4-5 Anno L 2012

# Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

EDITORIALE Gianfranco Porcelli
RIFLESSIONI METODOLOGICHE Maria Cecilia Luise - Valeria Tonioli - Alessia Busetto - Michela Giordano - Antonella Pesce
INSERTO - **DOSSIER BLE** a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi
LE BUONE PRATICHE Alessandra Soldo - Marina Marino - John F. Sweeney
STRUMENTI DI LAVORO Paolo E. Balboni
VITA DELL'ANILS Luisa Marci Corona

ELi

# ZIMMER FREI

## Corso di tedesco per il settore alberghiero.

Si rivolge agli studenti del settore alberghiero che devono affrontare situazioni comunicative della vita quotidiana a contatto con gli ospiti di lingua tedesca.

# HERZLICH WILLKOMMEN

## Corso di tedesco per il settore turistico.

Si rivolge a studenti del settore alberghiero e turistico che hanno già una conoscenza elementare della lingua tedesca.

Langenscheidt

www.elionline.com

# sommario


# Scuola e Lingue Moderne

**Organo ufficiale ANILS**
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

**Rivista mensile**
Poste Italiane Spa - Sped. in Abb. Post. D. L. 353/2003
(conv. In L. 27.02.04, n. 46), art. 1, com. 1, DCB Ancona

**Anno L 4-5 2012**

**Proprietario ed editore**
ANILS

**Direzione**
**Gianfranco Porcelli**
*Direttore responsabile*
Via Bruzzesi, 39 - 20146 Milano
gp.anils@yahoo.it
Abitazione: tel. 02 48951916 - fax 02 700534400
**Milvia Corso**
*Direttore editoriale*
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste
milvia.corso@gmail.com
**Paolo E. Balboni**
*Direttore scientifico e didattico*
Gli articoli e le proposte di collaborazione a SeLM vanno inviati al Direttore Responsabile.

**Foto:** Shutterstock.
In copertina: Venezia, Università Ca' Foscari.

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.



**Comitato scientifico internazionale**
Lennart Björk, Svezia
Serge Borg, Francia
Martine Defontaine, Francia
Véronique Deschamps, Francia
Jean Yves Petitgirard, Francia
Eynar Leupold, Germania
Ljudmila Alekseevna Verbickaja, Russia



**Abbonamento annuo**
Soci dell'ANILS:
comprensivo di iscrizione/abbonamento SeLM.
Per i non Soci:
Italia Euro 25,00
Estero Euro 40,00
Sostenitore Euro 50,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 7,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Gaspara Stampa, 7 - 34124 Trieste

**Produzione editoriale**
ELI srl C.P. 6 - 62019 Recanati (MC)
Art Director: Marco Mercatali
Redazione: Gigliola Capodaglio, Caterina Francioni

Prestampa: graficaGEI - Jesi (AN)

Finito di stampare nel mese di giugno 2012
presso Tecnostampa
Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa.



2 Editoriale
**Una scuola che parla**
di Gianfranco Porcelli

4 Riflessioni metodologiche
**Il plurilinguismo dal Quadro Comune Europeo alla classe di lingua straniera: la centralità della motivazione e dell'esposizione**
di Maria Cecilia Luise

10 **Musica e neuroscienze: una proposta di didattica della lingua italiana attraverso le canzoni**
di Valeria Tonioli

13 **Canzoni per favorire l'educazione interculturale**
di Alessia Busetto

16 **Classi multiculturali e plurilingue: italiano L2, arabo e cinese**
di Michela Giordano

21 **The multi-sensory perspective of intensive phonics instruction for language- or reading-impaired students during early stages of literacy**
di Antonella Pesce

Inserto
**Dossier BLE - Bambini-Lingue-Europa 22**
a cura di Maria Cecilia Luise. Inserto ideato da Giovanni Freddi

38 Le buone pratiche
**Oltre l'assistentato Comenius: quando un originale concorso diventa un ponte tra Italia e Finlandia**
di Alessandra Soldo

42 **Insegnare in modo diverso con eTwinning: blog, reti sociali, letteratura e creatività**
di Marina Marino

46 **Problems 2.0**
di John F. Sweeney

50 Strumenti di lavoro
**BaBELI 2011 - Balboni: Biblioteca dell'educazione linguistica 2011**
di Paolo E. Balboni

64 Vita dell'ANILS
**In memoriam: Laura Jottini**
di Luisa Marci Corona

# Una scuola che parla

Gianfranco Porcelli
Direttore di *Scuola e Lingue Moderne*

**Un'idea, un convegno, un volume**
*Una scuola che parla* è il titolo del Convegno ANILS svoltosi a Cagliari nei giorni 5-6 novembre 2009; questa rivista ne ha dato un primo resoconto, a cura di Michela Giordano, sul n. 1-3 del 2010. Ne riparliamo perché è uscito il volume degli Atti, curato dalla nostra Presidente Nazionale Luisa Marci Corona e da Albert Abi Aad, docente di Didattica delle Lingue Moderne all'Università di Cagliari.

