

VIAGGIO NELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA

Alla scoperta di esigenze,
problemi e soluzioni

VIAGGIO NELL'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI IN ITALIA

Alla scoperta di esigenze, problemi e soluzioni

Copyright © INDIRE 2018 Tutti i diritti riservati.

ISBN: 978-88-99456-15-3

a cura di

Fausto Benedetti

Impaginazione

Ediguida s.r.l.

INDICE

Introduzione	8
<i>di Fausto Benedetti</i>	

1

PARTE I INQUADRAMENTO TEORICO E METODOLOGICO

Capitolo 1. Adulti e Istruzione: un'introduzione	12
<i>di Annamaria Cacchione e Concetta Russo</i>	
1.1. Premessa	12
1.2. La definizione di adulto	13
1.3. Quali metodi, tecniche e strategie didattiche?	19
1.4. Il sistema di istruzione degli adulti in Italia	21

2

Capitolo 2. Ad ogni età la sua formazione: alla scoperta degli adulti	26
<i>di Immacolata Messuri</i>	
2.1. Introduzione	26
2.2. Gli adulti in formazione	28
2.3. Adulthood e sue peculiarità	30
2.4. Adulti soddisfatti, cittadini adeguati	32
2.5. Quale apprendimento	34
2.6. Conclusioni	36

3

Capitolo 3. La prospettiva dei metodi attivi nella progettazione didattica rivolta agli adulti. Dai modelli agli stili, ai modi dell'educare.	40
<i>di Patrizia Garista</i>	
3.1. Adulti fragili, adulti resilienti. Chi è il <i>life-long learner</i> ?	40
3.2. <i>Active learning</i> e adulti	44
3.3. Il progetto MOMA	46
3.3.1. La Mente assorbente	47
3.3.2. L'ambiente di apprendimento	47
3.3.3. Sperimentare ed esplorare	48
3.3.4. L'osservazione	48
3.3.5. L'indipendenza	48

Capitolo 4. Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

di Letizia Cinganotto

	52
4.1. Si può apprendere una lingua in età adulta?	52
4.2. Prospettiva "life-long" e "life-wide"	54
4.3. La dimensione linguistica negli apprendenti adulti	55
4.4. Le tecniche glottodidattiche nell'Educazione degli Adulti	56
4.5. Le competenze linguistiche nei CPIA e nei corsi per adulti del sistema di istruzione italiano	58
4.6. Alcune iniziative in ambito internazionale	60
4.7. La lingua inglese in una storia di successo nell'Educazione degli Adulti	61
4.8. La piattaforma EPAL e le lingue	63
4.9. Conclusioni	65

Capitolo 5. L'Age management: una lettura educativo-formativa

di Immacolata Messuri

	68
5.1. Introduzione	68
5.2. La <i>Age management</i>	69
5.3. Organizzazione e apprendimento	71
5.4. Lavoro e invecchiamento della popolazione	73
5.5. Age management e cultura aziendale	76
5.6. Conclusioni	78

INDICE

6

PARTE II CASI DI STUDIO, RIFLESSIONI, TESTIMONIANZE

Capitolo 6. Storia dei corsi serali in Italia	82
<i>di Marco Luigi Corsi</i>	
6.1. Introduzione	82
6.2. La storia	82
6.2.1. Il cambiamento identitario dei corsi serali	87
6.2.2. Alcune sperimentazioni	90
6.3. Osservazioni conclusive	93

