	energia eolica, inquinamento, pianeta
4	discarica, riciclabile, riciclare, rilevante, rinnovabile, sostenibilità, tossico

¹⁶ Le risposte degli apprendenti sono state riportate così come scritte dagli autori delle stesse.

¹⁷ Le parole ortograficamente non propriamente corrette sono comunque state inserite nello stesso insieme.

3	(eco-)sostenibile, bidone della spazzatura, cestino, generale, normativa, pattumiera, porre
2	ambiente, anidride carbonica, borraccia, buco dell'ozono, disuguaglianza, fare la raccolta differenziata, fascia d'età, grafico, innovazione, piogge acide, rifiuto, spazzatura, tonnellata
1	ambientale, atmosferico, aumentare, biologico, concreto, differenziare, differenziato, entrare nel vivo, esclusivamente, maggioranza, metallo, ONG (organizzazione non governativa), pandemia, pandemico, PMI (piccole e medie imprese), radiazione, responsabile, risolutore, sciocchezza, scontato, somministrazione

Tab. 1. Lista delle parole date come risposta alla seconda domanda in ordine di frequenza.

Come si può vedere dalla tabella la maggior parte delle parole e delle espressioni appartiene al campo semantico della salvaguardia dell'ambiente, mentre è relativamente poco il lessico relativo alla descrizione dei grafici.

Si è utilizzato il *software* JASP per analizzare in modo più sistematico il lessico riportato dividendo le parole in base alle parti del discorso (*Part of Speech*, PoS) dove per "A" si intende aggettivo, "Av" avverbio, "S" sostantivo, "SA" un sostantivo seguito da un aggettivo (per esempio "raccolta differenziata"), "SAA" sostantivo con due aggettivi (per esempio "piccole e medie imprese"), "SS" costruzioni lessicali come "fascia d'età" e, infine, "V" verbo e costruzioni verbali come "fare la raccolta differenziata".

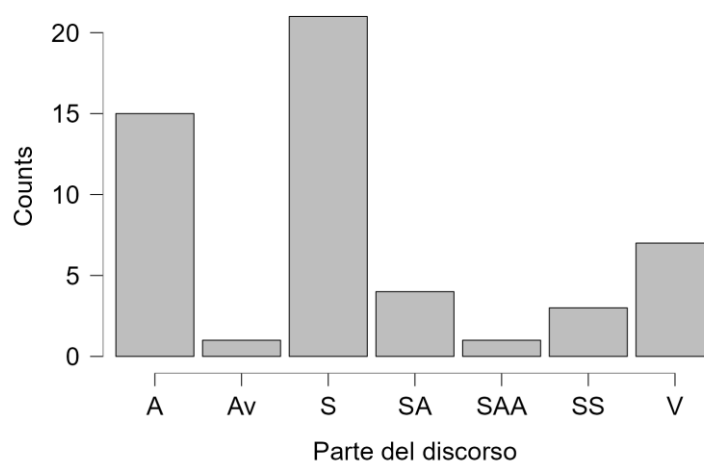


Grafico 1. Rappresentazione in forma di grafico a colonne delle diverse parti del discorso delle parole della risposta due.

Il grafico successivo, invece, rappresenta le PoS in forma agglomerata e non più specifica come nel precedente. Nello specifico la dicitura "Av" sta per avverbio, "a" per aggettivo, "s" per sostantivo, "v" per verbo. Il grafico sottostante rappresenta le frequenze descritte sopra.

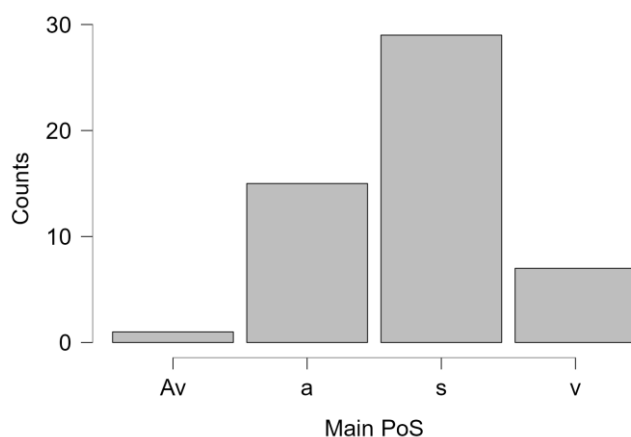


Grafico 2. Le frequenze delle diverse parti del discorso delle parole elencate nella risposta due.

