

IL SERVICE LEARNING IN AMBITO UNIVERSITARIO: UN PROGETTO DELLA SCUOLA DI LINGUE E CULTURE DELL'UNIVERSITÀ KORE DI ENNA



MARINELLA MUSCARÀ
Università Kore di Enna
marinella.muscara@unikore.it

Introduzione

Da diversi decenni, nelle scuole, nei college e nelle università degli Stati Uniti si sono diffusi in maniera esponenziale i programmi di Service Learning (da qui in avanti indicato con l'acronimo LS) con lo scopo di trasformare, a livello sia scolastico che universitario, il processo di insegnamento-apprendimento, di potenziare il senso di responsabilità sociale degli studenti e la dimensione etica del servizio offerto alla comunità di riferimento.

Secondo Eby (1998), il numero delle istituzioni educative americane che propongono nella propria offerta formativa tale tipologia di programma è decisamente in crescita e, in futuro, è destinato sempre più ad aumentare. Di pari passo, è anche aumentata la mole di dati, sia di tipo qualitativo che quantitativo, esitata dalle ricerche scientifiche che hanno posto i programmi di SL come oggetto indagine. Tuttavia, come fa notare Shanti (2012, p.380), non sempre è possibile definire in maniera univoca il SL, perché nel corso degli anni il termine è stato riferito ad un ampio corpus di esperienze educative, tra cui progetti di volontariato, di tirocinio (Furco, 1996) o studi settore, in ogni caso tutte attività condotte dagli studenti.

Una illustrazione rapida del concetto di Service Learning

Lo studio condotto da Kendall et al. (1986) ha rilevato centoquarantasette definizioni differenti riconducibili al SL classificabili in specifiche categorie come, ad esempio, un tipo di educazione, di filosofia o di fenomeno. Durante il corso degli anni, il SL è stato descritto anche come un movimento o come specifico settore (Eyler e Giles, 1999), come un tipo di pedagogia (Bringle e Hatcher, 1995), una tecnica di apprendimento (Cohen e Kinsey, 1994), ma anche come una tecnica di insegnamento (Markus, Howard e King, 1993). Nonostante la variabilità delle descrizioni del SL e delle categorie a cui viene ricondotto, secondo Shanti (2012) il SL è considerato un metodo che permette agli studenti di apprendere attraverso la partecipazione attiva alle esperienze di servizio alla

comunità. Queste esperienze, progettate in base ai bisogni espressi da una comunità, devono essere integrate nel curriculum accademico e prevedere la pianificazione di attività dedicate alla riflessione sulle azioni condotte dagli studenti, in modo tale che ciò che è appreso nel contesto formale universitario possa essere utilizzato e potenziato durante la messa in atto dell'esperienza di servizio nella comunità.

Il SL può quindi essere inteso come una strategia pedagogico-didattica che arricchisce il processo di insegnamento-apprendimento attraverso la progettazione, la pianificazione e la realizzazione di un servizio significativo reso alla comunità in grado di sviluppare e potenziare la responsabilità civica degli studenti e di rafforzare i legami con la stessa comunità alla quale il servizio è indirizzato.

Il Service Learning come pratica didattica

Secondo Benson et al. (2007), il SL è un approccio che colma la distanza tra le istituzioni universitarie e le comunità presenti nel territorio attraverso il coinvolgimento civico crescente degli studenti. Una delle peculiarità del SL è l'attività di riflessione su quanto viene agito nella situazione reale. Bringle e Hatcher (1995, p. 112) evidenziano, infatti, la rilevanza della riflessione sull'attività di SL da parte degli studenti: ciò faciliterebbe, il raggiungimento della padronanza dei contenuti affrontati durante il corso di studi, lo sviluppo di una maggiore consapevolezza e padronanza dei nuclei disciplinari e del senso di responsabilità civica, che implica un'esperienza di SL. In tal senso, Bowen (2010) considera il SL come un'azione pedagogica innovativa che arricchisce la pratica universitaria e un percorso che conduce all'impegno civico.