Il sottotitolo ("Lingue straniere, italiano L2 e lingue regionali") offre un primo chiarimento sul senso da dare a quell'espressione. Come leggiamo sulla quarta pagina di copertina... "la scuola [italiana] è chiamata a dare risposte in materia di integrazione dell'"altro", di conservazione delle lingue regionali e delle identità nazionali di fronte alla globalizzazione e ai movimenti migratori."

In particolare, "I docenti di lingue della scuola, formati dall'università, in essa tornano a dare un *feedback* prezioso per chi si occupa di didattica delle lingue, di educazione linguistica, ma anche della formazione delle nuove generazioni in senso lato."

L'impegno costante dell'ANILS, da sempre, è perché questo possa avvenire quotidianamente e non solo in occasione di eventi particolari. Per questo è stata subita con rammarico e preoccupazione la fine delle SSIS e con altrettanta preoccupazione stiamo monitorando e – per quanto possibile – dando orientamenti per la nascita del nuovo percorso di formazione iniziale (laurea magistrale specifica e anno di tirocinio "formativo attivo"). E soprattutto è per questo che ci impegniamo per creare e rinnovare occasioni di formazione in servizio.

**Politecnico di Milano e lingue straniere**
*Negli anni '60 il docente incaricato di inglese alla Facoltà di Ingegneria era un inglese, una persona capace e stimata come insegnante esperto e qualificato – non basta sapere una lingua per saperla insegnare. Malgrado ciò, si trovava in aula 500 studenti alla prima lezione, una cinquantina alla seconda e pochi fedeli per il resto dell'anno. Gli esami erano una pura formalità e i risultati complessivi erano quindi deludenti: in sostanza uno spreco di risorse non solo economiche ma anche umane. Lo stesso (anzi, peggio) avveniva con le altre lingue.*

*Per ovviare al problema la Facoltà eliminò quei corsi e offrì dei corsi serali di inglese e di tedesco, di sei ore settimanali, gestiti dal Comune di Milano che da decenni aveva una tradizione di scuole serali di ogni ordine e grado e dal dopoguerra aveva aperto valide scuole di Lingue. Come insegnante in una di queste, venni "dirottato" al Politecnico e mi venne anche affidato il coordinamento dei colleghi "distaccati" lì.*

*Agli inizi degli anni '70 il Preside di Ingegneria, presentando questi corsi all'inizio dell'anno accademico, disse alle "matricole" che se non sapevano leggere l'inglese dovevano ritenersi analfabeti perché molti testi fondamentali su cui prepararsi o non sarebbero mai stati tradotti oppure lo sarebbero stati con mesi o anni di ritardo. Oggi, leggere non basta più: occorre anche, come minimo, saper interagire oralmente. E se uno pubblica in italiano gli esiti delle proprie ricerche, finisce per raccontarli a chi probabilmente ne è già al corrente. Per parlare al mondo, e in particolare al mondo scientifico, occorre l'inglese.*

*Ma poi, perché proprio una facoltà di Ingegneria, a livello di lauree specialistiche, dovrebbe preoccuparsi di "salvaguardare e tutelare il nostro patrimonio culturale linguistico" anziché di formare professionisti capaci di reggere la concorrenza internazionale? Se non sono bastati tutti gli anni di scuola e di università precedenti, che cosa potrebbero fare quei due anni lì – oltre tutto, con obiettivi ben diversi?*

*Quello che dobbiamo chiedere al Governo – a questo, come a tutti gli altri – è di sostenere e potenziare la scuola, da quella dell'infanzia alla secondaria superiore, nonché le facoltà umanistiche che non discutono di aria fritta ma si occupano di salvaguardare e promuovere il nostro patrimonio artistico, letterario, musicale, ecc.*

*Se non ci riescono loro, è illusorio pensare che l'ingegneria aerospaziale possa supplire.*