Come si evince dai due precedenti grafici, è possibile notare come i sostantivi e gli aggettivi sono le parti del discorso che sono state più sollecitate attraverso questa attività. Degno di nota è anche il fatto che in tutte le risposte, in un totale di 118 parole/espressioni, di cui 29 sostantivi solo 12 (41%) riportavano l'articolo e che, quando presente, era solo determinativo. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che per un apprendente cinese l'articolo non è una forma particolarmente saliente e quindi necessita di tempi più lunghi per essere acquisito¹⁸. Si necessiterebbe, tuttavia, di uno studio longitudinale per verificare la vera acquisizione del lessico.

La domanda tre, “Com'è stata l'attività?”, chiedeva ai discenti di esprimere il proprio parere sull'azione didattica svolta. Nonostante alle risposte si possano ascrivere due diversi *bias*, esse si dimostrano decisamente positive. Un fattore condizionante è quello per cui nella cultura cinese non c'è l'abitudine ad esprimere giudizi negativi, specialmente verso persone e/o istituzioni considerate di livello superiore (Bai 2008). In Cina, per esempio, è, generalmente¹⁹, percepito come non accettabile criticare un docente o il suo lavoro (Biggs 1996). L'altro *bias* potrebbe essere considerato l'*Hawthorne effect*²⁰: prima di iniziare l'azione didattica, infatti, gli studenti erano stati informati che si sarebbe trattato di uno studio e ciò potrebbe avere influenzato il loro comportamento. Il grafico sottostante rappresenta in forma di istogramma quanto espresso dagli informanti in risposta al terzo quesito.

¹⁸ L'articolo non è presente nella lingua cinese che usa diverse modalità per rendere i concetti di definitezza esplicitati dall'articolo determinativo nella lingua italiana. Per un approfondimento sull'acquisizione dell'articolo da parte di apprendenti sinofoni si veda Chiapedi (2021).

¹⁹ Naturalmente questo non è vero sempre e in tutte le situazioni, ma è riscontrabile una tendenza generale in questo senso anche se i tempi, le persone e quindi gli stili di vita e i modi di pensare stanno cambiando.

²⁰ L'*Hawthorne effect*, spiegandolo in modo estremamente sintetico, si verifica quando i partecipanti ad uno studio modificano il loro comportamento perché sanno di essere studiati. Vari studi discutono sulla possibilità o meno dell'esistenza di questo effetto nel comportamento di persone sottoposte a diversi tipi di ricerche sociali.

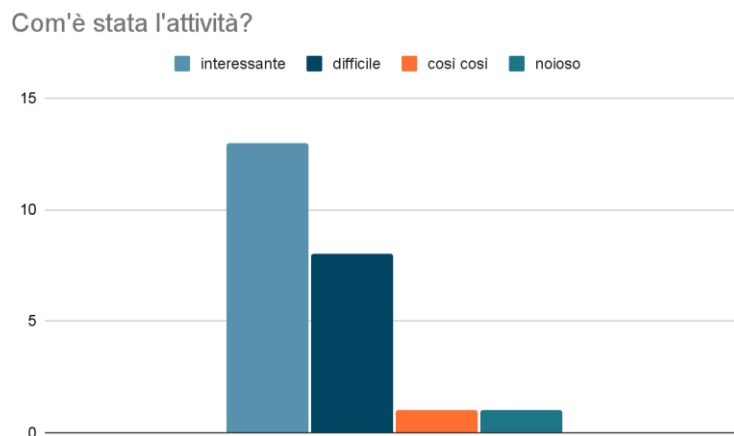


Grafico 3. Rappresentazione in forma di istogramma delle risposte alla domanda numero tre.

