L'utilizzo delle nuove tecnologie nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano in Grecia: concrete applicazioni pratiche e i loro risultati didattici

Athanasia Drakouli

*Università degli Studi di Creta, Grecia
drakoulia@gmail.com*

Attualmente l'insegnamento della lingua italiana in Grecia è quasi del tutto assente nei programmi della Pubblica Istruzione. Di conseguenza quanti insegnano la lingua e la cultura italiana restano al di fuori (salvo rare eccezioni) di ogni attività innovativa e proposte riformatrici di aggiornamento che il Ministero competente coordina e attua gratuitamente. In questo ambito, le iniziative per l'utilizzo efficace delle nuove tecnologie nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana, non solo sono lasciate alla buona volontà di uno sparuto numero di docenti, ma, per di più, il loro lavoro resta sconosciuto e non può essere condiviso con gli altri insegnanti. Nel presente articolo si presentano alcune attività didattiche, già attivate con l'utilizzo degli strumenti della moderna tecnologia didattica nelle sue svariate forme, nelle classi di istruzione, formale e non, presenti oggi in Grecia. Il nostro obiettivo è di mostrare attuazioni pratiche e funzionali che, in determinati casi, hanno ottenuto un ottimo risultato nel processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano come lingua straniera.

Parole chiave: concrete attività didattiche, utilizzo degli strumenti della moderna tecnologia didattica, ottimi risultati nel processo di insegnamento-apprendimento dell'italiano LS in Grecia

<https://doi.org/10.26493/978-961-293-045-5.157-178>

I mezzi delle nuove tecnologie e l'insegnamento delle lingue straniere

Nell'epoca della globalizzazione in cui viviamo sono sorte tutta una serie di necessità comunicative, socio-economiche, politiche e culturali, con persone di lingue diverse. Si impone, dunque, il collegamento dell'insegnamento delle lingue straniere con il mercato del lavoro. Questo procedimento sembra ottenere maggiori risultati attraverso la sistematica, multiforme e differenziata integrazione degli strumenti tecnologici (apparecchiature e registrazioni in forma digitale) nella quotidiana attività didattica, che,

grazie alle loro potenzialità tecniche in continua evoluzione, sono utili nel supportare, efficacemente, il lavoro educativo in tutti i suoi aspetti.

Particolarmente importante è il contributo degli strumenti della tecnologia didattica nel superamento delle difficoltà oggettive che si presentano nell'insegnamento-apprendimento di ogni lingua che, come l'italiano in Grecia, è insegnata come straniera, in un ambiente, cioè in cui la lingua che si studia (sia in forma scritta che orale) non è usata come codice di comunicazione se non in particolari settori come il turismo, il commercio, le importazioni e la nautica (Miloni e Drakouli 2012, 7). Quando però gli strumenti delle nuove tecnologie sono valorizzate, danno ottimi risultati (Drakouli 2018): arricchiscono sostanzialmente la funzione educativa di per sé e facilitano l'associazione della teoria, ricevuta in classe, con la concreta pratica, richiesta dalla realtà socio-professionale.

In questo ambito, lo Stato, dagli inizi del secondo decennio del nostro secolo, tenta sistematicamente la creazione di una classe digitale, di cui condizione basilare è la valorizzazione dei nuovi mezzi tecnologici nella prassi didattica; in modo particolare per quanto riguarda la didattica delle lingue straniere (Dendrinou e Karavà 2014, 132). Oggi, infatti, si registra una vivace mobilità per un piano di politiche didattiche con l'uso delle nuove tecnologie, acquisto di materiale digitale per le scuole statali greche e messa in atto di relativi programmi di formazione per i docenti del settore pubblico. Nonostante tutto, i risultati non sono quelli sperati, come si deduce dalla relazione dell'Istituto di Politica Didattica del 2017 e nelle ricerche effettuate dai Koutsojiannis (2017, 1), Diamantis (2019, 1) e Miloni e Drakouli (2019).

L'insegnamento della lingua italiana nell'odierna pubblica istruzione greca

La situazione sociolinguistica dell'insegnamento della lingua italiana oggi in Grecia è particolarmente singolare e piena di contraddizioni. Sebbene sia una lingua necessaria a un gran numero di persone che la scelgono come seconda o terza lingua straniera, come risulta dalla recente Relazione della Commissione per lo Studio delle lingue straniere (Institutou Ekpaideutikhs Politikis 2017), l'italiano è quasi del tutto assente nei programmi della pubblica istruzione (formale e non formale) greca:¹ sulla soglia del

¹ Dopo gli avvenimenti della seconda guerra mondiale l'insegnamento della lingua italiana non era stato più incluso nei programmi ufficiali della Pubblica Istruzione greca, di primo e di secondo grado. Negli anni 2005-2010 fu attuato l'insegnamento pilota dell'italiano in

terzo decennio del XXI secolo risulta completamente assente nelle scuole elementari, è molto poco presente nei ginnasi e nei licei del Paese (32 scuole su 3455); negli istituti superiori universitari la lingua italiana figura in pochissimi corsi e, in numero ancora minore, nelle strutture statali per l'istruzione degli adulti e la formazione professionale (Minniti-Gonia 2018; Drakouli e Milioni 2019; Drakouli 2020a, 16; 2020b, 4.).

Dalla riforma del sistema scolastico, la lingua italiana, privata del suo prestigio, rispetto alle altre lingue straniere insegnate sistematicamente nella pubblica istruzione greca (l'inglese, il francese, il tedesco), non gode più degli analoghi incentivi e corrispettivi finanziamenti statali, con i conseguenti risultati peggiori, sia nella programmazione metodica e omogenea dell'insegnamento dell'italiano in Grecia, che per un suo svolgimento uniformemente concreto (Drakouli e Mamidaki 2019; Drakouli 2018).²

In questo quadro la maggior parte degli insegnanti di italiano resta al di fuori di ogni attività innovativa e delle proposte riformatrici che il Ministero competente mette in atto; al di fuori persino di quei tentativi di aggiornamento offerti, gratuitamente, dal Ministero della Pubblica Istruzione, della Ricerca e della Religione e da altri enti sotto la soprintendenza ministeriale. Infatti i programmi di aggiornamento e i seminari sono rivolti esclusivamente a quei docenti che appartengono alla scuola pubblica (di primo e secondo grado) e non a tutti gli insegnanti di lingue straniere attivi in Grecia. Lo Stato si limita a concedere agli insegnanti e agli apprendenti il libero accesso all'offerta di un limitato materiale digitale.³

alcune scuole ginnasiali e liceali. Durante l'anno scolastico 2011-2012 e mentre più di 30.000 alunni, in più di 700 tra ginnasi e licei di tutta la Grecia, avevano scelto la lezione di lingua italiana, le delibere ministeriali, riguardanti l'insegnamento delle lingue straniere, escludono nel quadro di una severa politica di austerità e di risanamento del settore finanziario, la lingua italiana come materia a scelta, dalla Pubblica Istruzione del Paese (Drakouli, Mamidaki e Tsatalbassoglou 2013, 220-223).

² Tra l'altro non è mai esistita in Grecia l'istituzione del Consigliere Scolastico per «la lezione d'italiano», presente, invece, per tutte le rimanenti materie insegnate nella scuola greca. Questa figura serve per sintonizzare una buona organizzazione della lezione e il metodo unitario del suo svolgimento, per il quale è responsabile, nonché il sostegno dell'attività scientifica e pedagogica degli insegnanti della singola materia.