Dopo aver condotto una revisione sistematica di articoli scientifici, Bowen (2010) afferma che la pedagogia del SL promuove e supporta l'implementazione/applicazione "nel mondo reale" di quanto appreso formalmente nelle aule universitarie, sostiene la collaborazione e l'interazione tra l'università e il territorio, genera il rinforzo dei contenuti disciplinari e contribuisce a dare senso e significato all'esperienza diretta attraverso momenti di riflessione. I dati raccolti evidenziano, che il SL non viene sviluppato attraverso un'unica forma esperienziale ma si diversifica in quelle più diffuse del *problem-based service learning*, *community-based research* e *participatory action research*. La letteratura scientifica concorda sul fatto che le attività di riflessione caratterizzano l'esperienza di SL e la distinguono da altre, come quelle ad esempio che rientrano nella sfera del volontariato. Ed è grazie alla pianificazione delle attività finalizzate alla riflessione su quanto esperito nel "contesto reale" offerto dalla comunità che gli studenti possono trarre beneficio dalle esperienze di SL.

Dall'analisi degli articoli tratti dalle riviste scientifiche, Bowen (2010, pp.5-7) rileva che il SL viene considerato un approccio eccellente nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento, in grado di fornire un ampio spettro di opportunità, nell'ambito del quale gli studenti possono "mettere in pratica" le teorie che il docente ha illustrato in aula durante le lezioni. In particolare,

l'esperienza di SL progettata come *community-based research* “permette di prolungare il tempo dedicato all'apprendimento fuori dalle mura dell'aula universitaria anche quando gli studenti si trovano impegnati ad interfacciarsi con il contesto della comunità in cui stanno svolgendo l'esperienza di SL”.

Emerge, ancora, che sul piano etico tali pratiche esperienziali agevolano gli studenti, nel potenziamento delle competenze di *decision making*, promuovono l'impegno civico nei confronti della comunità e li preparano “a fare la differenza” ogni qualvolta essi si trovino impegnati in servizi da rendere alla comunità. Nel contesto reale, gli studenti hanno l'opportunità di concretizzare, di rendere operative e di sperimentare le teorie apprese nell'aula universitaria e, come affermano gli stessi docenti universitari, di affinare e perfezionare quanto ricavato dai materiali di studio mentre sviluppano un maggiore interesse e una maggiore capacità di comprensione del contesto in cui agiscono. Da questo punto di vista il processo di apprendimento ne guadagna in significatività.

In sintesi, queste sono le principali caratteristiche riconducibili all'esperienza di SL:

- enfasi sulle attività esperienziali;
- ricerca sistematica sulla natura dei risultati dell'apprendimento;
- descrizione analitica dei risultati raggiunti;
- visione olistica dell'apprendimento;
- congruenza con gli obiettivi del corso universitario e i bisogni della comunità in cui l'esperienza di SL si sviluppa;
- riflessione critica sulla pratica;
- coinvolgimento degli studenti in attività di autoriflessione.

In particolare, gli studenti sono chiamati a riflettere sistematicamente sulle pratiche attraverso domande che fungono da guida e da stimolo:

- sul “cosa” (what), riferito al contenuto del corso;
- sul “perché” (why), riferito alle premesse o al rationale della progettazione;
- sul “come” (how), riferito al processo di insegnamento o all'approccio metodologico-didattico.

In questo caso, la riflessione guidata stimola gli studenti a riflettere sui propri stili di apprendimento e ad ottenere informazioni su come essi apprendono più efficacemente i concetti specifici della disciplina. Attraverso la pratica riflessiva, gli insegnanti-studenti identificano i punti di forza e di debolezza delle strategie e delle tecniche che essi impiegano e su come le modificano, se necessario, rispetto a ciò che succede nella realtà dell'esperienza. Gli studenti coinvolti nell'esperienza di SL condividono la prospettiva pedagogica, si focalizzano sulla rilevanza e sulla praticabilità e applicabilità dei bisogni della comunità nel curriculum universitario per farne oggetto di dibattito e valutano l'impatto di queste attività sull'apprendimento degli studenti e sulla loro crescita.

Anche Berry (2009) considera l'esperienza di SL un'occasione per accrescere l'apprendimento formale risultando coerente con quelle teorie finalizzate all'aumento della ritenzione delle informazioni, ai diversi stili di apprendimento degli studenti e a un approccio olistico al processo di apprendimento (Eyler e Gilles, 1999) grazie a alla possibilità di connettere il contesto di apprendimento con i contesti sociali e i problemi reali della comunità

(Howard, 2008).