A sintesi si riportano alcuni commenti:

“Questo attività è interessante ma per me, non posso capisco tutto, è un po difficile”

“Vivace ma difficile ma interessante, studiosa, simpatica”

“L’attività stata vivace quando posso comunicare con i colleghi sul grafico”

Questo terzo stralcio ci fornisce un indizio di come le attività di tipo collaborativo possano rappresentare un punto di forza per l’apprendimento linguistico, non solo per il piacere di cooperare con gli altri per un fine comune, come nel caso dell’attività proposta per mezzo dell’interdipendenza di materiali, ma anche per la negoziazione instauratasi. Infatti, come riconosciuto da molti studiosi (Long 1981; Gass 1997; Nuzzo e Grassi 2016; *inter alia*), è proprio l’interazione con gli altri che porta ad un’acquisizione linguistica duratura.

L’*item* numero quattro chiedeva di esplicitare che cosa fosse piaciuto maggiormente. I nodi significativi trovati sono stati i seguenti: l’aver potuto imparare il lessico relativo all’argomento dell’ecologia (menzionato 13 volte); la discussione con i compagni (2); il video (1); la descrizione dei grafici (1) e niente (2). Il grafico che segue rappresenta tramite un istogramma quanto emerso.

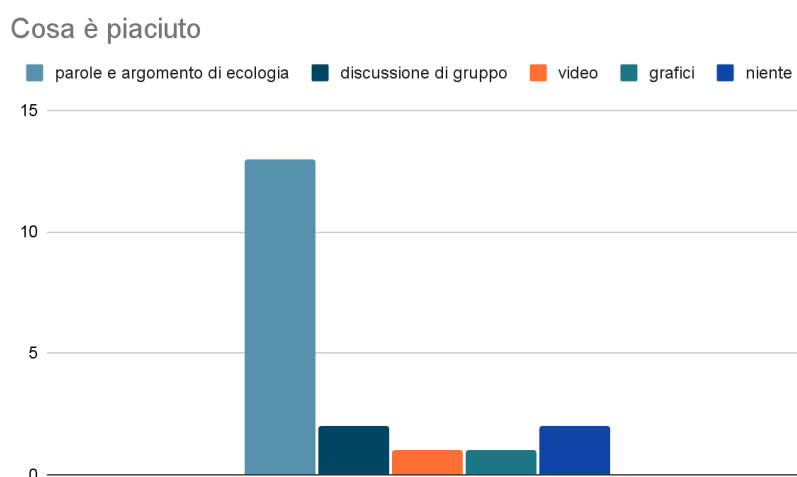


Grafico 4. Rappresentazione per mezzo di istogramma delle risposte alla domanda numero quattro.

Quello che possiamo notare è che l'argomento è risultato di grande interesse nonostante le scarse conoscenze dimostrate nella fase di motivazione.

La quinta domanda si interrogava, invece, su ciò che era stato meno apprezzato. Sette rispondenti scrivono niente, 10 scrivono che l'articolo era lungo e difficile (infatti si trattava di un testo autentico pensato per madrelingua e solo leggermente adattato tramite tecniche di semplificazione (Amoruso 2010; Menegaldo 2011), 2 la descrizione dei grafici, 1 l'ascolto e 2 il lavoro linguistico fatto senza la possibilità di utilizzare il cellulare.