³ Tanti sono gli ambienti e le fonti di formazione digitali ufficiali esistenti in Grecia, i quali offrono abbondante materiale didattico per tutte le materie scolastiche. In essi l'unico materiale di sostegno offerto per l'insegnamento-apprendimento della lingua italiana viene fornito (da qualche anno) dal sito dell'Istituto di Educazione Politica (Institouto Ekpaideutikes Politikes) che opera sotto la vigilanza del Ministero dell'Istruzione della Ricerca e della Religione. Si vedano al riguardo <https://www.iep.edu.gr/moodle/course/view.php?id=111>.

Considerato tutto ciò diventa meglio comprensibile quanto grandi siano le difficoltà oggettive e i fattori in grado di impedire la messa in atto dell'insegnamento degli strumenti della tecnologia didattica nell'insegnamento della lingua italiana (Drakouli 2020a, 2-8; 2020b, 15-23).

I nuovi strumenti tecnologici nella didattica dell'italiano

Non sappiamo quanto diffusa sia, oggi, la valorizzazione degli strumenti della moderna tecnologia didattica nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana in Grecia. Nemmeno sappiamo con certezza come venga utilizzata e quanto frequente, metodica e funzionale (o meno) sia la pratica effettiva dei nuovi strumenti tecnologici nell'insegnamento dell'italiano.⁴

Particolarmente incoraggianti sono le pur limitate informazioni al riguardo, ricavate da alcune relazioni di docenti di italiano presenti in ogni grado dell'istruzione pubblica che hanno partecipato a congressi scientifici internazionali e nazionali. Si tratta di relazioni che dimostrano sia la messa in atto di approcci tecnici e problematiche riguardanti la giusta valorizzazione degli strumenti della nuova tecnologia nella didattica dell'italiano,⁵ che la presentazione dei risultati di applicazioni pratiche dei moderni strumenti digitali nell'attività educativa.⁶

Presentazione delle linee guida dell'attività didattica

In questo quadro, nella presente sede, verranno citate alcune testimonianze di esperienze derivate dalle concrete applicazioni dei mezzi della moderna tecnologia didattica (nelle sue svariate forme), fatte nell'ultimo decennio, in varie classi dell'educazione greca, formale e non formale, in cui l'autrice del presente articolo ha avuto occasione di insegnare.

Si tratta di iniziative proposte, organizzate, svolte, in collaborazione con gli apprendenti i quali, di volta in volta, costituivano il gruppo educati-

⁴ L'indagine sulla valorizzazione degli strumenti digitali nell'insegnamento della lingua italiana nell'ambito dell'Istruzione greca oggi, costituisce parte della ricerca post-dottorale dal tema «L'insegnamento della lingua italiana nella pubblica istruzione greca: passato, presente e futuro; proposte per la diffusione del suo insegnamento, secondo l'opinione dei suoi docenti in Grecia», condotta dall'autrice del presente articolo presso l'Università Nazionale Capodistriana di Atene con la supervisione della professoressa associata Georgia Milioni.

⁵ Si vedano, tra l'altro, Milioni-Bertinelli e Drakouli (2009, 1-2), Drakouli e Milioni-Bertinelli (2010) Milioni, Drakouli e Mamidaki (2011), Drakouli e Mamidaki (2019), Milioni e Drakouli (2019) e Drakouli (2019).

⁶ Cfr. Carrano (2007), Drakouli e Mamidaki (2013), Drakouli, Mamidaki e Milioni (2015), Drakouli (2019), Drakouli e Kleisarchakis (2019) e Kleisarchakis e Drakouli (2019).

vo. Sono state attuate come sostegno alla lezione abituale i cui elementi strutturali sono i seguenti:

1. Svolgimento della lezione partendo da un approccio globale dell'insegnamento-apprendimento dell'italiano che ne mette in risalto la ricchezza, sia del linguaggio e dei suoi elementi linguistici che della sua civiltà.
2. Ha come scopo lo sviluppo dell'abilità comunicativa dell'apprendente, utilizzando situazioni originali comunicative.
3. Mira alla padronanza linguistica⁷ attraverso lo studio comparativo delle strutture della lingua che si studia, con la lingua greca, in quanto lingua madre dell'apprendente; punto di partenza sono gli indici dell'Abilità Comunicativa per le varie competenze, come stabiliti dai principi e dagli indicatori del Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle lingue (Consiglio d'Europa 2002).

I risultati positivi dimostrano che si tratta di attività didattiche funzionali che hanno comportato un'accelerazione e una facilitazione nel conseguimento degli obiettivi didattici fissati, i quali potrebbero riassumersi nel fruttuoso apprendimento dell'italiano da parte degli studenti in modo da poter rispondere alle esigenze del mercato del lavoro del proprio tempo.

Le attività trattate hanno valorizzato gli strumenti delle nuove tecnologie nei loro diversi ruoli: soprattutto, però, come mezzi di accesso alle varie forme del materiale didattico e come spazio per l'apprendimento attraverso la scoperta, la ricerca e la conquista di nuove conoscenze. Tutte presentano alcuni elementi caratteristici comuni, i più importanti dei quali sono i seguenti:

- hanno avuto luogo in tempi diversi, in classi di italiano della Pubblica Istruzione greca, formale e non formale, di secondo grado, di terzo grado, e di insegnamento ad adulti;
- sono caratterizzate da un'aria innovatrice durante il periodo in cui ognuna di esse è stata messa in atto;

⁷ I termini *acquisizione* e *apprendimento* nel presente articolo sono usati liberamente come concetti sinonimi; sono riferiti entrambi a situazioni di apprendimento dell'italiano, come lingua straniera (LS), da parte di studenti grecofoni, attraverso un processo didattico sistematico e con un determinato programma nell'ambito della classe di un istituto.

- sono state attuate con lo scopo l'efficace «copertura» delle esigenze degli apprendenti e il positivo raggiungimento degli obiettivi didattici, posti a seconda dei casi;
- hanno tenuto conto delle diversità individuali dell'insieme dei membri di ogni singolo gruppo educativo;
- hanno armonicamente unito la funzione didattica della lezione abituale tradizionale con l'utilizzo innovativo degli strumenti della nuova tecnologia;
- erano regolate da un *orientamento tecnico-sociale* che tiene conto, con rispetto, della realtà sociale, didattica e culturale in cui vengono concretizzate (Drakouli 2020b, 6);
- prendevano in considerazione, in ogni caso, le singole strutture e le particolari caratteristiche che collegavano la particolare «personalità» del quadro didattico e d'apprendimento, ricercando il più adatto uso pedagogico, a seconda della situazione, degli strumenti digitali (in riferimento al *cosa*, al *come*, al *quanto*, al *ogni quando* e al *chi*, di ciascuna delle loro applicazioni concrete), sempre a seconda delle necessità di ogni gruppo didattico.

Le modalità della loro esposizione avverranno in base al raggruppamento dei casi in cui gli strumenti digitali sono stati usati come supporto, sia per l'insegnante (relativamente alla presentazione in classe dei nuovi argomenti), che per gli apprendenti (relativamente all'esercitazione delle nuove conoscenze e all'autovalutazione), in quanto mezzi delle nuove tecnologie, come strumenti di sostegno.

Contemporaneamente verranno esposti anche i riferimenti alle fonti bibliografiche che offrono informazioni sulla posizione che le nuove tecnologie avevano nella realtà didattica greca (soprattutto relative alle lingue straniere) nel corrispondente periodo.