Secondo Dinkelman (2000), il progetto di SL rappresenta una forma privilegiata di collaborazione tra l'aspirante docente e la comunità in cui viene espletato il servizio in quanto entrambi ne traggono beneficio. Gli esiti di una ricerca condotta con studenti universitari iscritti a un corso di Scienze sociali hanno dimostrato che coloro i quali sono stati coinvolti in progetti di SL hanno meglio percepito l'importanza della funzione docente all'interno della comunità anziché focalizzarsi solamente sulla visione disciplinarista del ruolo. Inoltre, la possibilità di fronteggiare i problemi reali in prima persona ha stimolato gli studenti a trovare le soluzioni più adeguate ai problemi, facendo ricorso a quanto appreso durante le lezioni del corso universitario. L'immersione nella situazione reale e il processo di empowerment, sottostanti all'esperienza di SL, hanno anche favorito lo sviluppo del pensiero critico e una maggiore comprensione e capacità di lettura della comunità. Inoltre, tale tipo di esperienza ha amplificato, tra gli studenti aspiranti docenti, l'importanza dell'aspetto educativo anche nell'insegnamento della disciplina fino a a percepirsi non solo docenti di scienze sociali ma anche educatori.

Come affermano Mazzoni e Ubbiali (2015, p. 246),

“il SL è un modello pedagogico attraverso il quale apprendimento e servizio si autofondano e interagiscono attraverso una circolarità virtuosa. Il SL è dunque tanto un modello di apprendimento esperienziale significativo (in quanto vive dell'esperienza reale della vita e dei bisogni di una comunità), tanto un modello di servizio ben progettato alla comunità (senza derive paternalistiche o caritative unidirezionali); e per questo rappresenta sia un "esperienza di educazione alla cittadinanza responsabile e alla partecipazione democratica, sia un modello di educazione etica, intesa come azione orientata al bene di una comunità”.

Distinguendosi da altre forme di apprendimento esperienziale come il volontariato o il placement, il SL - sottolinea Furco (1996) - si concentra in egual modo sia sull'apprendimento che sul servizio fornito alla comunità e gli attori coinvolti beneficiano della partnership in pari misura. A questo proposito, anche Sigmon e Pelletier (1996,) evidenziano come il mutuo beneficio da parte di chi effettua il servizio e di chi lo riceve sia un tratto distintivo del SL, mentre Simons e Clearly (2006) rilevano come il SL contribuisca allo sviluppo delle competenze sociali degli studenti e potenzi il processo di apprendimento.

Gli esiti di molte ricerche mostrano come venga favorito lo sviluppo personale e interpersonale degli studenti impegnati in un progetto di SL (Eyler e Giles 1999; Moely, Mercer et al., 2002) come pure le competenze interculturali ed il livello di coinvolgimento nella comunità (Root et al., 2002; Moely, Mercer et al., 2002; Rockquemore e Schaffer, 2000).

Il Service Learning in ambito universitario: il progetto della Scuola di Lingue e Culture dell'UKE

Le ricerche sul SL nei contesti universitari fanno emergere, tra gli studenti coinvolti, un aumento del livello di auto-efficacia e delle prestazioni accademiche, (Felten e Clayton, 2011) ed effetti positivi sul piano personale, sociale,

professionale e dell'apprendimento (Eyler, 2001) L'università in quanto istituzione formativa deve, secondo Mortari (pp.15 -16)

“predisporre buone esperienze di apprendimento che offrano contesti dove sviluppare la capacità di pensare, di sentire e di agire con competenza nel mondo (...) agganciare la formazione al reale (...) cercare nel reale i problemi rilevanti e portarli in aula usandoli come leva a partire da cui costruire le sequenze di apprendimento ma è possibile anche portare l'università nella realtà cioè far germinare i processi di apprendimento dal contatto diretto con i problemi della realtà facendo dell'ambiente circostante un laboratorio di pensiero e di azione”.

Favorire un'esperienza di immersione nella realtà, collegando il servizio reso alla comunità agli obiettivi del curriculum, conduce più facilmente al raggiungimento di risultati maggiormente significativi (Billig e Furco, 2002) e ad una maggiore padronanza del sapere disciplinare e delle relative abilità (Kirkham, 2001; Litke, 2002), grazie all'accompagnamento di pratiche riflessive su quanto svolto.