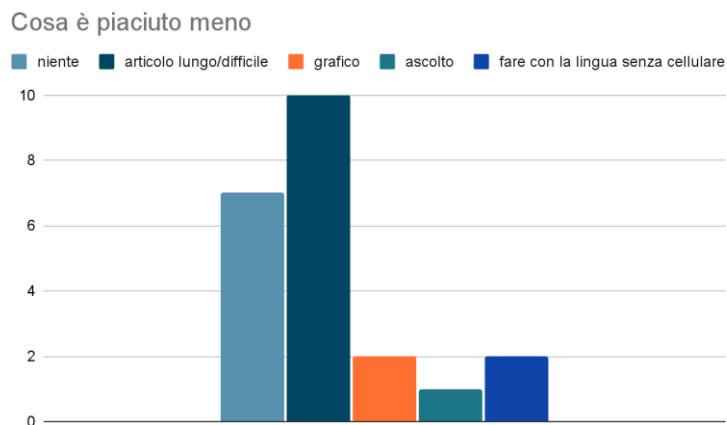


Grafico 5. Rappresentazione in forma di istogramma delle risposte alla domanda numero cinque.

Si riporta, inoltre, qualche commento:

“Quando facevo le domande, non avevo il cellulare e non capivo le parole”

“L’articolo è troppo lungo, difficile da capire”

Queste risposte mostrano da un lato come alcuni degli studenti possano essere molto legati all’uso del cellulare di cui si avvalgono per la traduzione simultanea, dall’altro di come un materiale autentico sia difficile da fruire in particolar modo a livelli di competenza linguistica bassi, nonostante tutte le accortezze prese (semplificazione del testo, glosse, spiegazione orale da parte della docente e così via).

La sesta e ultima domanda si informava sulla percezione dell’utilità di quanto fatto in classe. Come mostrato nel grafico sottostante, 16 l’hanno ritenuta utile, 5 hanno dato altri commenti positivi, 2 hanno sostenuto che non fosse stata molto utile, 1 che non avesse senso.

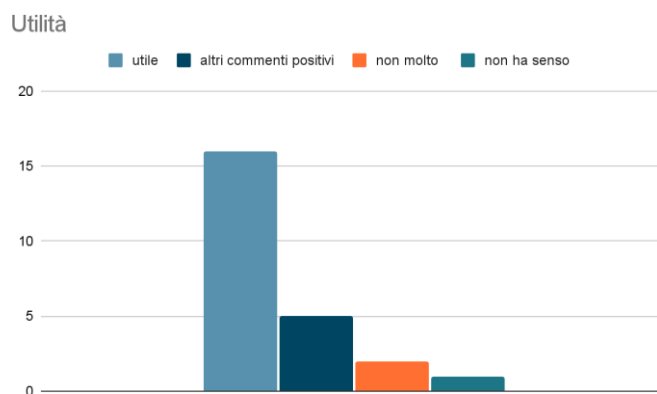


Grafico 6. Rappresentazione in forma di istogramma delle risposte alla domanda numero sei.

Per completezza, oltre al dato quantitativo, si riportano alcune delle risposte date:

“Per me questa attività è divertente e mi aiuta a imparare parole nuove”

“Per me è perfetto che abbiamo fatto di oggi. Mi piace questo modo di studio!”

“Penso che abbia senso farmi capire di più di ciò che non so”

“È utile per me, il articolo è different con quelli che ho studiato quotidianamente. Più difficile ma interessante”

Si vede come la metodologia adottata sia stata apprezzata e sia risultata non solo divertente, ma anche abbia permesso di comprendere meglio. Inoltre, il materiale autentico, sebbene difficile, sembra aver suscitato una motivazione maggiore.

Il *feedback* correttivo (Willis e Willis 2007) rispetto ai prodotti finali (quando applicabile)²¹ è stato dato in una lezione successiva. Nonostante questo, si ritiene che, viste le risposte date al questionario finale, l’obiettivo di sensibilizzare questa popolazione di studenti alle tematiche legate alla sostenibilità e alla protezione ambientale sia stato, almeno in parte, raggiunto.

4. Prodotti finali

In questo paragrafo si presenteranno i prodotti finali che gli studenti hanno creato. Di seguito si riporta una tabella sinottica e in seguito si descrivono le particolarità di ciascun prodotto.