La realtà didattica, all'inizio del secondo decennio del nostro secolo, riferita alla tecnologia digitale

Agli inizi del secondo decennio del nostro secolo, l'utilizzo dei mezzi della nuova tecnologia digitale, nell'ambito dell'istruzione greca, era estremamente limitato al computer e ad Internet; essi erano usati esclusivamente dai singoli docenti per cercare informazioni.⁸ Gli insegnanti si erano appena familiarizzati con i mezzi tecnologici di tipo convenzionale (CD, video,

⁸ Carrano (2007), basandosi su una ricerca fatta non ufficialmente, attraverso le sue personali osservazioni, riguardo all'uso delle nuove tecnologie nei diversi istituti universitari e

DVD, diapositive) che, all'epoca, venivano usati un po' più largamente, almeno per le lingue da anni insegnate, regolarmente e sistematicamente, nella pubblica istruzione greca (l'inglese, il francese e il tedesco). Meno usati lo erano per la lingua italiana, (da poco tempo era in circolazione in Grecia qualche CD-ROM che completava metodologicamente qualche libro di testo).⁹ Certo era un passo in avanti, ma si trattava sempre di un ancoraggio della situazione didattica su ben determinati argomenti e brani prescelti dagli autori dei testi; i brani proposti agli apprendenti erano sempre uguali per tutti, quindi spesso inadatti ai bisogni educativi particolari degli studenti, oppure sorpassati rispetto alle loro esigenze in divenire. I docenti che ricorrevano all'utilizzo delle tecnologie, nell'ambito della pubblica istruzione greca, erano pochissimi (anche nell'insegnamento delle lingue straniere) i quali, timidamente e in maniera limitata, cominciavano da qualche anno a utilizzare la Rete come fonte di informazioni (Zoi 2008, 1; Papadopoulos 2010, 7).

Concrete applicazioni dei mezzi delle nuove tecnologie come strumento di supporto per l'insegnante (circa la presentazione in classe dei nuovi argomenti) su un campione di 4 classi

L'adozione degli strumenti della moderna tecnologia didattica, in maniera attiva e sistematica, presentata in seguito è stata messa in atto nell'anno accademico 2010/2011 in quattro classi, molto diverse l'una dall'altra, rispetto alle loro caratteristiche fondamentali: il livello di istruzione, l'ente organizzatore di ogni programma didattico, i finanziamenti disponibili e gli strumenti offerti per l'attuazione, i fattori spaziotemporali dello svolgimento del programma, le procedure di preparazione, organizzazione e svolgimento delle lezioni, le questioni circa la materia da insegnare e i criteri di valutazione, nonché i problemi riguardanti l'età, le esigenze didattiche, le aspettative, gli obiettivi e gli interessi degli apprendenti. Si trattava infatti di:

- Due classi composte ciascuna da 25 ragazze e ragazzi adolescenti, della 2a e della 3a media (istruzione formale), che avevano scelto di fre-

professionali, presenti ad Atene e al Pireo, ha constatato che, nella maggior parte di loro, in quel periodo, erano disponibili almeno due computer. Il loro uso, però, o non era affatto previsto o era a disposizione solo dei professori.

⁹ In proposito si vedano Marin e Magnelli (2006; 2007).

quentare l'italiano, come lingua straniera facoltativa,¹⁰ per 2 ore settimanali (per la durata dell'anno scolastico); lingua sì a scelta, ma obbligatoria per il superamento della classe.

- Una classe presso l'Istituto Superiore di Tecnologia (istruzione universitaria) di Creta, con sede a Canea; composta da una cinquantina di studenti e studentesse in età post-adolescente, per lo più maschi, iscritti alle facoltà tecnologiche di Ingegneria Elettronica e di Risorse Naturali e dell'Ambiente, che avevano scelto di frequentare il primo livello della Lingua Italiana, come lingua straniera facoltativa per il conseguimento della propria laurea. Oltre a precisare che le Università greche godono di uno stato di autonomia organizzativa e didattica, bisogna tener conto che la lingua italiana veniva offerta per la prima volta presso la sede universitaria di Creta; ne conseguiva la mancanza di un programma analitico, di un libro di testo e persino l'impossibilità, da parte degli studenti, di ricevere gratuitamente i libri. Il corso prevedeva 2 ore settimanali, da ottobre a metà febbraio, per un totale di 34 ore didattiche semestrali, da tenersi in una delle aule dell'Ateneo, fornita solo di una lavagna nera di tipo convenzionale.
- Una quarta classe presso i Centri di Apprendimento per gli Adulti della città di Iraclio, capoluogo dell'isola di Creta, gestiti dall'Istituto di Istruzione Permanente degli Adulti che faceva parte del Ministero della Pubblica Istruzione greco (istruzione non formale). Ogni docente avrebbe avuto l'incarico (in base a una graduatoria ministeriale) di un corso, a caso, per insegnarvi la lingua, per 50 ore complessive (4 ore la settimana). La classe coinvolta nell'osservazione contava 29 apprendenti adulti, principianti, diversi per età (tra i 30 e 40 anni), stato civile e lavoro. Tutti, però, con l'obiettivo di imparare bene l'italiano da utilizzare nel proprio campo occupazionale o per arricchire il proprio curriculum vitae. Le lezioni si sarebbero tenute presso un liceo statale della stessa città di Iraklio, di pomeriggio, in un'aula fornita solo di una lavagna nera, con, a disposizione un'unica copia del libro di testo, proposto dal Ministero,¹¹ da utilizzare per le lezioni trimestrali. È stato assegnato solo all'insegnante, che prima

¹⁰ L'italiano per gli anni 2008-2011 era stata, fra gli apprendenti, la seconda lingua straniera facoltativa, scelta tra il francese, il tedesco e lo spagnolo. Nonostante abbia avuto grande partecipazione, nel gennaio 2011, purtroppo, per decreto ministeriale, l'italiano fu eliminato dalle lingue a scelta facoltativa degli alunni (Minniti-Gonia 2017).

¹¹ Si veda Tsolkas (2008).

di ogni lezione, aveva l'obbligo di stampare, fotocopiare e distribuire agli apprendenti il materiale didattico.

Anche se tutte le classi rientravano nel livello A1 secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (Consiglio d'Europa 2002), le differenze di età e, di conseguenza, i diversi bisogni educativi, gli obiettivi didattici e le aspettative degli apprendenti, costituivano specifici fattori di importanza fondamentale per l'esito del procedimento didattico. L'apprendimento in età adulta si differenzia in maniera evidente da quello dei minorenni, a livello strutturale (incentivi alla partecipazione e alle aspettative), di consapevolezza, di bisogni e di obiettivi.¹² Gli adulti pretendono maggiore chiarezza e precisione per decidere di impiegare tempo ed energie, molto spesso anche denaro per un'istruzione permanente. Gli incentivi alla partecipazione, gli obiettivi generali e particolari nei programmi di istruzione degli adulti si collegano, del resto, ai motivi professionali, sociali o personali e (spesso) sono dettati dalle esigenze del mercato del lavoro, o legati alla possibilità di una rispondenza immediata a obiettivi principali di sviluppo. Gli esperti come Jackson e Caffarella (1994) dimostrano che la condizione basilare per la riuscita dell'istruzione degli adulti è il coinvolgimento delle loro esperienze nel processo didattico e nelle attività del gruppo. Per questi motivi la didattica degli adulti richiede uno studio particolare, formazione e preparazione da parte dei docenti (Rogers 2002), purtroppo non offerta dallo Stato nei corsi di studi pre-laurea ai professori di lingue straniere nel nostro Paese (Proskolli 2016, 16).