7

Capitolo 7. Tra identità strategica, stakeholder e rendicontazione sociale: l'organizzazione nei CIA dell'Italia centrale	98
<i>di Maria Beatrice Benedetto</i>	
7.1. Introduzione	98
7.2. Qualità, miglioramento e identità	102
7.3. Il metodo e i risultati della ricerca	105
7.3.1. Alcuni riferimenti teorici	106
7.3.2. Costruzione della griglia d'interpretazione dei dati e della scala valutativa	107
7.3.3. Individuazione dei documenti prodotti dai CIA da sottoporre ad analisi	108
7.3.4. Individuazione dei portatori d'interesse dei CIA	109
7.4. Risultati dello studio	110
7.4.1. Analisi del criterio "missione"	110
7.4.2. Analisi del criterio "visione"	111
7.4.3. Analisi del criterio "valori"	112
7.4.4. Analisi dei criteri legati agli obiettivi strategici	113
7.4.5. Analisi del criterio legato al monitoraggio e alla revisione dell'identità strategica	114
7.4.6. Analisi dei criteri legati al territorio e agli stakeholder	114
7.4.7. Analisi del criterio di comunicazione dell'identità strategica attraverso il sito web del CIA	115
7.5. Considerazioni finali	116
7.5.1. L'identità dei CIA attraverso la missione, la visione e i valori	116
7.5.2. La pianificazione strategica nei CIA	118
7.5.3. I CIA e l'esigenza di valutare il proprio operato	119
7.5.4. Il <i>Common Assessment Framework</i> (CAF) nei CIA della Toscana	120
7.5.5. Indizi sulla condivisione dell'identità	120
7.5.6. I CIA, il territorio di riferimento e gli stakeholder	121
7.5.7. Responsabilità e bilancio sociale: un modello per i CIA	123

8**Capitolo 8. Parlare della riforma: i focus group con insegnanti e dirigenti dei CPIA****130***di Concetta Russo*

8.1. Introduzione	130
8.2. I focus group	131
8.3. I risultati dell'indagine	132
8.3.1. Progettazione per Unità di Apprendimento	132
8.3.2. Patto Formativo	141
8.3.3. E-learning	147
8.4. Discussione generale dei risultati dei focus group	154

9**Capitolo 9. Le Interviste****160***di Annamaria Cacchione*

9.1. Introduzione	160
9.2. Lo strumento intervista	162
9.3. Per una conclusione provvisoria	181

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

di *Letizia Cinganotto*

4.1. SI PUÒ APPRENDERE UNA LINGUA IN ETÀ ADULTA?

“Il concetto di “adulità” rimanda sia a un fattore personale, l'età e la conseguente maturazione psicologica e relazionale, sia a elementi sociali” (Balboni, 2015:97).

L'apprendente adulto si caratterizza per una serie di componenti affettive, psicologiche, cognitive legate all'età, al *background* culturale e alle esperienze formative pregresse, che sono imprescindibili per comprendere in pieno il processo di costruzione e sviluppo delle competenze linguistiche in questo particolare target di apprendenti.

L'adulto è, infatti, fuori dal percorso formativo di base, instaura un rapporto prevalentemente istruttivo e non più educativo con il docente e si pone di fronte al nuovo percorso di apprendimento con un atteggiamento di forte consapevolezza e autodeterminazione: in genere vi sono alla base scelte personali o professionali che inducono un adulto a riprendere un percorso di formazione linguistica interrotto in gioventù, oppure ad approfondirlo, o a intraprenderlo ex novo. Si tratta dunque, di un gesto consapevole di partecipazione attiva all'interno della società, con l'obiettivo di soddisfare i propri bisogni e le proprie aspirazioni.

La psicolinguistica afferma che la capacità di apprendere una lingua non viene mai meno nel corso dello sviluppo della persona: si allungano i tempi di maturazione e diminuisce la plasticità cerebrale, quindi i risultati di apprendimento sono visibili in modo meno immediato. Tuttavia, se l'adulto vive in un am-

biente ricco di stimoli creativi e di input alla socializzazione, sicuramente avrà delle funzioni cerebrali più attive ed efficienti, che potranno facilitare la memoria e l'apprendimento (Taupin, Gage, 2002).

Questi importanti aspetti, che differenziano l'adulto dall'apprendente giovane, devono essere illustrati e spiegati in modo chiaro sin da subito, in quanto possono rappresentare motivo di frustrazione e di demotivazione.

Pertanto all'apprendente adulto deve essere tutto ben chiaro dall'inizio del percorso: patto formativo, metodologie, tecniche, strumenti, in modo da instaurare un clima positivo e collaborativo tra docente e apprendenti e apprendenti tra di loro. L'adulto ha infatti, un elevato livello di competenza metalinguistica, che, a differenza del bambino o del giovane, lo induce a effettuare continuamente controlli, verifiche e comparazioni di tipo metacognitivo su quanto appreso, sugli avvenuti miglioramenti, sugli obiettivi da perseguire e sulle modalità più efficaci per farlo. In questo processo l'adulto potrebbe essere influenzato dalle sue esperienze formative pregresse, dalle metodologie didattiche, magari ormai obsolete, con cui aveva affrontato lo studio delle lingue straniere in gioventù: queste "interferenze" potrebbero distrarlo oppure ingenerare sentimenti di disistima o sfiducia nei confronti del docente. L'adulto, infatti, difficilmente apprende per "modeling", cioè per imitazione di modelli, ma ha bisogno di interventi didattici mirati e pensati appositamente per il suo profilo personale, professionale e sociale, le cui ricadute devono essere percepite in tempi brevi.