In questa cornice teorica, si inserisce il progetto di SL della Scuola di Lingue e Culture dell'UKE che vede protagonisti gli studenti iscritti al terzo anno del corso di laurea in Lingue e Culture moderne e gli studenti del corso di laurea magistrale in Lingue per la comunicazione interculturale dell'indirizzo di lingua e cultura cinese. Nonostante gli ordinamenti nazionali di tali corsi di laurea non forniscano una formazione orientata all'insegnamento, gli studenti possono richiedere di svolgere le ore destinate alle attività di tirocinio obbligatorio presso le istituzioni scolastiche collocate nei contesti multiculturali oppure presso quelle in cui si registra la presenza di alunni madrelingua cinese. L'impossibilità di affiancare docenti che insegnano la lingua cinese in orario curriculare scolastico pone un grosso limite all'esperienza di tirocinio condotta dagli studenti che si specializzano in lingua e cultura cinese. Lo stesso limite è stato rilevato durante il corso di Tirocinio formativo attivo (TFA) per il conseguimento dell'abilitazione all'insegnamento, il cui impianto organizzativo e formativo prevedeva che, presso l'istituzione scolastica, lo studente fosse affiancato da un docente di ruolo con funzione di tutor.

Conseguentemente, i primi aspiranti docenti laureati in lingua e cultura cinese che hanno frequentato il corso di TFA hanno svolto le attività di tirocinio in forma “blended”: in parte presso l'istituzione scolastica e in parte presso la stessa università, affiancando gli esperti di madrelingua cinese impegnati nelle esercitazioni didattiche destinate agli studenti universitari. Anche in vista dell'attivazione del corso FIT, relativo al nuovo sistema di formazione e reclutamento dei docenti della scuola secondaria di I e II grado, delineato dal decreto legislativo n. 59/2017, si riproporrà la stessa criticità, essendo ancora rara la presenza di docenti di lingua cinese con contratto a tempo indeterminato nelle scuole italiane, nonostante il MIUR abbia già istituito la classe di concorso. Insomma, il raccordo teoria-prassi che si pone come una delle principali finalità delle attività di tirocinio, insieme all'immersione nei contesti in cui si svolgerà la professione docente, non sono ad oggi garantiti, se non parzialmente. Nel frattempo, le scuole hanno manifestato un crescente interesse nei confronti della lingua e della cultura cinese, sotto la spinta di fattori impliciti - presenza di alunni cinesi, plurilinguismo, pratiche interculturali ecc- che di fattori indotti - internazionalizzazione dell'offerta formativa, mobilità studentesca, competitività

dell'offerta formativa ecc. Si è pertanto verificato che le scuole siciliane che hanno inserito lo studio della lingua cinese nella propria offerta formativa extracurricolare, in taluni casi anche curricolare, hanno dovuto fronteggiare non poche difficoltà, dovute al fatto che il numero di docenti italiani in grado di insegnare lingua cinese sia non solo è esiguo ma spesso è limitato a giovani appena laureati, sprovvisti di formazione specifica nel campo dell'insegnamento.

In passato, la nostra Scuola di Lingue e Culture ha avviato progetti di tirocinio nelle scuole per permettere agli studenti di assolvere l'obbligo previsto nel piano di studi del corso. Tali progetti hanno riguardato l'attivazione di brevi corsi di accostamento alla lingua e alla cultura cinese rivolti a studenti italofoeni o di un servizio tutoring per studenti cinesi con difficoltà di apprendimento linguistico in lingua italiana secondo la modalità della relazione tra pari. I feedback non formalizzati con gli studenti che hanno realizzato tali progetti hanno sistematicamente messo in luce un notevole entusiasmo nella conduzione delle attività assegnate, un aumento della motivazione nei confronti delle discipline sia di ambito linguistico che didattico, come pure dell'interesse verso il processo di insegnamento della lingua straniera in chiave educativa e non meramente strumentale, del livello di autostima, particolarmente legato alla percezione di "sentirsi utili" per l'istituzione in cui si tenevano le attività di tirocinio.

Dal proprio canto, le scuole sedi delle attività di tirocinio hanno apprezzato il lavoro svolto dagli studenti tirocinanti, in particolare quando questi ultimi sono riusciti ad inserirsi all'interno della comunità scolastica, facendosi carico, se pur per un breve periodo, dei bisogni da essa espressi e trovando soluzioni ai problemi posti. Ciò è stato ulteriormente confermato dalle numerose richieste di scuole disponibili a candidarsi come sedi di attività di tirocinio e fruire in tal modo dei servizi resi dai nostri studenti.

Tuttavia, buona parte delle esperienze di tirocinio finora condotte può essere inquadrata nelle tipologie che in letteratura scientifica vengono classificate come attività di internship, in cui si corre sempre il rischio che il rapporto tra le due istituzioni – scuola/università- possa diventare meramente strumentale, facendo perdere al progetto di tirocinio la valenza educativa che intrinsecamente possiede per sua natura, sovrastato da quella "logica strumentale che impoverisce i contesti e non fa crescere la cultura" (Mortari, p.25).