Numero	Titolo	Tipologia	Durata/ lunghezza	Numero di studenti autori/autrici
1	--	video	5:05	2
2	--	video	1:30	3
3	Green footprint	volantino	1 pagina	2
4	Il mare	volantino	1 pagina	2
5	Proteggere l'ambiente	volantino	4 pagine	2
6	Proteggiamo il nostro pianeta	video	0:42	2
7	Sostenibilità	video	0:03	3
8	Tonno rosso	volantino	2 pagine (fronte-retro)	3
9	Tre piccole cose per proteggere la terra	video	0:43	3

Tab. 2. Tabella sinottica che raccoglie le informazioni tecniche sui prodotti finali degli studenti.

Il primo video girato in forma di notiziario televisivo comincia con una breve descrizione del progetto dove una giornalista (una delle due studentesse) intervista dei passanti sui temi della sostenibilità ambientale riproponendo le domande che erano state usate dall’autrice del blog

²¹ Non tutte le opere consegnate (§4) hanno prodotto lingua.

letto durante l'attività in classe. Un aspetto interessante è sicuramente il fatto che le autrici del video abbiano interagito con parlanti nativi e non.

Il secondo video è un documentario sull'industria tessile per l'abbigliamento e l'inquinamento da essa causato. Esso narra la situazione utilizzando delle immagini che scorrono commentate dagli autori che descrivono il fenomeno e chiedono ai fruitori di riflettere su questa tematica.

Il terzo prodotto dal titolo “*Green footprint*” è in formato di volantino e rappresenta due impronte di piedi riempite di boschi e da cui partono cinque frecce che portano a delle descrizioni di comportamenti a favore della protezione ambientale.