4.2. PROSPETTIVA “LIFE-LONG” E “LIFE-WIDE”

In questi ultimi decenni molti pedagogisti hanno spostato l'oggetto delle loro ricerche dallo studio della prima infanzia a quello dell'età adulta, adottando una “prospettiva centrata sull'arco della vita” (Saraceno, 1986), che copra tutte le fasi di vita dell'apprendente, in base a quella che viene definita *life-span theory*. L'attenzione all'apprendente in tutte le fasi della vita parte dal presupposto che lo sviluppo cognitivo percorra appunto tutto l'arco della vita e possa essere influenzato da condizioni socio-culturali, socio-ambientali, storiche e geografiche (Gardner, 1983).

Alla luce di questo background, si sta diffondendo sempre più il concetto di *life-long learning* (Kearnes, 1999), che in ambito linguistico focalizza l'attenzione soprattutto sul costrutto di acquisizione (Krashen, 1985), rispetto a quello di insegnamento, non perdendo di vista i diversi stili cognitivi e le varie modalità di apprendimento, in funzione delle esigenze specifiche e del contesto.

Parallelamente al concetto di *life-long learning*, sta emergendo anche l'idea di *life-wide learning* (Faris, 2002), che comprende tutti gli aspetti della formazione formale, informale, non formale, anche in una molteplicità di contesti contemporaneamente, moltiplicando le occasioni di acquisizione di nuovi contenuti e le opportunità di sviluppo di nuove competenze.

La prospettiva è dunque, sia sincronica che diacronica, impattando la globalità della persona in modo olistico e continuo, valorizzando non solo tutte le esperienze formative formali scelte in modo consapevole, ma anche i singoli episodi di vita quotidiana. In quest'ottica l'ambiente di apprendimento va inteso al di là dello spazio scolastico tradizionale, nella dimensione della collaborazione e della interrelazione tra pari, come fonte di risorse e di strumenti, un laboratorio vivo che nasce e si evolve dalla diversificazione di modelli e di temporalità, in uno scena-

rio internazionale che accoglie nel processo di apprendimento formale le sfide dei processi di apprendimento non formali e informali (Cuccurullo, Cinganotto, 2017: 97).

4.3. LA DIMENSIONE LINGUISTICA NEGLI APPRENDENTI ADULTI

Per definire le qualità dell'apprendimento dell'adulto, Knowles (1984) fa riferimento a sei dimensioni, nello specifico:

- il concetto di sé
- la motivazione
- il bisogno di conoscenza
- la disponibilità ad apprendere
- l'orientamento verso l'apprendimento
- l'influenza dell'esperienza precedente.

Le sei dimensioni connotano in modo chiaro le caratteristiche dell'apprendente adulto, che, in virtù dell'età anagrafica e delle esperienze vissute, ha generalmente un concetto elevato di sé e un orientamento all'apprendimento fortemente motivato da bisogni e aspirazioni future.

Anche in ambito linguistico questi aspetti dettano inevitabilmente l'approccio con cui l'apprendente affronta il nuovo percorso formativo e ne condizionano lo sviluppo.

L'adulto può infatti, essere ostacolato da una serie di problemi legati all'età e allo specifico contesto, tra cui il senso di imbarazzo e di inadeguatezza, causati soprattutto dalla necessità di esporsi in "pubblico", davanti al docente e a altri apprendenti adulti, generalmente in possesso di livelli di competenza linguistica alquanto eterogenei. In questo contesto appare cruciale il ruolo del docente, come facilitatore e moderatore dei processi di costruzione della conoscenza, che dovrebbe privilegiare modalità e tecniche di insegnamento che facilitino la "ricerca" attiva da parte dell'apprendente, sollecitandolo a rielaborare il

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

sapere in modo riflessivo, a personalizzarlo e a contestualizzarlo, seguendo un percorso spesso tortuoso (Begotti, 2010).