La valorizzazione degli strumenti digitali

L'indagine condotta, fin dalle prime lezioni, attraverso brevi interviste, dialoghi con gli apprendenti, osservazione attenta del loro comportamento in classe, mirava a capire i loro bisogni, le loro precedenti esperienze di apprendimento linguistico, nonché le loro considerazioni sulla lingua italiana, la loro professione, le preferenze, le idee e le esperienze personali. Il punto di partenza per tutti i corsi erano i libri di testo di italiano, quelli all'epoca presenti sul mercato greco, che offrivano sì materiale già pronto,

¹² Mentre, infatti, la maggior parte dei minorenni considera il procedimento didattico *ovvio* e *normale*, perché la condizione di studente è strettamente connessa con l'età e i loro doveri, gli adulti prendono parte a questa procedura a certe condizioni; gli obiettivi posti per l'educazione di primo e secondo grado dei minorenni sono svariati, vaghi e generici: si studia «per imparare», per «entrare in qualche università», o per «acquistare requisiti professionali», o perché così «fanno tutti» o perché «si deve».

ma presentavano grandi limiti: i loro contenuti linguistici erano indifferenziatamente gli stessi per ogni categoria di studenti (Minniti-Gonia 2006, 10; Milioni-Bertinelli e Drakouli 2009, 2).

Particolarmente utile sarebbe stato, per questo lavoro, il materiale ricavato da Internet (e dai canali della televisione satellitare),¹³ portato in classe grazie al computer, un mezzo sussidiario di insegnamento, capace di includere, riprodurre e simulare, in modo digitale, le visualizzazioni (per esempio: immagini, cartine geografiche, grafici, disegni, cartoni animati, film, video, trasmissioni televisive, documenti . . .); suoni (per esempio: trasmissioni radiofoniche, telegiornali, annunci, previsioni meteorologiche . . .), senza tralasciare i registratori, i mangianastri, i CD-ROM. Pensiamo, poi, alle immagini simboliche (per esempio i quadri, le diapositive, pagine intere tratte dai libri, periodici, giornali . . .). Sarebbe quindi stato possibile attingere parecchio materiale, a seconda della situazione didattica e delle caratteristiche peculiari degli studenti, proiettare direttamente in classe. Il materiale da Internet e dai canali satellitari sono mezzi sussidiari che costituiscono veicoli di *materia prima* linguistica e di brani autentici, creati per un particolare scopo comunicativo, senza pensare certo alla didattica, ma che automaticamente diventano «materiale didattico, dal momento che sono accompagnati da istruzioni pensate per facilitare l'obiettivo comunicativo e quindi rivolti anche agli apprendenti, specificando che cosa devono fare» (Tokatlidou 2006, 92-93).

Certo la tecnologia computerizzata, con le sue capacità tecniche in continua evoluzione, valorizzata, però, in modo appropriato pedagogicamente e adattata all'esistente realtà sociale e didattica,¹⁴ può offrire vantaggi considerevoli alla fruizione educativa: cominciando da un approccio didattico multisensoriale (ottico, acustico e motorio nello stesso tempo) che facilita una migliore acquisizione e assimilazione delle nuove conoscenze da parte degli apprendenti di ogni tipo di formazione. Inoltre essa può rivelarsi particolarmente utile per gli studenti portatori di difficoltà dell'apprendimento o di altri disturbi nello sviluppo delle capacità scolastiche (Drakouli, Mamidaki e Milioni 2015, 146-147; Drakouli 2018), in quanto la combinazione di stimoli ottici, acustici e motorii (colori, immagini, video/filmati, film, realtà virtuale . . .) contribuiscono alla massima attivazione delle loro capacità mnemoniche: nel cervello umano, infatti, si producono connes-

¹³ La televisione satellitare, benché abbastanza economica, non esisteva in nessuno degli istituti scolastici.

¹⁴ L'applicazione, invece, dei mezzi delle nuove tecnologie come è stata fatta per tutti questi decenni fino ai nostri giorni, in base «agli approcci principalmente tecnocentrici non ha dato i risultati sperati» (Diamantis 2019, vi).

sioni sinaptiche (*sinapsi*) che aiutano il nuovo input a trasferirsi, dalla memoria a breve termine, a quella a lungo termine, dove può conservarsi in modo illimitatamente duraturo, a volte addirittura per l'intera esistenza (Drakouli 2015, 37).

Difficoltà oggettive-sperimentazione didattica

Certamente l'inserimento degli strumenti digitali nella lezione di italiano, soprattutto in limitati interventi temporali, costituiva un notevole problema: da una parte gli istituti erano sprovvisti dei mezzi della nuova tecnologia,¹⁵ rendendo difficile il lavoro e impossibile l'accesso, contemporaneamente, di tutti gli apprendenti alle attività digitali della lezione e al materiale attinto; dall'altra, al docente, occorrono conoscenze pedagogiche e digitali, tanto tempo e tanta fatica personale per la preparazione del materiale e per la sua presentazione in classe. Certo «dipende da noi se gli strumenti della tecnologia potranno diventare trampolino di progresso o li intenderemo come pesi inibitori, a causa della scarsa capacità di adattamento, collettiva e individuale» (Drakouli 2020a, 7). È risultato essere molto utile il computer portatile, capace di presentare agli apprendenti sia gli elementi presenti in Rete che i programmi trasmessi dai canali satellitari della televisione italiana.

In questo ambito, prima di ogni lezione, si esploravano sistematicamente i vari siti Internet in lingua italiana, si leggevano articoli di giornali e riviste on-line; perfino voci di enciclopedie italiane, ecc. Ci si collegava ai canali italiani che trasmettevano di tutto: spot pubblicitari, notiziari, curiosità, rubriche televisive, canzoni, per scegliere testi autentici di ogni genere adatti al livello del gruppo didattico cui dovevano essere presentati; naturalmente si interveniva sul materiale a disposizione apportando anche le necessarie modifiche. Tale materiale arricchiva, in modo straordinario, il corso della lezione regolare (cioè senza i mezzi digitali) e aiutava gli apprendenti ad assimilare meglio la lingua italiana sotto molti aspetti (fonologia, ortografia, lessico, grammatica, sintassi, cultura generale).

Per gli apprendenti più giovani venivano scelti, più che altro, spot pubblicitari e videoclip in cui l'immagine, i suoni e i colori predominano sul contenuto linguistico, quindi si facilita la comprensione. Per gli apprendenti adulti, invece, i documentari che presentano vari aspetti della quotidianità e della cultura italiana risultavano sempre un'ottima scelta. In più,

¹⁵ La televisione satellitare, come si è già riferito, non esisteva in nessuno degli istituti scolastici, mentre i pochi computer da tavolo esistenti non erano usufruibili dalle classi di lingue straniere.

brevi e semplici articoli sui personaggi italiani dello sport, del cinema e dello spettacolo affascinavano sempre gli apprendenti di diverse età.