Nel 2016, l'Università Kore di Enna, grazie alla collaborazione con una università cinese, la Foreign Language University of Dalian, sotto l'egida del Ministero dell'istruzione della Repubblica popolare cinese, è divenuta sede dell'Istituto Confucio¹ struttura di cooperazione internazionale che ha come scopo la

¹ Gli Istituti Confucio sono Enti di carattere culturale istituiti grazie alla collaborazione di un'università italiana e di un'università cinese, sotto l'egida del Ministero per l'Educazione della Repubblica Popolare Cinese. L'Istituto Confucio dell'Università Kore di Enna è stato fondato nell'ottobre 2016, in collaborazione con la Dalian Foreign Languages University. E' il 12° in Italia e, in ordine cronologico, il più giovane tra quelli presenti nelle università italiane. Promuove corsi di lingua cinese per bambini e per adulti, mirati al conseguimento delle certificazioni internazionali di lingua cinese (HSK, HSKK, YCT, BCT), presso la propria sede. L'Istituto si dedica, inoltre alla promozione dell'insegnamento della lingua e della cultura cinese nelle scuole di ogni ordine e grado e nel territorio siciliano e si occupa di attività di formazione in Italia e in Cina per docenti di cinese. L'attività di insegnamento linguistico e di formazione è affiancata da un'intensa e variegata attività culturale finalizzata a promuovere e a diffondere in tutti i suoi

promozione e la diffusione della lingua e della cultura cinese. Tenuto conto che una delle specificità dei corsi di laurea della Scuola di Lingue e Culture è rappresentata dall'indirizzo sinologico, la costituzione dell'Istituto Confucio in Sicilia è divenuta un'occasione straordinaria di arricchimento delle opportunità formative e culturali offerte agli studenti che scelgono di studiare la lingua e la cultura cinese.

Nel mese di febbraio 2018, l'Istituto Confucio dell'UKE, l'Ufficio scolastico regionale per la Sicilia e circa cinquanta scuole siciliane di ogni ordine e grado hanno firmato il primo accordo per la promozione di una rete finalizzata e alla diffusione della lingua e cultura cinese, nel più ampio quadro dell'educazione interculturale, e all'innovazione metodologico-didattica nell'area sinologica. Secondo le finalità previste dall'Accordo di rete, l'Istituto Confucio, insieme alla Scuola di Lingue e Culture dell'UKE, ha il compito di individuare e formare i giovani laureati siciliani che, alla fine del percorso, confluiranno in un albo regionale di esperti linguistici al quale le scuole potranno attingere per l'attivazione di progetti che potranno essere caratterizzati anche da attività di ricerca scientifica.

Da questo quadro appena delineato, nasce l'idea progettuale di SL della Scuola di Lingue e culture, che combina ed intreccia le linee fondamentali di processo:

1. Presa in carico degli ulteriori bisogni formativo-professionali espressi dagli studenti dei corsi di laurea della stessa Scuola;
2. Consolidare la matrice pedagogica come base dell'identità professionale dei futuri docenti di lingua e cultura cinese;
3. Soddisfare i bisogni espressi dalle scuole del territorio siciliano;
4. Rendere significative le occasioni di apprendimento non formale che l'esperienza di tirocinio offre agli studenti, attraverso la formalizzazione e la sistematizzazione delle attività di riflessione degli studenti stessi nel progetto di tirocinio;
5. Trasferire conoscenze al territorio, nel quadro della terza missione affidata alle università, in particolare le dimensioni culturale e sociale, nella prospettiva di servizio;
6. Nutrire la ricerca universitaria nell'ottica del "service research".

In tal modo, viene meno l'uso strumentale del contesto in cui viene svolto il progetto di SL perché si facilita il raccordo tra la formazione universitaria e la realtà vista non solo come "un laboratorio funzionale a rendere l'apprendimento significativo ma per portare nella comunità qualcosa che possa contribuire al miglioramento dell'ambiente stesso" (Mortari, 2017, p.18).

Nel progetto ideato dalla Scuola di Lingue e culture dell'UKE, il SL viene considerato una opportunità straordinaria per dare senso all'attività di tirocinio prevista nei piani di studio dei corsi di laurea: gli studenti frequenteranno un apposito corso di formazione presso l'Istituto Confucio dell'Università, finalizzato a consolidare gli aspetti metodologico-didattici dell'insegnamento della lingua e della cultura cinese, anche in chiave interculturale, in relazione alle diverse fasce di età degli apprendenti, oltre che a sviluppare i tratti basilari

aspetti la cultura millenaria della Cina, attraverso l'organizzazione di eventi tra cui convegni, concerti di musica classica e contemporanea workshop, laboratori, spettacoli e mostre ecc.

dell'identità professionale e le competenze di ricerca.