A tal fine è essenziale far leva sulla motivazione, che è alla base degli sforzi che un adulto compie per imparare una lingua: Balboni (2015) definisce la motivazione come l'energia che mette in moto hardware e software e che si suddivide in dovere, bisogno e piacere. Le tre sfere sono generalmente bilanciate e integrate in un apprendente adulto, che assume il compito della progressione linguistica come un dovere morale, oltre che professionale e sociale. L'adempimento di questo dovere potrà condurre al soddisfacimento di determinati bisogni e al conseguimento del piacere, in termini di soddisfazione per l'obiettivo raggiunto, autostima, riconoscimento sociale ecc.

4.4. LE TECNICHE GLOTTODIDATTICHE NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

In considerazione del quadro concettuale descritto nei paragrafi precedente, è necessario adattare l'approccio andragogico alla glottodidattica, tenendo sempre in considerazione le specifiche caratteristiche dell'apprendente adulto.

Nello specifico, si privilegiano le tecniche didattiche che pongano l'allievo di fronte alla sua competenza, in ottica metacognitiva, lasciandolo libero di decidere quali compiti affrontare e in quali modalità effettuare l'autovalutazione e la valutazione guidata dal docente (Balboni, 2015). L'adulto, infatti, non può subire in modo passivo le scelte del docente, ma deve sentirle come proprie, in quanto tarate sul suo profilo e utili a fornirgli le risposte giuste.

Tra le tecniche dal taglio più autonomo si possono menzionare il dettato auto-corretto, il *cloze*, il *matching* parola-immagine, le varie tipologie di incastro (di parole, brevi testi, immagini ecc.). Appaiono invece poco proficue le attività che stimolano l'intera-

zione con i compagni attraverso *role-play* o drammatizzazioni: in questi casi l'adulto deve mettersi in gioco, esponendo le sue competenze linguistiche e la sua interlingua, magari ancora in fase iniziale, rischiando di innalzare in modo dannoso il filtro affettivo (Krashen, 1985) e "perdere la faccia" (Goffman, 1967) con gli interlocutori. Anche le attività di diretto confronto con il docente appaiono particolarmente rischiosi, in quanto in ambito andragogico (Knowles, 1984; Welton, 1995) il presupposto fondamentale è che l'apprendente si senta al pari del docente e non lo percepisca come onnisciente, come avviene negli apprendenti in età scolare: forse l'unica eccezione può essere rappresentata dal docente madrelingua, cui l'apprendente non può non riconoscere una posizione superiore, sancita dalla piena padronanza della lingua.

In questa cornice gioca un ruolo fondamentale la capacità da parte del docente di porre domande: come sostiene Degarmo (in Wilen, 1991:5), la vera qualità dell'insegnante si percepisce dalla capacità di porre domande: "To question well is to teach well. In the skilful use of the question more than anything else lies the fine art of teaching".

A questo proposito Mehan (1979) distingue tra *display questions* (una tipologia che assume connotati quasi retorici: il docente già conosce tutte le risposte e dimostra la sua superiorità conoscitiva) e *referential questions* (domande autentiche, con cui il docente ricerca informazioni per riempire un reale vuoto informativo). In un approccio andragogico è opportuno che il docente eviti la posizione di superiorità, puntando non tanto al trasferimento di conoscenze, quanto allo sviluppo di competenze e di abilità critiche, come dimostrato da Freire (2007: 256): "Liberating education consists in acts of cognition, not transfers of information".

Si privilegiano dunque, le domande aperte, le riformulazioni, le sollecitazioni a esprimere le proprie opinioni e altre tipologie di domande che stimolino la riflessione e la discussione libera, senza dover necessariamente ricercare un'unica risposta cor-

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

retta; l'importante è usare la lingua e mettersi in gioco, anche offrendo prospettive e alternative molteplici.