L'ascolto-lettura di vari testi, registrati da parlanti madrelingua, offriva agli apprendenti la migliore pronuncia possibile delle parole, l'esatta grafia e il loro particolare significato. L'ascolto consapevole e finalizzato di vari generi di suoni promuove, del resto, l'esatta pronuncia delle parole. In altri casi il computer era utilizzato per presentare un fenomeno morfo-sintattico, dopo l'illustrazione delle sue caratteristiche fatta alla lavagna. Ambienti compositi e gradevoli per la didattica e esposizioni accattivanti, rendono la presentazione di ogni materiale didattico, convenzionale o difficile, maggiormente, attraente. Gradualmente l'ascolto è stato completato con attività da svolgere in classe (non essendo disponibili computer per gli apprendenti si utilizzavano le fotocopie delle attività proposte). Si trattava di attività che richiedevano il completamento degli spazi vuoti (dato il livello dei principianti), con le parole ricavate da un elenco presente, fornito dall'insegnante (quesiti a completamento), oppure occorreva trovare autonomamente la soluzione.

Questi esercizi permettevano un più immediato e semplificato apprendimento del vocabolario di base relativo all'argomento trattato, senza contare la positività derivata dall'ascolto di vari testi pronunciati da persone diverse (Scambi e Scaglioso 2004). Le tipologie delle attività in classe erano varie, appositamente scelte, tra il materiale offerto dalla Rete (*software*), a seconda degli apprendenti cui erano destinate. Agli adolescenti venivano proposte situazioni a loro familiari per la loro età, anche giochi, per contribuire allo sviluppo delle loro conoscenze riguardo al mondo e alla vita, per incoraggiare lo spirito di emulazione e della collaborazione, tra loro, ma anche con l'insegnante. Per gli apprendenti adulti invece venivano fatti collegamenti tra le loro precedenti conoscenze con le nuove, venivano incoraggiati, da subito, ad utilizzare, a mettere cioè in pratica, quello che avevano appreso, con dialoghi e scambio di opinioni nella lingua target, nonché nelle attività di gruppo (Jackson e Caffarella 1994); il tutto, caratterizzato da abilità per rafforzare la fiducia in loro stessi. In generale le attività si riferivano alla loro quotidianità. In ogni caso le tematiche e le attività aiutavano gli apprendenti a calarsi nella realtà e nella vita italiana, a comunicare/interagire, da subito, in italiano, ma in modo divertente, ossia usando mezzi (televisione, computer, radio) considerati strumenti per divertirsi e rilassarsi.¹⁶

¹⁶ Cfr. gli studi di Ivan Pavlov che hanno dimostrato il valore delle dinamiche dell'ap-

Per esempio agli alunni adolescenti si proponevano esercitazioni su canzoni molto allegre e simpatiche, come la *Bella Pasqua* di Renato Carosone, di tipo «scrivete i mestieri che si riferiscono nella canzone», «qual è il nome corrispondente di tali mestieri in greco» o «riempite gli spazi vuoti con le parole mancanti». Agli alunni adulti si preferiva proporre canzoni come il canto greco *Klama tu emigrantu* e la serenata greca *Kali Nifta* che trattano temi vissuti dalla maggior parte degli adulti (come appunto l'amore o/e l'emigrazione). In canzoni del genere il contenuto linguistico è di facile comprensione visto che si mescolano parole di etimologia greca e parole di lingua italiana. Alcuni esercizi riguardavano l'individuazione di parole del vocabolario italiano dei nostri giorni riferite nelle canzoni (come *petto*, *coda*, *ali*, *penso*, *color di mare*) e si chiedeva agli apprendenti di creare una frase con ciascuna di quelle parole o insiemi di parole.

Alcuni risultati della sperimentazione

Dall'uso selettivo (qualitativamente e quantitativamente parlando) dell'ampio materiale offerto dalle nuove tecnologie, (sempre rispettando l'argomento conoscitivo dell'ambiente della didattica e le particolarità degli apprendenti di ciascun gruppo di apprendimento), e dall'interazione dei membri di ogni classe, in riferimento a quanto appreso dai multimedia si è ricavato:

1. l'arricchimento della prassi didattica e il superamento di una lezione statica avulsa dalla realtà; l'orientamento dell'insegnamento della lingua verso temi utili, interessanti, diversi per ogni gruppo di apprendenti;
2. il mantenimento di un'alta motivazione (o la sua creazione dove non esisteva) degli studenti nonché la positività dei loro atteggiamenti verso la lingua che apprendevano e la cultura di cui essa è portatrice;
3. l'acquisizione, da parte degli apprendenti, di modelli autentici della lingua autentica soprattutto in maniera più funzionale, facile e divertente;
4. lo stimolo a una progressiva ascesa di qualità: chi lavora (in gruppo o da solo) e affronta parte dello studio della lingua e della cultura attraverso le nuove tecnologie, necessita di un bagaglio di conoscenze e di strategie di apprendimento che la classe tradizionale spesso non prevedeva (Mezzardi 2004, 153);

prendimento associativo attraverso il fenomeno del condizionamento classico (Canestrini 1984).

5. la creazione di un clima più amichevole in classe e lo sviluppo di rapporti più positivi tra gli apprendenti, e tra loro e l'insegnante.

Così, per fare qualche esempio, volendo insegnare la comunicazione non verbale, si sono valorizzate varie fonti attinte dalla Rete: articoli tratti da giornali e riviste italiane, scene di mimica nei film e filmati sui gesti caratteristici degli italiani (semplici e/o in versione sottotitolata). Naturalmente, con gli adulti ci si soffermava sul contenuto degli articoli presentati. Per gli altri c'era l'invito a interpretare quanto visto e a riproporlo in coppie in classe. Il modo positivo con cui gli studenti hanno vissuto la messa in atto della nuova didattica è stato espresso in tante maniere; prima di tutto parlandone in modo esplicito durante le lezioni, e nell'ultimo incontro di ciascun programma didattico in cui è stato fatto un bilancio congiunto dell'attività di insegnamento-apprendimento realizzato.

I partecipanti ai corsi organizzati dall'Istituto di Istruzione Permanente degli Adulti, dopo la fine delle lezioni del primo ciclo di conoscenza della lingua italiana, chiesero agli organizzatori dei programmi di continuare le loro lezioni per i successivi livelli della lingua studiata, avendo sempre la stessa insegnante. Infine, anche i commenti espressi nel questionario compilato dagli studenti universitari dell'Istituto tecnologico di Canea, alla fine delle lezioni semestrali erano positivi (Drakouli, Mamidaki e Milioni 2015, 146-149): dimostrazione concreta di tanto entusiasmo fu il fatto che nel successivo semestre il numero degli studenti che scelsero di seguire le lezioni d'italiano nello stesso Ateneo raddoppiò.

Le risposte ottenute da tutti i questionari convergevano sul ruolo importante che i mezzi digitali hanno avuto nel processo di insegnamento-apprendimento dalla lingua italiana nell'ambito dei loro corsi di quell'anno. A conclusione del discorso risulta che gli strumenti delle nuove tecnologie: a. coinvolgono emotivamente la totalità degli apprendenti di ogni genere ed età, b. li proiettano nella realtà del Paese la cui lingua studiano e che tanto ammirano, c. li sollecitano ad apprendere senza eccessivo sforzo e a memorizzare facilmente, dal momento che l'attività viene contestualizzata. Tutto ciò contribuisce a mantenere vivo l'interesse e le motivazioni degli apprendenti per la lingua e la cultura italiana.