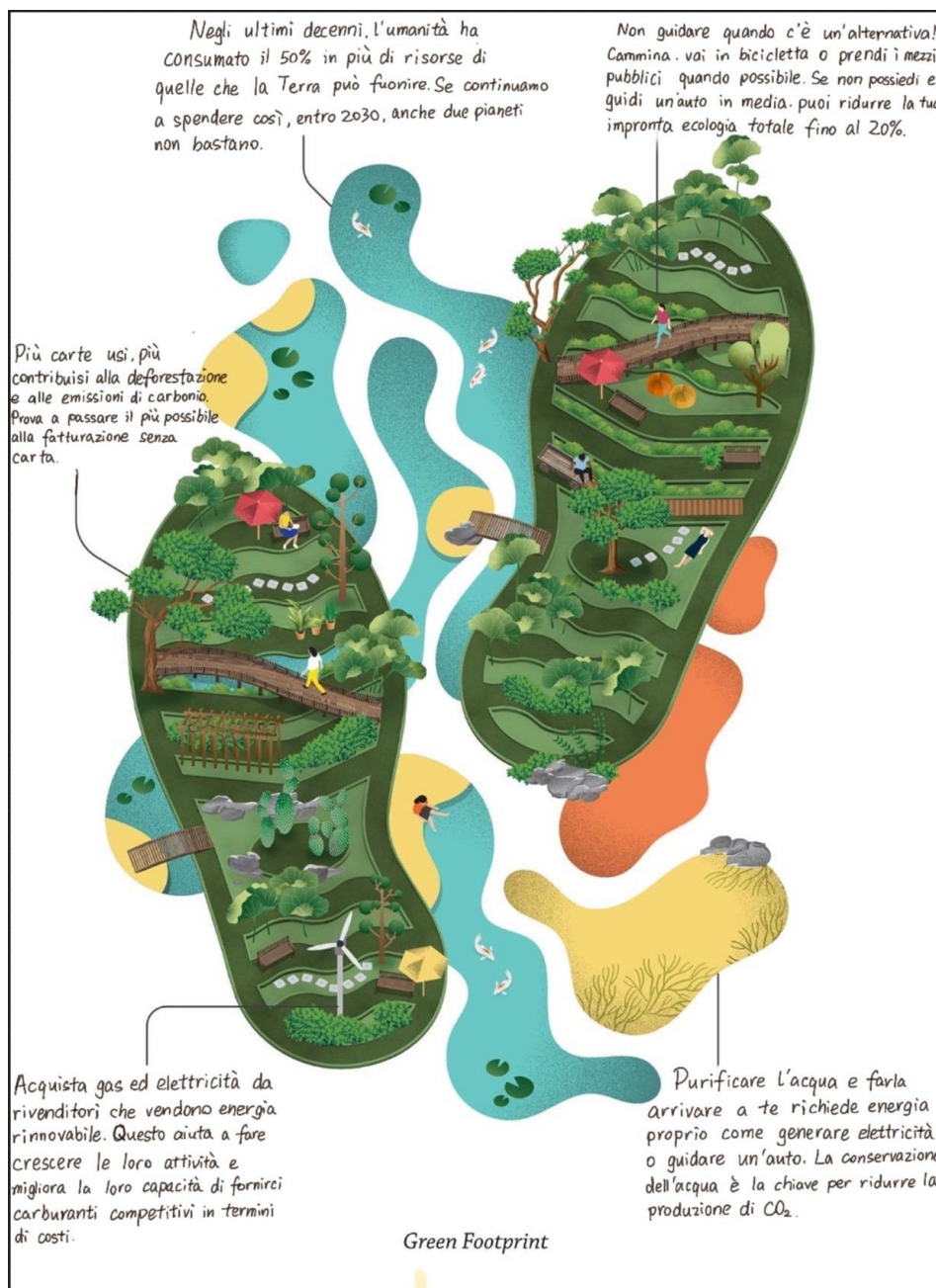


Fig. 1. Il volantino intitolato “*Green footprint*”

Anche per il quarto prodotto consegnato si tratta di un volantino che parla dell'inquinamento radioattivo dei mari. Esso presenta la scritta a lettere maiuscole "Il mare è il sangue del Pianeta" ed è visivamente, grazie al contrasto dei colori scelti accuratamente, molto forte: su sfondo verde è presente il simbolo del pericolo radioattivo, in grigio fabbriche con ciminiere fumanti e in rosso un tubo con un'apertura che si apre sul mare gettando scorie.

Il quinto è un volantino costituito di quattro pagine e intitolato "Proteggere il Pianeta". In ognuna appare sempre il titolo a cui si aggiunge una frase su uno sfondo che aiuta nella diffusione del messaggio fornito dalle parole.

Dal titolo simile, "Proteggiamo il Pianeta", è il video al sesto posto. Esso presenta immagini e scritte che danno indicazioni su buoni comportamenti da mettere in atto per proteggere l'ambiente. Non si sentono però le voci degli autori.

Il settimo prodotto è anch'esso in forma di video e si intitola "Sostenibilità". Il video è cortissimo e senza alcun audio. Mostra in forma di disegno colorato una goccia di acqua che cade e dalla quale nasce un fiore, compare poi la scritta "L'acqua è la fonte della vita".

L'ottavo prodotto è un volantino che parla dell'estinzione del tonno rosso a causa della pesca eccessiva. Su sfondo nero con caratteri cinesi in rosso e parole italiane in bianco. I colori e le immagini suggeriscono la gravità del tema.

L'ultimo video mostra tre comportamenti da non fare: gettare i rifiuti; sprecare l'acqua e gettare i mozziconi di sigaretta per terra. Il video si conclude con un breve vocabolario italiano-cinese delle parole utilizzate e la frase: "Grazie! Proteggere l'ambiente inizia da me e da te".

È molto interessante notare come alcuni degli studenti abbiano creato dei prodotti su delle tematiche piuttosto generali, mentre altri abbiano scelto dei punti specifici e molto particolari fra i temi legati alla protezione ambientali. Il filo rosso che lega tutte le opere presentate è il fatto che gli apprendenti hanno utilizzato le loro conoscenze, le loro abilità e le loro competenze (montaggio di video, creazione di volantini pubblicitari, ecc.).

5. Conclusioni

In questo contributo si è presentata un'azione didattica proposta sul tema della salvaguardia ambientale a discenti di origine cinese. Da quanto fatto, è emerso come gli apprendenti non avessero molta familiarità con i temi della sostenibilità e della protezione ambientale, tuttavia l'interesse dimostrato è stato forte.