Infine l'approccio puramente ludico, che rappresenta una componente imprescindibile nella didattica della lingua straniera rivolta ai bambini, nel caso degli apprendenti adulti rischia di essere percepito come una perdita di tempo (Begotti, 2006). Meglio apprezzate risultano invece le attività incentrate sulla storia dell'arte, sull'opera lirica, sulla cucina, nonché sulla ludolinguistica (Mollica, 2010), che invitano a "giocare" con le parole, con le frasi ecc., proponendo al contempo *task* percepiti come adeguati al profilo e all'età degli apprendenti, in quanto puntano sull'attivazione della consapevolezza e della riflessione metalinguistica e spesso metaculturale.

4.5. LE COMPETENZE LINGUISTICHE NEI CPIA E NEI CORSI PER ADULTI DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE ITALIANO

Con l'anno scolastico 2014/2015 prendono avvio nel sistema nazionale di istruzione e formazione italiano, i nuovi Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), che si sostituiscono ai Centri Territoriali Permanenti (CTP) e alle Istituzioni scolastiche sede di corsi serali.

I CPIA sono istituzioni formative rivolte a:

- adulti, anche stranieri, che non hanno assolto l'obbligo di istruzione e che intendono conseguire il titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione;
- adulti, anche stranieri, che sono in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione e che intendono conseguire titolo di studio conclusivo del secondo ciclo di istruzione;
- adulti stranieri che intendono iscriversi ai Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;

- giovani che hanno compiuto i 16 anni di età e che, in possesso del titolo di studio conclusivo del primo ciclo di istruzione, dimostrano di non poter frequentare i corsi diurni. I corsi di istruzione per adulti dei CPIA, compresi quelli che si svolgono presso gli istituti di prevenzione e pena, sono organizzati nei seguenti percorsi:
- percorsi di istruzione di primo livello;
- percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana;
- percorsi di istruzione di secondo livello (Istituto Tecnico, Professionale e Liceo Artistico).

I CPIA accolgono un bacino di utenti molto eterogeneo, caratterizzato dunque, da adulti desiderosi di effettuare un rientro in formazione, immigrati provenienti da diversi background etnici, sociali e culturali, giovani oltre i 16 anni di età, che intendono riprendere gli studi interrotti durante il regolare percorso di formazione.

All'interno di questo target di apprendenti eterogeneo, è spesso necessario lavorare dapprima sulle competenze linguistiche in italiano, requisito fondamentale per permettere agli immigrati un loro pieno inserimento all'interno del tessuto sociale del paese. A tal fine la lingua inglese o la lingua francese, che spesso gli immigrati conoscono, anche se con competenze minime e frammentarie, fungono talvolta da "ponte" tra la LS (Lingua Straniera per gli apprendenti italiani) e la L2 (Lingua Seconda per gli apprendenti stranieri). Per questo motivo in molti CPIA il docente di lingua inglese viene utilizzato in supporto al docente di lingua italiana e viceversa, in modo da facilitare lo sviluppo delle competenze linguistiche nel modo più armonico e integrato possibile, in funzione delle singole esigenze degli apprendenti.

E' dunque cruciale il ruolo dell'educazione linguistica per questo target di riferimento (De Mauro, 2011), per il quale il rinforzo della competenza nella lingua italiana rappresenta comunque un requisito imprescindibile.

4.6. ALCUNE INIZIATIVE IN AMBITO INTERNAZIONALE

In riferimento alle questioni relative all'istruzione e formazione degli adulti immigrati, il Consiglio d'Europa promuove azioni di supporto sin dal 1968. Recentemente, con l'obiettivo di sostenere i paesi membri nelle iniziative di formazione e valutazione delle competenze linguistiche, nel rispetto dei valori condivisi (equità, trasparenza e rispetto per i diritti umani), il Consiglio ha promosso diversi progetti, tra cui il progetto LIAM⁵ (*Linguistic Integration of Adult Migrants*), che ha sviluppato un kit di strumenti progettato per apprendenti e formatori, sulla base del modello dell'*European Language Portfolio*, di immediata spendibilità nei corsi di formazione per adulti immigrati. Questo progetto è un esempio della forte attenzione da parte del Consiglio d'Europa per le problematiche legate allo sviluppo delle competenze linguistiche degli immigrati.