Il computer come supporto per l'apprendimento (strumento di esercitazione delle nuove conoscenze e di autovalutazione)

Negli anni successivi, si è fatto grande uso della tecnologia computeristica come supporto per l'apprendimento: così l'apprendente è sollecitato ad

approfondire le nuove conoscenze, da solo, dopo la fine della lezione in aula. Si tratta di un esercizio che costituisce un prezioso mezzo per l'efficace assimilazione dei nuovi elementi linguistici e, contemporaneamente, un significativo strumento di autovalutazione.

Lo stimolo ad adottare l'utilizzo, più ampio, dei mezzi digitali nelle classi di italiano è stata una pacifica protesta contro le Autorità statali competenti che avevano ridotto, ai minimi livelli, l'insegnamento dell'italiano nelle scuole statali di secondo livello. Gli apprendenti, divisi in classi di circa 40, erano tutti adulti (dai 18 anni in su),¹⁷ di più svariate condizioni, accomunati solo dalla predilezione per la lingua e la cultura italiana. Ognuno di loro pensava di utilizzarla per gli scopi più diversi: professionali, personali, didattici ...).

Tale grande eterogeneità creava una serie di problemi sostanziali, quelli che Mager (1985, 1) definisce «effetti collaterali indesiderati», che, specie nel caso di apprendenti adulti, potevano oscillare tra il venir meno delle motivazioni all'apprendimento fino all'abbandono (temporaneo o per sempre) del programma educativo.

L'obiettivo era di offrire non solo l'acquisizione delle prime e fondamentali strutture della lingua italiana e una conoscenza (alquanto rappresentativa) della cultura del Paese vicino (con cui noi greci siamo accomunati indissolubilmente da rapporti di lunga data a più livelli), ma anche il mantenimento costante (e, se possibile, l'aumento) della iniziale motivazione e dell'atteggiamento positivo degli apprendenti nei confronti della lingua straniera che desideravano conoscere (Drakouli, Mamidaki e Tsatalbassoglou 2013, 225). La necessità di una didattica diversificata, all'interno di ognuno dei suddetti gruppi educativi, costituiva un dato di fatto, anzi, addirittura, un caso di emergenza.

Nuove sperimentazioni

Il libro di testo adottato da tutte le professoresses dell'impresa didattica, *Le prime lezioni in italiano* (Drakouli 2011) sembrava efficace. È un manuale di grammatica italiana che «congiunge mirabilmente le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle lingue e i più recenti approcci glottodidattici di ispirazione comunicativa con i principi della linguistica contrastiva» (Pichiassi 2012, 93-94). Era stato valutato come uno strumento «di facile e piacevole uso per condurre, nel modo più ef-

¹⁷ Una delle 33 classi aveva raggruppato tutti gli apprendenti adolescenti fino ai 17 anni (Drakouli, Mamidaki e Tsatalbassoglou 2013, 230).

ficace» gli obiettivi didattici prefissati. In più le sue attività di comprensione orale, erano impostate sull'utilizzo di materiale autentico recentemente attinto dalla Rete (Drakouli 2011, 151-155). Però, per aiutare maggiormente gli studenti all'apprendimento della lingua target si è deciso di utilizzare i mezzi digitali, come supporto per la presentazione del nuovo input, anche se nel breve spazio temporale di ogni lezione. Così, alla fine di ogni lezione, avendo prima esplorato vari siti elettronici e avendo scelto il materiale più adatto ai fini didattici prefissati, gli studenti erano invitati a visitarli, da un computer, per svolgere qualche esercitazione o attività connessa a quanto imparato in classe.

I siti proposti erano tali da permettere l'accesso a situazioni autentiche analoghe al livello delle loro conoscenze in italiano e da proporre situazioni e tematiche affini all'odierna realtà e avere possibilità immediata di attuazione (Kontakos e Gkovaris 2006, 27). Inoltre, per eseguire gli esercizi, l'apprendente aveva continuamente a disposizione uno tra i tanti dizionari completi, offerti gratuitamente su Internet. Le attività da svolgere a casa erano esercitazioni utili e divertenti. Avevano a che fare, soprattutto, con:

- testi diversi per il contenuto e il lessico, esercizi di varia tipologia¹⁸ che aiutano il discente a esplorare a fondo le strutture lessicali della lingua che apprende (nuovi vocaboli, espressioni idiomatiche, modi di dire, locuzioni, proverbi, sinonimi e contrari appena scoperti), ad arricchire il proprio repertorio lessico-semantico dell'italiano, ma anche ad accostarsi alle tradizioni socioculturali italiane (Benucci e Micheli 1994, 30) e
- fenomeni morfosintattici trattati precedentemente in classe; si proponevano esercizi digitali di vario tipo¹⁹ che fanno pensare maggiormente a un gioco piuttosto che ad attività didattiche e guidano, in maniera piacevole e gratificante, a volte alla scoperta intuitiva e altre volte all'approfondimento (senza particolare sforzo) delle strutture morfosintattiche della lingua *target*.

¹⁸ Molte sono le attività di esercitazione che adoperano i sistemi di rappresentazione visiva, «tanto importante in rapporto all'apprendimento della lingua con metodo globale» (Ciari 1971, 57).

¹⁹ La tipologia degli esercizi per questo scopo spazia dai vari questionari – quesiti vero/falso – alle scelte multiple; o ancora alle attività di incastro e di riordino che danno vivacità e ritmo alle lezioni, evidenziando i punti deboli (morfologici o sintattici), normalmente di più difficile apprendimento.

Alcuni dei risultati del tentativo messo in atto

I vantaggi di coloro che seguono i corsi, utilizzando il computer come supporto del processo di apprendimento linguistico, come mezzo di esercitazione e di autovalutazione, sono decisamente tanti:

- concretizzano in modo immediato quanto appreso in classe;
- dedicano maggiore tempo allo studio e hanno così un più frequente contatto con il materiale didattico (rispetto a quello avuto dalla sola frequenza in classe); ne risulta una maggiore dimestichezza e disinvoltura nella produzione, scritta e orale, nella lingua straniera (Mezzardi 2004, 153);
- imparano a consultare fonti diverse dal libro di testo;
- sono portati a costruire ipotesi e a verificarle;
- partecipano attivamente alle decisioni che riguardano il proprio percorso formativo; in altre parole ognuno rende se stesso protagonista dell'atto didattico (Danassis-Afentakis 2007).

L'apprendente dell'italiano come L2, utilizzando il computer, diventa capace di autovalutarsi, di rendersi conto delle proprie conoscenze reali, senza sottoporsi allo stress intrinseco nelle procedure del *testing*, «dell'accertamento delle competenze linguistiche in ingresso, in itinere,» durante il processo dell'apprendimento (Coveri 1994), lontani dai condizionamenti creati dal *filtro affettivo*.

Krashen infatti (come riporta Pichiassi 1999, 173) afferma in proposito che un apprendente – specialmente l'adulto – è condizionato dall'atmosfera che si crea sul luogo dell'apprendimento, per cui vive uno stato di ansia che gli impedisce di produrre liberamente, nel timore di sbagliare e di compromettere l'immagine di sé che pensa di aver già comunicato a chi è attorno a lui.