Un altro aspetto, che può essere considerato in un certo senso "duale", è quello relativo all'utilizzo di materiali autentici: se da un lato essi possono risultare di difficile accesso in particolare per quanto concerne i livelli bassi di competenza linguistica, dall'altro sono stimolanti e favoriscono l'interesse, il piacere di imparare e aiutano nel mantenere alta la motivazione quando proposti nel modo adeguato. Inoltre, mettono l'apprendente davanti a testi reali e possono stimolare il piacere alla sfida nell'apprendimento di una lingua (Caon 2006). In aggiunta a ciò, gli apprendenti hanno notato l'utilità di un'attività glottodidattica di questo tipo.

Per concludere, è, quindi, possibile affermare che usare il TBLT, far lavorare gli studenti in modo cooperativo per un obiettivo condiviso, parlare di tematiche ambientali anche a livelli bassi di competenza linguistica favorendo metodologie che lavorino sulle capacità di *problem solving* e *critical thinking* per promuovere l'educazione civica dei futuri cittadini del mondo è non solo possibile ma anche necessario.

Attività di questo genere si dimostrano fondamentali per lo sviluppo della cittadinanza attiva e possono/devono essere realizzate in percorsi di insegnamento/apprendimento dell'italiano. Sarebbero auspicabili, inoltre, studi longitudinali per verificare l'acquisizione linguistica.

Riferimenti bibliografici

- Amoruso C., 2010, *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nella classe plurilingue*, Palermo, Palumbo Editore.
- Bagna C., Chiapedi N., Salvati L., Scibetta A., Visigalli, M. (a cura di), 2017, *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici. Riflessioni sul “Manifesto Programmatico per l’Insegnamento della Lingua Italiana agli studenti Internazionali” con focus sugli apprendenti sinofoni*, Perugia, OI3.
- 柏杨 BAI, Y., 2008, *Choulou de zhongguoren 丑陋的中国人 [Ugly Chinese]*, Beijing (R.P.C.), Renmin Wenxue Chubanshe [People Literature Publishing House].
- Balboni P. E., 2014, *Didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- Balboni P. E., 2023, *Le “nuove” sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società “liquide”. Manuale di (auto)formazione per insegnanti di lingue straniere*, Milano, UTET Università.
- Biggs J.B., 1996, “Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture”, in Watkins D. A., Biggs J. B. (a cura di), *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences*, Hong Kong, CERC & ACER.
- Bonvino E.; Rastelli S. (a cura di), 2011, *La didattica dell’italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo: atti del XV seminario AICLU*, Pavia, Pavia University Press.
- Caon F., 2006, *Pleasure in language learning*, Perugia, Guerra.
- Chiapedi N., 2021, “L’acquisizione dell’articolo italiano: alcune considerazioni su dati scritti e orali di apprendenti cinesi”, in Rastelli S. (a cura di), *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*, Firenze, Franco Cesati, pp. 59-80.
- Comoglio M., 2007, *Educare insegnando. Apprendere ed applicare il Cooperative Learning*, Roma, LAS (Libreria Ateneo Salesiano).
- Comoglio M., Cardoso M.A., 2009, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*, Roma, LAS (Libreria Ateneo Salesiano).
- Consiglio d’Europa, *Quadro Comune Europeo per le Lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione*, tr. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi, Firenze, La Nuova Italia 2002. Ed. or. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, 2001.
- Cortazzi M., Jin L.X., 1996, “Cultures of Learning: Language Classrooms in China” in Coleman H. (Eds.), *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 169-206.
- Cortazzi M., Jin L.X., 2001, “Large Classes in China: ‘Good’ Teachers and Interaction”, in Watkins D.A. e Biggs J.B. (Eds), *Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives*, Hong Kong, CERC & ACER, pp. 115-34.
- Cortés Velásquez D., Nuzzo E. (a cura di), 2018, *Il task nell’insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma, Roma Tre E-press.
- D’Annunzio B., 2009, *Lo studente di origine cinese*, Perugia, Guerra edizioni.
- Dewey J., 1938, *Experience and Education*, New York, Collier Books.
- Ellis R., 2000, “Task-based research and language pedagogy”, in *Language teaching research*, 4(3), pp. 193-220.
- Ellis R., 2003, *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Ellis R., 2009, “Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 1(3), pp. 221-246.