I compiti affidati ai docenti della Scuola di Lingue e Culture sono quelli di “~~far~~ mettere in dialogo” i bisogni degli studenti e quelli espressi dalle scuole; progettare le attività di tirocinio, condivise dalla comunità scolastica accogliente e dagli studenti in un processo di co-costruzione, di prevedere occasioni sistematiche di riflessione sulle attività svolte presso la l'istituzione scolastica per rilevare i cambiamenti avvenuti negli studenti in relazione alla sfera personale ed interpersonale e riconnettere l'esperienza anche ai contenuti curriculari.

A tal proposito, Bringle e Hatcher (1995) ci ricordano che un progetto di SL deve rispecchiare i contenuti disciplinari del curriculum universitario: l'esperienza svolta in un'ottica di servizio prevede infatti l'implementazione di attività che combinano e declinano l'apprendimento formale e i bisogni espressi dalla comunità accogliente in modo tale che la stessa esperienza rappresenti una occasione di integrazione di teoria e pratica e stimoli e aiuti gli studenti a trasferire conoscenze e abilità nello scenario reale della comunità.

Laddove, infatti, il coinvolgimento degli studenti nel processo di co-costruzione del progetto di SL è elevato, secondo Billig et al. (2005), le attività vengono percepite maggiormente significative ed anche i livelli di sviluppo di abilità, di produzione di nuova conoscenza si elevano così come il livello dei risultati raggiunti ed il senso di autoefficacia

Come nota Mortari (2017, p.18), “il Service Learning rappresenta una strategia didattica che risponde all'obiettivo di coinvolgere i giovani in esperienze di apprendimento che abbiano come esito non solo l'acquisizione di competenze nei vari linguaggi del sapere ma anche lo sviluppo della disposizione e forse anche della passione a farsi responsabili della costruzione della comunità”

L'intento del progetto di SL della Scuola di Lingue e Culture dell'UKE è di esaltare tra i vari significati riconducibili al SL quello che lo riconduce a

“metodo in grado di sviluppare le competenze di ricerca nei futuri docenti, secondo un modello capace di promuovere contestualmente altri importanti elementi connessi alla prospettiva etica del servizio: ascolto dei problemi reali del mondo della scuola, promozione del senso di comunità, valorizzazione della relazione scuola-università (...) la competenza di ricerca, insieme a quelle riflessiva e interpersonale, entra dunque a far parte del bagaglio professionale del futuro docente in vista della realizzazione di una scuola intesa come comunità di pratiche (Mazzoni e Ubbiali, pp.244-245).

Non quindi sostare sull'habitus tecnico-disciplinare ma lavorare sullo sviluppo della *formae mentis* del futuro docente, costruttore di conoscenza nella consapevolezza del proprio agire educativo e didattico. In tal senso, il progetto di SL si configura come una delle più efficaci e significative modalità di raccordo tra comunità, quella accogliente – nel nostro caso la scuola – e quella che coordina le attività degli studenti secondo obiettivi condivisi e partecipati.

Come–sottolineato da Mazzoni e Ubbiali, (p. 252) “tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due” ma ne beneficiano entrambi i partner, riconoscendo il valore della utilità reciproca delle azioni previste.

Facendo riferimento alla classificazione prodotta da Berger² (2003) in base alle caratteristiche del servizio reso, preferiamo collocare il progetto di SL della Scuola di Lingue dell'UKE essenzialmente all'interno della voce "Ricerca" in quanto le azioni previste coinvolgono gli studenti in attività di esplorazione e scoperta, di osservazione e di reporting a cui sono state aggiunte, nel nostro caso specifico, anche attività di problem solving e momenti di riflessione e confronto con i docenti universitari, da condividere anche con i pari che conducono progetti di SL simili.

Nel nostro progetto è stata prevista una fase conclusiva di restituzione dell'esperienza alle scuole, sedi cui sono rivolti i progetti di SL, perché, come già affermato in precedenza, tutti i partner giocano un ruolo chiave paritario nella definizione di finalità, obiettivi e traguardi da raggiungere sia in relazione all'apprendimento sia per quanto riguarda il livello di significatività dell'esperienza di SL.