Un'altra iniziativa cui si intende fare brevemente riferimento in questa sede, sempre nell'ambito della formazione linguistica degli immigrati è il recente Rapporto del *British Council* intitolato "Language for resilience"⁶, che focalizza l'attenzione sul ruolo che può svolgere la lingua nel favorire la resilienza dei rifugiati siriani e delle comunità ospitanti. Il Rapporto sintetizza e commenta un'ampia gamma di interviste effettuate a rifugiati, insegnanti, volontari, rappresentanti di associazioni non governative ecc. e raccoglie le loro impressioni e i loro sentimenti in relazione al ruolo della lingua come fattore di resilienza nella comunità in periodi così critici. Il documento mostra come l'apprendimento della lingua possa favorire la resilienza attraverso un'ampia gamma di azioni, come dare la possibilità di esprimersi a giovani e adulti, costruire elementi di coesione sociale all'interno delle comunità ospitanti o offrire alle persone le abilità e

⁵ <http://www.coe.int/en/web/lang-migrants/home>

⁶ <https://www.britishcouncil.org/education/schools/support-for-languages/thought-leadership/research-report/language-resilience>

gli strumenti di cui hanno bisogno per avere accesso al lavoro, ai servizi, alle informazioni.

Nel Rapporto sono descritti anche alcuni esempi di strategie e approcci adottati nell'insegnamento della lingua per favorire la resilienza e la costruzione di "ponti" tra gruppi di diverse etnie e diverso background socio-culturale, attraverso lo strumento linguistico: l'implementazione di programmi di insegnamento a domicilio; la costruzione di reti di comunità che possano utilizzare la lingua anche per comunicare attraverso i social network e i social media; l'integrazione di programmi di alfabetizzazione di base all'interno dei programmi di insegnamento linguistico, adottando una prospettiva di "pluriliteracy" nell'insegnamento/apprendimento della lingua, che tenga in considerazione anche un più ampio ventaglio di *literacy* (alfa-numerica; digitale; comunicativa ecc.) (Meyer, Coyle, 2017); l'adozione di programmi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Cinganotto, 2016), che focalizzando l'attenzione su contenuti disciplinari o trasversali veicolati in lingua straniera, rendono l'apprendimento significativo in contesto autentico.

Il Rapporto dunque, illustra le potenzialità dell'apprendimento linguistico come strumento per l'integrazione, l'inclusione e l'abbattimento di barriere tra gruppi di diverse etnie e nazionalità, nonché come fattore di resilienza sia per i migranti adulti, sia per le comunità ospitanti.

4.7. LA LINGUA INGLESE IN UNA STORIA DI SUCCESSO NELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

La Commissione Europea ha recentemente selezionato otto progetti di successo per l'educazione degli adulti, basati sul loro contributo alle priorità politiche europee e sul possibile interesse che possono suscitare per altre organizzazioni e per il

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

grande pubblico. Ogni anno, centinaia di progetti sono finanziati con il programma Erasmus +, e in molti casi le esperienze e i risultati raggiunti sono davvero interessanti.

Uno di questi otto progetti, intitolato "Key competencies for Lifelong Learning in education of seniors"⁷ ha creato un curriculum per gli anziani, per migliorare le loro competenze interpersonali, di lingua inglese e digitali.

Il progetto, coordinato dalla "Pro Scientia Publica Foundation" in Polonia, vedeva tra i partner l'Università Ca' Foscari di Venezia e Kairos Europe in Gran Bretagna.

Sulla base della rilevazione dei reali bisogni degli anziani (effettuata grazie alla raccolta e all'esame dei dati tratti da questionari, interviste, focus group), i partners hanno sviluppato il curriculum pedagogico⁸ per l'apprendimento degli anziani nel corso della vita e per l'uso nel lavoro con gli anziani. Il curriculum si concentra sulle competenze chiave della Società della Conoscenza ed è costituito da tre parti: corso interpersonale, corso di inglese e corso sulle ICT. La complementarità di questi corsi rappresenta il vero elemento innovativo del progetto; l'elemento di collegamento è costituito da una biografia personale del partecipante che documenta il suo percorso formativo.