Conclusioni

Dando per scontata l'importanza della sistematica e multiforme valorizzazione degli strumenti digitali nell'insegnamento e apprendimento della lingua italiana, ideale sarebbe la diffusione delle pratiche che valorizzano l'attività istruttiva, in un ambito istituzionale in cui l'insegnamento dell'italiano godrebbe del sostegno statale e fosse offerto in modo costante e stabile in tutti i gradi dell'istruzione pubblica greca, in base a una programmazione a più livelli in cui coordinare:

- (a macro-livello) le proposte dello Stato, come responsabile del piano della politica didattica;
- (a meso-livello) le possibilità di ogni unità scolastica, come responsabile della regolare funzione e della giusta gestione dei fondi a disposizione;
- (a micro-livello) le conoscenze, le abilità, e gli atteggiamenti degli insegnanti, adeguatamente istruiti a spese dello Stato, (durante l'iniziale e la successiva formazione), in quanto protagonisti (insieme agli apprendenti) dell'atto istruttivo.

Fino ad allora i docenti della lingua italiana devono osare, sperimentare e provare modi per una valorizzazione feconda degli strumenti delle moderne tecnologie, per un approccio che tenga conto e valuti le singole strutture e le particolari caratteristiche che costituiscono la speciale «personalità» di ciascun ambito istruttivo e didattico e che inserisca i mezzi tecnologici con rispetto nella messa in atto di ogni azione innovatrice, nonché cercare di far conoscere i dati della loro attività a ogni docente di lingua italiana, insegnata come lingua straniera.

Riferimenti bibliografici

- Benucci, A., e P. Micheli. 1994. «La verifica della lettura.» In *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, a cura di P. Micheli, 27-40. Roma: Bonacci.
- Canestrini, R. 1984. *Psicologia generale*. Vol. 1. Bologna: CLUEB.
- Carrano, E. 2007. «Il computer e internet nella didattica dell'italiano LS: la dimensione greca.» *Bollettino Itals*, n. 21. <https://www.itals.it/il-computer-e-internet-nella-didattica-dellitaliano-ls-la-dimensione-greca>.
- Ciari, B. 1971. *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Traduzione dall'inglese di F. Quartapelle e D. Bertocchi. Oxford: La Nuova Italia.
- Coveri, L. 1994. «Misurare la lingua: il problema del testing nella didattica dell'italiano come lingua seconda.» In *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, a cura di P. Micheli, 15-18. Roma: Bonacci.
- Danassis-Afentakis, A. K. 2007. *Syhgrones tasis tis agogis*. Atene: Gkelmpeses.
- Dendrinou, B., e E. Karavà. 2014. *Oi ksenes glosses sto sxoleio: odigos tou ekpai-deutikou ton ksenon glosson*. Atene: Institouto Ekpaideutikes Politikes.
- Diamantis, K. I. 2019. *Epimorfosi kai aksiopiisi ton psifiakon meson stin elliniki defterovathmia ekpedeusi tou 21ou eona: dynatotites kai ptoklisis*. Salonicco: Aristotelio Panepistimio Salonicco.

- Drakouli, A. 2011. *Le prime lezioni in italiano: corso di lingua italiana per gli istituti greci di ogni ordine e grado*. Irakleio: Ekdoseis Itanos.
- . 2015. «La traduzione come supporto nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera ad apprendenti grecofoni.» In *Traduzioni e plurilinguismo: significati ed equivalenze*, a cura di R. Scotti-Jurić, N. Poropat-Jeletić e I. Matticchio, 35-42. Pola: Università «Juraj Dobrila».
- . 2018. «Ta polymesa os didaktiko ergaleio sti didaskalia-ekmathes ton ksenon glosson se enilikes.» In *LinguaCuisine: Combining Technology, Languages, Culture and Cuisine*, a cura di A Panepistemiou e E. Omadas, 34-54. Atene: Ethiko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- . 2019. «I spoudeotita tis «olistikis» proseggisis sti didaktiki didaskalia-ekmathisi tis Italikis os ksenis glossas stin Ellada: i sinisfora ton «ergaleion» ton neon tehnologion.» In *(5 + 1)ⁿ logoi gia na matheis Italika-Praktika tis Imeridas tou Panepistemiou Kretes*, a cura di A. Drakouli, 1-8. Rethimno: Ekdosis Disigma.
- . 2020a. «Peri aksiopiisis ton neon tehnologion sti didaskalia-ekmathisi tis Italikis os ksenis glossas se ethniko epipedo.» *C.V.P. Paidagogiki kai Ekpedeusi* 8 (1): 1-23.
- . 2020b. «I anangeotita enos Praktikou Odegou tou Didaskonta gia tin katalliloteri aksiopiisi ton meson tis ekpedeutikis tehnologias sto «mathima ton italikon».» *I-Teacher* 20:1-8.
- Drakouli, A., e S. Mamidaki. 2013. «La prima applicazione dei canali della TV satellitare nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come LS presso la scuola secondaria statale greca: resoconto, considerazioni, riflessioni.» In *Discorso, identità e cultura nella lingua e nella letteratura italiana*, a cura di E. Pîrvu, 178-199. Craiova: Edizioni dell'Università di Craiova.
- . 2019. «L'uso delle nuove tecnologie nella diffusione delle lingue nazionali «deboli»: l'italiano come LS in Grecia.» Articolo presentato al convegno Insegnare lingua-cultura italiana all'estero, Tusisi, 4-5 aprile.
- Drakouli, A., S. Mamidaki e G. Milioni. 2015. «Stili di studio e strategie di apprendimento dell'italiano come LS: riflessioni generali e conclusioni ricavate dagli esiti offerti da un esperimento svolto tra gli studenti universitari di alcuni Atenei in Grecia.» In *Parallelismi linguistici, letterari e culturali: atti del Convegno Internazionale per i 55 anni di studi italiani dell'Università «Ss. Cirillo e Metodio»*, a cura di R. Nikodinovska, 137-159. Skopje: Edizioni dell'Università «Ss. Cirillo e Metodio» di Skopje.
- Drakouli, A., S. Mamidaki e A. I. Tsatalbassoglou. 2013. «Aspetti dell'insegnamento dell'italiano in Grecia.» *Analele Universităţii din Craiova: Seria Ştiinţe Filologice; Lingvistică* 35 (1-2): 220-236.
- Drakouli, A., e G. Milioni-Bertinelli. 2010. «Una proposta per l'insegnamento dell'italiano come LS in Grecia: la prospettiva dell'utilizzo della tv satellitare nella scuola statale greca.» In *Didamatica 2010: l'informatica*