- Ferrari S., Nuzzo E., 2011, Insegnare la grammatica italiana con i task, in C.L. Paschetto (a cura di), *La Grammatica a Scuola: Quando? Come? Quale? Perché?*, Milano, FrancoAngeli, pp. 284-295.
- Gass S., 1997, *Input, interaction and the second language learner*, Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Johnson D.W., Johnson F.P., 1991, *Joining together. Group theory and group skills*, NJ, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Hu G.W., 2001, “Language Teaching in the People’s Republic of China”, in *Country Report for the Six-Nation Education Research Project on Pedagogical Practices in English Language Education*, Singapore, National Institute of Education, Nanyang Technological University, pp. 1-77.
- Hu G. W., 2002, “Potential Cultural Resistance to Pedagogical Imports: The Case of Communicative Language Teaching in China”, in *Language Culture and Curriculum*, 15(2), pp. 93-105. <https://doi.org/10.1080/07908310208666636>.
- Jin L., Cortazzi M., 2006), “Changing Practices in Chinese Cultures of Learning”, *Language, Culture and Curriculum*, 19(1), pp. 5-20. <https://doi.org/10.1080/07908310608668751>.
- Long M.H., 1981, “Input, interaction and second language acquisition”, in H. Wintz (a cura di), *Native language and foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp. 259–278.
- Long M., 1985, “A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching”, in K. Hyltenstam, M. Pienemanni (a cura di), *Modelling and assessing second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, pp.77-79.
- Menegaldo M. G., 2011, *Guida pratica alla semplificazione dei testi interdisciplinari*, Roma, Albatros.
- Nunan D., 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nuzzo E., Grassi R., 2016, *Input,output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Torino, Bonacci Editore.
- Rao Z., 2006, “Understanding Chinese Students’ use of Language Learning strategies from cultural and educational perspectives”, in *Journal of Multilingual and multicultural development*, 27(6), pp. 33-59.
- Rastelli S. (a cura di), 2010, *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Perugia, Guerra.
- Rastelli S. (a cura di), 2021, *Il Programma Marco Polo Turandot – 15 anni di ricerca acquisizionale*, Firenze, Franco Cesati.
- Serragiotto S., Scolaro S., 2023, “La lingua italiana nelle istituzioni accademiche cinesi”, in *EL.LE*, Edizioni Ca’ Foscari, 12(1), pp. 167-189, DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/007.
- Skehan P., 1996, “Second Language Acquisition Research and Task-based Instruction”, in J. Willis, D. Willis (a cura di), *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford, Heinemann, pp. 17-30.
- Skehan P., 1998, “Task-based instruction”, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp. 268-286.
- Widdowson H., 1998, “Context, community, and authentic language”, in *TESOL Quarterly* 32, pp. 705-716.

Riferimenti sitografici (ultima consultazione 30/05/2024)

<https://uni-italia.it/enti/marco-polo-turandot/> [sito Uni-Italia].

<https://uni-italia.it/wp-content/uploads/2024/02/VIII-Convegno-MPT2024.pdf> [report Uni-Italia, 2024].

<https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52> [QCER].

[THE 17 GOALS | Sustainable Development \(un.org\)](https://www.un.org/sustainabledevelopment/) [17 sustainable goals].

<https://wordwall.net> [homepage del software per creare attività digitali Wordwall].

<https://www.youtube.com/watch?v=ZZhrhQtPkeo> [link al video utilizzato durante l'attività presentata nel contributo].

<https://www.stefaniabarbato.com/sostenibilita-chi-salvera-davvero-il-pianeta/> [link al blog utilizzato per l'attività didattica].