Sono stati organizzati diversi workshop rivolti ad apprendenti senior (47 in totale, provenienti da Italia, Polonia, Gran Bretagna), con l'obiettivo di aiutarli nel recupero o nell'acquisizione delle competenze di base e trasversali, incentrando le attività intorno alla dimensione relazionale, linguistica e digitale. Durante la formazione è stato condotto anche un progetto di ricerca con metodi quantitativi e qualitativi (interviste, *focus group* ecc.), attraverso i quali è stato possibile acquisire il pa-

⁷ <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details-page/?nodeRef=workspace://SpacesStore/f0191f8c-a6ca-4e11-beb8-09e056305e65>

⁸ Il curriculum pedagogico nella versione italiana è disponibile al seguente link: http://ec.europa.eu/programmes/proxy/alfresco-webscripts/api/node/content/workspace/SpacesStore/f810a537-6ac0-4c9b-b508-0fa593bf7ca6/KEY_pedagogical_curriculum_IT.pdf

rere dei partecipanti in merito alla qualità e efficacia dei workshop, in previsione di eventuali possibili aggiustamenti futuri. La Commissione Europea ha selezionato questo progetto tra le numerose storie di successo nell'Educazione degli Adulti, per l'efficacia dell'orientamento e delle strategie adottate, per lo sviluppo delle competenze chiave degli adulti, nello specifico anziani, con riferimento anche alle competenze in lingua inglese. Di seguito è illustrato il planning del primo workshop linguistico, finalizzato alla familiarizzazione tra i partecipanti attraverso semplici scambi comunicativi in lingua inglese ("small talks") (Fig. 1).

Course/Workshop: English workshop/ Workshop.No.1
Topic: Introduction + Small Talk
Time: 90 min.
Goals of education: Learning basic communications skills in English

Esercizio/ compito	Descrizione del compito	Obiettivo del compito	Tempi	Materiali
1. Getting to know each other	Participants learn how to introduce themselves and have a small talk.	<ul style="list-style-type: none"> Getting to know each other by participants integration 	10 min.	Whiteboard/flipchart, markers.
2. Exercises	<ol style="list-style-type: none"> Teacher presents the idea of "small talk". The participants create a list of topics which are appropriate or inappropriate for small talk. They can also talk about cultural differences in small talk (if they know any). Teacher gives the hand outs to student and they browse the useful phrases. Participants in pairs try to make "small talk". Teacher asks the participants to imagine they are of different occupations, ages, countries then they 	Learning basic communications skills in English	40 min.	Board/flipchart, chalk/marker Annex 1. (printed)

Figura 1.
 Planning di un workshop di lingua inglese

4.8. LA PIATTAFORMA EPALE E LE LINGUE

EPALE⁹ è una community multilingue di professionisti dell'apprendimento degli adulti in continua espansione. Il suo scopo è migliorare la qualità e l'offerta di opportunità nel settore dell'apprendimento degli adulti in Europa, creare un settore

⁹ <https://ec.europa.eu/epale/it/home-page>

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

dell'apprendimento degli adulti solido e paneuropeo e permettere ai professionisti che operano nel settore di trovare utili strumenti e risorse di supporto. EPALE è stato creato pensando agli studenti adulti come beneficiari finali del processo di apprendimento sia in ambiente formale sia informale. La piattaforma offre anche un *repository* di risorse, un calendario di corsi e eventi relativi all'educazione degli adulti in ambito europeo che è possibile navigare attraverso un apposito strumento di ricerca.

Periodicamente vengono lanciate delle tematiche di discussione nel blog di EPALE, con la moderazione di un esperto, che oltre a fornire suggerimenti, risorse e link a siti di interesse, interagisce con gli utenti, rispondendo a quesiti, richieste di chiarimento o di supporto specifiche.

Una apposita area del portale è dedicata alle lingue e raccoglie risorse, segnalazioni, iniziative e progetti dei vari paesi europei sul tema dell'educazione degli adulti con riferimento alle competenze linguistiche nella lingua madre e nelle lingue straniere, come dimostra lo *screenshot* di seguito riportato (Fig. 2).