Il SL è infatti un processo collaborativo, condiviso e riflessivo che richiede il concorso di tutti i partner coinvolti nella realizzazione del progetto, il cui impegno è volto a costruire comunità di pratiche[Smith P., 2000].

"Un progetto di SL, dunque, vive del servizio svolto per una comunità, con i suoi aspetti etici; promuove la cittadinanza attiva, stimolando la responsabilità che ciascuno, in quanto cittadino, deve assumersi nei confronti della propria comunità; interroga i saperi accademici e curricolari e li rende vivi ed efficaci per trovare risposte ai bisogni rilevati, e insieme stimola le discipline ad occuparsi dei problemi reali incontrati, obbligandole a "sporcarsi le mani" con la quotidianità della vita; muove e sviluppa competenze riflessive, senza le quali ogni apprendimento, ogni servizio e dunque anche un SL sarebbero delle mere esecuzioni o delle azioni estemporanee." (Mazzoni e Ubbiali, p.248)

Con riferimento allo sviluppo del progetto, è inclusa la valutazione dell'impatto dell'esperienza di SL sugli studenti che parteciperanno su base volontaria, attraverso metodi quantitativi e qualitativi. L'avvio della prima parte del progetto è fissata nel mese di aprile 2018 con il percorso di formazione destinato agli studenti e alla rilevazione di bisogni delle scuole che partecipanti alla rete. I dati e i risultati del progetto saranno oggetto di un ulteriore studio e lavoro di ricerca.

Conclusioni

In Italia i progetti di SL in ambito universitario sono ancora rari e pertanto non

² Secondo Berger, il servizio fornito alla comunità può essere così distinto: 1. Servizio diretto, quando coinvolge sia gli studenti che la comunità ospitante attraverso un contatto diretto, ad esempio l'attività di tutoring espletata con i bambini o i piccoli servizi resi agli anziani; 2. Servizio indiretto, quando coinvolge gli studenti e la comunità nella sua interezza ma non i singoli individui, ad esempio, le attività di cura di un parco o di un centro; 3. Sponsorizzazione, quando il servizio è finalizzato a creare consapevolezza o a promuovere un certo tipo di azione o ad approfondire un problematica di pubblico interesse, ad esempio scrivere lettere, public speaking o recitare a teatro; 4. Ricerca, quando gli studenti sono coinvolti in attività di scoperta, di osservazione, di reporting su informazioni di interesse pubblico.

sono presenti molti dati e risultati di ricerca relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti (Mazzoni e Ubbiali, 2015, pp. 248-249). Al contrario, al livello internazionale troviamo una vasta letteratura scientifica sul SL e le sue applicazioni anche in ambito accademico.

Riprendendo quanto scrive Mortari (2017, p.21), possiamo ulteriormente circoscrivere il panorama dei progetti disponibili. Mortari nota che “una buona esperienza di service Learning richiede soddisfatte le seguenti condizioni: 1. costruire il percorso di apprendimento attorno un compito di realtà; 2. pianificare l'attività di concerto tra istituzione universitaria e il contesto di comunità dove si svolge l'attività; 3. costruire buone relazioni di fiducia fra gli attori; 4. sviluppare un modo di esserci autenticamente collaborativo; 5. dare largo spazio ai momenti di riflessione comunitaria”.

In particolare, le attività destinate alla riflessione producono ulteriori effetti positivi sullo sviluppo del senso di responsabilità, di appartenenza e di coscienza civica degli studenti.(Simonelli et al., 2004). Tuttavia, occorre sottolineare che questa dimensione è spesso trascurata o sottovalutata nel contesto universitario, in cui le attività di tirocinio guardano al versante meramente professionalizzante o vengono percepite dagli studenti come un assolvimento meramente burocratico di obblighi formativi anziché come opportunità di crescita personale e interpersonale. Va anche sottolineato che ripensare il tirocinio nell'ottica di SL o di *Community based research learning*, in contesto universitario, richiede ai docenti un maggiore impegno e carico di lavoro nonché capacità di sapere costruire network e di promuovere azioni in un'ottica di servizio: aspetti che, spesso, non sono molto diffusi.

Integrare progetti di SL nel curriculum accademico e quindi assumere il SL a livello istituzionale comporta anche scelte condivise a livello collegiale perché il SL richiede una visione dell'università come “luogo di frontiera in cui le comunità si incontrano (...) e contribuiscono al bene comune (...) (in cui) i docenti che si impegnano diventano non solo attori sociali ma anche degli agenti di cambiamento dentro le stesse università” (Ubbiali, 2017, p.140). In questo senso, il progetto di SL della Scuola di Lingue e Culture dell'UKE si caratterizza come una sfida e oltre che come un inizio per ulteriori promettenti piste di ricerca.