- per la didattica*, a cura di A. Labella, A. Andronico e F. Patini, 1-8. Roma: AICA.
- Drakouli, A., e M. Kleisarchakis. 2019. «Efarmogi tis diereunitikis aksiologisis sti didaskalia-ekmathisi tis italikis os ksenis gossas me ti suneisfora ton «ergaleion» ton neon tehnologion: o sxediasmos kai ta prota vimata mias meletis «Eisagogi».» In *Le prime lezioni in italiano: corso di lingua italiana per gli istituti greci di ogni ordine e grado*, a cura di A. Drakouli, 7-12. Erakleio Ketes: Ekdoseis Dokimakes.
- Institouto Ekpedeutikis Politikis. 2017. «Ekthesi già thn xenoglossi ekpai-deusi.» Institouto Ekpaodeutikis Politikis, Atene.
- Jackson, L., e R. S., Caffarella. 1994. *Experiential Learning: A New Approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kleisarchakis, M., e A. Drakouli. 2019. «Mesa, ylika kai organa efarmoges tes diamorfotikes aksiologeses ste didaskalia-ekmathese tes italikes os ksenes glossas me ten aksiopoiese ton web o.2 «ergaleion»: melete perip-toses.» In *Agoge ygeias, koinonike kai paidagogike iatrike, koinonike paida-gogike, diapolitismikoteta, sumbouleutike kai eidike agoge*, a cura di P. Geor-giannes, 1-12. Patras: Institouto Politismou, Demokratias kai Ekpai-deuses.
- Kontakos, A., e X. Gkovaris. 2006. *Didaktiki stin ekpaideusi enilikon*. Athene: Institouto Diarkous Ekpaideuses Enelikon.
- Koutsojiannis, D. 2017. «Plaisio arhon gia te demioupgique aksipoiese ton psefiakon meson sten ekpaideuse.» e-Epimorfosi. <http://e-pimorfosi.cti.gr>.
- Mager, R. F. 1985. *Didaktiki stoxi kai didaskalia*. Salonicco: Afoi Kuriakide.
- Marin, T., e S. Magnelli. 2006. *Progetto italiano 1: corso multimediale di lingua e civiltà italiana (livello elementare)*. Roma: Edilingua.
- Mezzadri, M. 2004. «Utilizzo delle nuove tecnologie nella didattica dell'italiano L2: implicazioni metodologiche». In *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, a cura di L. Maddii, 153-161. Atene: Edilingua.
- . 2007. *Progetto italiano 2: corso multimediale di lingua e civiltà italiana (livello medio-superiore)*. Roma: Edilingua.
- Milioni, G., e A. Drakouli. 2012. «Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana come LS in Grecia.» *Epistemonike Epeterida tes Filosofikes Eholes tou Panepistemiou Ahenon* 42:281-314.
- . 2019. «L'importanza della progettazione dei programmi dell'insegnamento-apprendimento di una lingua straniera (pianificazione a lungo termine) nel processo educativo: il caso dell'italiano come LS in Grecia.» Articolo presentato al 6° Convegno internazionale «60 anni di studi di italiani all'Università «S. Cirillo e Metodio» di Skopje», Skopje, 27-28 settembre.

- Milioni, G., A. Drakouli e S. Mamidaki. 2011. «Didaktiki protasi aksiopoiesis tis doriforikis tileorasis sti diadikasia ekmathisis tiw italikis os ksenis glossas stin elliniki ekpaideusi.» In *Entaxi kai xrisi ton tehnologion pliroforias kai epikinonion (T. P. E.) stin ekpaideutiki diadikasia*, a cura di Ks. Th. Panagiotakopoulos, 533-543. Patras: Ekdosi Panepistemiou Patron.
- Milioni-Bertinelli, G., e A. Drakouli. 2009. «L'utilizzo del computer nell'insegnamento della lingua italiana come L2 in Grecia: la situazione attuale, problematiche, proposte metodologiche.» In *Didamatica 2009: l'informatica per la didattica*, a cura di A. Andronico e L. Colazzo, 1-4. Trento: AICA.
- Minniti-Gonia, D. 2006. «Italiano lingua straniera nella scuola.» *Enimerosi* 211:10-11.
- . 2017. «Gia ta italika es ksene glossa sten ellenike ekpaideuse.» *xenesglosses.eu* <https://xenesglosses.eu/2017/12>.
- . 2018. «Tha diekdikisoume to dikaïoma na didaskonte upoxpeotika sto sxoleio kai stin evriteri ekpaideusi, perissoteres glosses, toulaxiston 2 peran tis mitrikis.» *L'Italia in Grecia*. <https://italiaingrecia.blogspot.com>.
- Papadopoulos, K. 2010. «To diadiktio os ergaleio didaskalias ton mathematikou sti deuterovathmia ekpaideusi.» Tesi di dottorato, Aristoteleio Panepisthmio Thessalonikis.
- Pichiassi, M. 1999. *Fondamenti di glottodidattica*. Perugia: Guerra.
- . 2012. «Recensione a: Athanasia Drakouli, Le prime lezioni in italiano; corso di lingua italiana per gli istituti greci di ogni ordine e grado.» In *Sunantese 2 politismou: sulloge meletematon kretikou kai italikou thematologiou*, a cura di A. Drakouli, S. Mamidake e K. Zwgrafistou-Blaxake, 93-95. Irakleio Kretes Eksoseis Dokimakes.
- Proskolli, A. 2016. «Epanaprodiorizontas tin ekpaideusi/katartisi ton kathigiton ksenon glosson: kathigitis glossas e epaggelmatias ton glosson.» *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication* 4:16-32.
- Rogers, A. 2002. *H ekpedeusi enilikon*. Atene: Metaixmio.
- Scambi, B., e A. M. Scaglioso. 2004. «Valutare e certificare l'italiano L2.» In *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, a cura di L. Maddai, 162-188. Atene: Edilingua.
- Tokatlidou, B. 2006. «I didaktiki ton ksenon glosson – taseis, ekpaideutiko yliko, epikoinoniakes anagkes.» In *Oi ksenes glosses ste demosia upoxreotike ekpaideuse*, a cura di K. Zouganele, 87-93. Atene: Zpourgeio Ethikes Paideia skai Threskeumatou.
- Tsolkas, I. 2008. *Lingua italiana 1*. Atene: Istituto di Istruzione Permanente per gli Adulti.
- Zoi, M. 2008. «Protaseis glossikes eksaskeses sto mathema tes germanikes me ton upologiste.» *Pediek Epeirou*. <http://ipeir.pde.sch.gr>.

Uporaba novih tehnologij pri poučevanju in učenju italijanskega jezika v Grčiji danes: konkretne aplikacije in njihovi didaktični rezultati

Poučevanje italijanskega jezika ima danes v Grčiji izjemno slabo podporo v izobraževalnem sistemu, zaradi česar so učitelji italijanščine, z redkimi izjemami, izvzeti iz inovativnih pobud, reformnih procesov in strokovnega usposabljanja, ki jih vlada koordinira, financira in ponuja učiteljem jezikov. V tem okviru *marginalizacije* učiteljev italijanščine so dobre prakse pri ustrezni uporabi novih učnih tehnologij prepuščene dobri volji posameznikov, s katerimi pa drugi učitelji niso seznanjeni. V članku so predstavljene nekatere didaktične rešitve, ki slonijo na uporabi sodobnih izobraževalnih tehnologij in so v Grčiji na začetku 21. stoletja namenjene različnim ciljnim skupinam učečih, tako v formalnem kot v neformalnem izobraževanju, in so v teh posebnih izobraževalnih okoliščinah omogočila doseganje odličnih rezultatov pri poučevanju in učenju italijanščine kot tujega jezika.

Ključne besede: konkretne učne dejavnosti, uporaba sodobnih učnih tehnologij, učenje in poučevanje italijanščine kot drugega jezika, Grčija

The Use of New Technologies in Teaching-Learning Italian in Greece Today: Concrete Practical Applications and Their Didactic Results

The teaching of the Italian language in Greece nowadays has little to do with public education. Teachers (with few exceptions) are excluded from any innovative actions, reform processes and training efforts which are coordinated, financed and provided by the government. In this context of *marginalization*, good practices concerning the appropriate use of new technologies in the educational process are left to the good will of individual teachers and remain unknown to their colleagues. The paper presents some didactic actions that were implemented with the use of modern educational communication technology tools in various educational contexts, in formal and informal instruction in Greece in the early 21st century, in order to demonstrate how the practical applications of new technologies in these particular circumstances led to a successful outcome of the teaching and learning of Italian as a foreign language.

Key words: concrete didactic activities, modern teaching technology tools, teaching and learning Italian LS, Greece