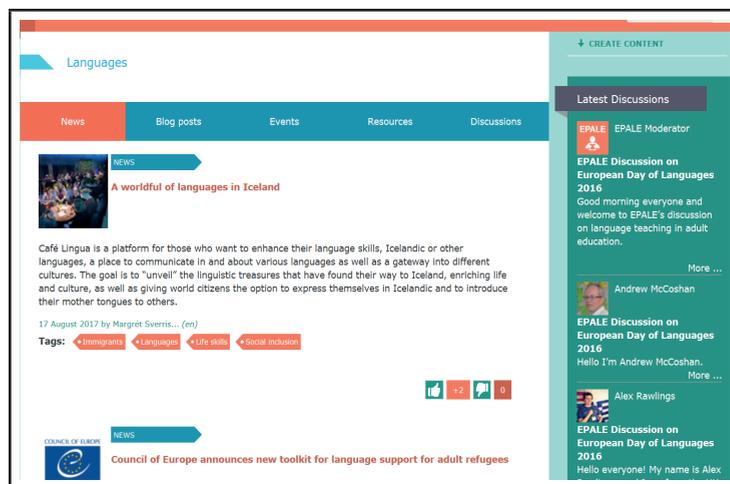


Figura 2.
La sezione lingue del portale EPALE

4.9. CONCLUSIONI

Il contributo ha inteso aprire una finestra sul mondo degli apprendenti adulti che si cimentano con le lingue straniere in prospettiva *life-long* e *life-wide*, anche alla luce di alcune considerazioni di taglio pedagogico e glottodidattico. Alcuni progetti e iniziative nazionali e internazionali hanno messo in luce il crescente interesse verso l'andragogia e verso i processi di acquisizione linguistica che informano necessariamente le pratiche e le strategie didattiche per questo target di apprendenti.

Bibliografia

Balboni, P.E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse* (quarta edizione), Novara, UTET.

Begotti, P. (2006). L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri in Italia. *In.it* n.18, Perugia: Guerra, 20-22.

Begotti, P. (2010). *Imparare da adulti. Insegnare ad adulti le lingue*, Guerra, Perugia.

Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: A General Overview, *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.

Cuccurullo, D., Cinganotto, L. (2017). *Lingue straniere e tecnologie per le fluencies del XXI secolo*, in Balboni P., d'Alessandro L., Di Sabato B., Perri A. (a cura di), *Lingue, linguaggi, testi e contesti*, Rubbettino, pp. 95-100.

Faris, R. (2002). *The Web of Life and the Web of Learning: Electronic Networking and Learning Communities*, Melbourne, Community Networking, Building Community.

Freire, P. (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Inc. Trad. it.: *Formae mentis*.

Le competenze linguistiche nell'educazione degli adulti in prospettiva life-long e life-wide

Saggio sulla pluralità dell'intelligenza. Traduzione di Libero Sossio. Milano: Feltrinelli, 1987.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-face Behaviour*. Chicago, Aldine.

Kearnes, P. (1999). *Lifelong Learning: Implications for VET*. Adelaide, NCVER.

Knowles, M., & Associates. (1984). *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*. San Francisco, Jossey Bass.

Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.

Meyer, O. & Coyle, D. (2017). Pluriliteracies Teaching for Learning: conceptualizing progression for deeper learning in literacies development. In *European Journal of Applied Linguistics*, Volume 5. Issue 1 (2017).

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the classroom*, Cambridge, MA and London, Harvard University Press.

Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e Glottodidattica. Prefazione di Tullio De Mauro. Postfazione di Stefano Bartezzaghi*. Perugia, Guerra Edizioni - Soleil.

Taupin, P., Gage, F.H. (2002). Adult Neurogenesis and Neural Stem Cells of the Central Nervous System in Mammals. In *Neuroscience* 69 (2002): 745-749.

Saraceno, C. (1986) (a cura di). *Età e corso della vita*. Bologna, Il Mulino.

Welton, M. R. (Ed.). (1995). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*, Albany, NY: State University of New York Press.

Wilén, W. (1991). *Questioning skills for teachers*, third edition Washington DC., National Educational Association.

Mollica, A. (2010). *Ludolinguistica e Glottodidattica. Prefazione di Tullio De Mauro. Postfazione di Stefano Bartezzaghi*. Perugia, Guerra Edizioni - Soleil.

Taupin, P., Gage, F.H. (2002). Adult Neurogenesis and Neural Stem Cells of the Central Nervous System in Mammals. In *Neuroscience* 69 (2002): 745-749.

Saraceno, C. (1986) (a cura di). *Età e corso della vita*. Bologna, Il Mulino.

Welton, M. R. (Ed.). (1995). *In defense of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*, Albany, NY: State University of New York Press.