Bibliografia

Benson, L., Harkavy, I. e Puckett, J. (2007). *Dewey's dreams, Universities and democracies in an age of education reform*. Philadelphia: Temple University Press.

Berger, K.C. (2003). *The Complete Guide to Service Learning. Proven, Practical Ways to Engage Students*. In Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Berry, J., M. (2009). *An Examination of Partnership Development between Community Service Agencies and an Institution of Higher Education: Implications for Service-Learning*. Ohio State University, Columbus OH.

Billig, S.H e Furco, A. (Eds.) (2002). *Service-learning through a multidisciplinary lens*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Billig, S.H., Root, S. e Jesse. D. (2005). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In Root, S.,

- Callahan, J. e Billig, S.H. (Eds.). *Advances in service-learning research*: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models to enhance impacts. Greenwich, CT: Information Age, pp. 97-115.
- Bowen, G. (2010). Service Learning in the Scholarship of Teaching and Learning: Effective Practices. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4 (2), pp.1-15 In: <https://doi.org/10.20429/ijstl.2010.040218>
- Bringle, R.G. e Hatcher, J.A. (1995). A service learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*; 2, pp.112-122.
- Cohen, J., Kinsey, D. (1994). Doing Good and Scholarship: A Service- Learning Study. *Journalism Educator*, 4, pp. 4-14.
- Dinkelman, T. (2000). Service learning in student teaching: "What's social studies for? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Eby, J. (1998). Why Service-Learning Is Bad. *Service Learning, General Paper 27*. <http://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/27>
- Eyler, J. (2001), Creating Your Reflection Map. *New Directions for Higher Education*, pp. 35-43. doi:10.1002/he.11
- Eyler, J., Giles, D. (1999). *Where the Learning in Service -Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Felten, P. e Clayton, P. H. (2011). Service-learning. *New Directions for Teaching and Learning*, pp. 75-84. doi:10.1002/tl.470
- Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Kendall, J.C., Duley, J.S., Little, T.C., et al (1986). *Strengthening Experiential education within your institution*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kirkham, M. (2001). *Sustaining service-learning in Wisconsin: What principals, teachers, and students say about service-learning, 2000 -2001*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Howard, J., P., F. (2008). Academic Service Learning: A Counter Normative Pedagogy. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, pp. 21-29.
- Markus, G.B., Howard, J.P.F. e King, D.C. (1993). Integrating Community Service and Classroom Instruction Enhances Learning: Results Form an Experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, pp.410-419.
- Litke, R. A., (2002). Do all students "get it?" Comparing students' reflections to course performance. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), pp. 27-34.
- Mazzoni, V. e Ubbiali, M. (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), pp. 243-257, in <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>.
- Moely, B. E., M. McFarland, D., Miron, D. et al. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1): 18-26.
- Mortari, L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In Mortari, L.(a cura di). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli, pp.9-32.
- Mortari, L. (a cura di). (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Rockquemore, K. A. e Schaffer, R. H.. (2000). Toward a theory of engagement: A cognitive mapping of service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, pp. 14-23.

- Root, S., Callahan, J. e Sepanski, J. (2002). Building teaching dispositions and servicelearning practice: A multi-site study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), pp. 50-59.
- Sigmon, R. L. e Pelletier, S. G., (eds.) (1996). *Journey to service-learning: Experiences from independent liberal arts colleges and universities*. Washington DC: Council of Independent Colleges.
- Simonelli, J., Earle, D. e Story. E. (2004). Acompañar Obediciendo: Learning to help in collaboration with Zapatista Communities. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(3), pp. 43-56.
- Simons, L. e Cleary, B. (2006). The Influence of Service Learning on Students' Personal and Social Development. *College Teaching*. 54 (4).
- Smith, P. (2000). A reflection on reflection. *Primary Voices K-6*, 10(4).
- Shanti, C. Sandaran. (2012). *Service Learning: Transforming Students, Communities and Universities*, Elsevier Procedia - Social and Behavioral Sciences, 66, pp. 380 – 390, in www.sciencedirect.com
- Ubbiali, M. (2017). Il service learning: un'analisi sistematica della letteratura. In Mortari, L.(a cura di). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli, pp.71-197.