Avevo scritto quanto sopra dopo le prime polemiche sulle lauree magistrali e i dottorati in inglese a Ingegneria. Resto del mio parere (il compito di un dottorato sugli *Aeromobili a decollo verticale* non è lo stesso compito dell'Accademia della Crusca) ma devo fare un'aggiunta perché c'è un "rilancio" da parte del Rettore del Politecnico e del Ministro Profumo: dal 2014 tutti i corsi avanzati del Politecnico dovrebbero tenersi in inglese. A ciò si oppone il Preside di Architettura, adducendo motivi pratici ("Dovendo mantenere il nostro standard di qualità non troveremmo un numero adeguato di professori." "Per molte materie sono pochi anche i testi in lingua") ma sottolineando anche ragioni di più ampio respiro: "ritengo il bilinguismo e il plurilinguismo un valore importante. E in architettura l'inglese non è la lingua madre".[1]

In Italiano si esprimono un buon numero di architetti di fama internazionale (ivi compreso il ticinese Mario Botta) e dal punto di vista universitario, afferma ancora il Preside Pier Carlo Palermo, "la qualità della formazione conta più dell'inglese."
È doveroso tener presente che il Politecnico non è solo Ingegneria - e anche tra i vari rami dell'ingegneria vi possono essere notevoli differenze. Mi colpisce quindi la tendenza a fare di ogni erba un fascio senza mantenere le opportune distinzioni: a volte i toni di chi propugna l'inglese per tutti (o di chi sostiene le lingue classiche, il francese, le lingue neolatine nel loro insieme, il tedesco, ecc.) sembrano più adatti alla tifoseria calcistica che a un sereno ragionamento sull'educazione e formazione dei giovani.
Il Ministro Profumo è ingegnere elettrotecnico, Professore Ordinario di Macchine ed Azionamenti Elettrici e tra le altre cose è stato "Visiting Professor" al Dipartimento di Ingegneria Elettrica della University of Wisconsin - Madison (Stati Uniti), al Dipartimento di Ingegneria Elettrica e Informatica della Nagasaki University

Milano, Politecnico

(Giappone), al Dipartimento di Ingegneria Elettrica della Czech Technical University di Praga (Repubblica Ceca) e al Dipartimento di Ingegneria Elettrica della Università di Cordoba (Argentina).[2] Non sorprende la sua attenzione all'importanza dell'inglese, la lingua che presumo abbia usato nell'espletare questi ed altri incarichi internazionali.

**Bilingui e plurilingui**

Come attestano i buoni dizionari (ho consultato il Devoto-Oli, il Ragazzini e un paio di dizionari monolingui on-line di discreto livello), *bilingue* è, come *dolce*, sia aggettivo che sostantivo e in entrambi i casi fa il plurale in *-i*. Per quanto riguarda *bilingui*, lo troviamo attestato da decenni anche in titoli di libri come *Bilingui a tre anni* di R. Titone (1973) e *Dizionari bilingui* di C. Marello (1989).

La redazione di *Scuola e Lingue Moderne* si è sempre attenuta a questa regola, estesa per analogia a tutte le altre forme connesse: *monolingui, trilingui, plurilingui, multilingui*, ecc. Fino ad anni recenti non ci sono stati problemi; il punto di svolta credo che sia stato l'uso del sostantivo *madrelingua* riferito a chi insegna in Italia la lingua straniera di cui è parlante nativo, come forma abbreviata di "insegnante di madrelingua". Poiché la madrelingua è normalmente unica (di mamma ce n'è una sola), è raro dover parlare di due o più lingue materne o native - e in tal caso si preferiscono proprio le espressioni che ho appena usato. Gli insegnanti di madrelingua, invece, sono un'intera categoria e spesso ve n'è più di uno in un'istituzione scolastica, quindi si rende necessaria una loro denominazione al plurale.
A mio parere può servire l'analogia con i portabandiera, i premistoppa, i voltagabbana, i manolesta, i testacoda e altri simili sostantivi invariabili, per proporre i *madrelingua* come unica forma accettabile.

In nessun caso ha senso confondere un aggettivo come *bilingue* con un sostantivo come (*madre*)*lingua* e creare forme ibride. Nemmeno di un rettile dalla lingua bifida si dice che è un... bi-lingua!

[1] Da un'intervista rilasciata al *Corriere della Sera* e pubblicata il 27.4.2012 a p. 28.
[2] Dati desunti dal Curriculum pubblicato sul sito del MIUR http://www.istruzione.it/web/ministero/ministro/ministro_cv

# Il plurilinguismo dal Quadro Comune Europeo alla classe di lingua straniera

## La centralità della motivazione e dell'esposizione

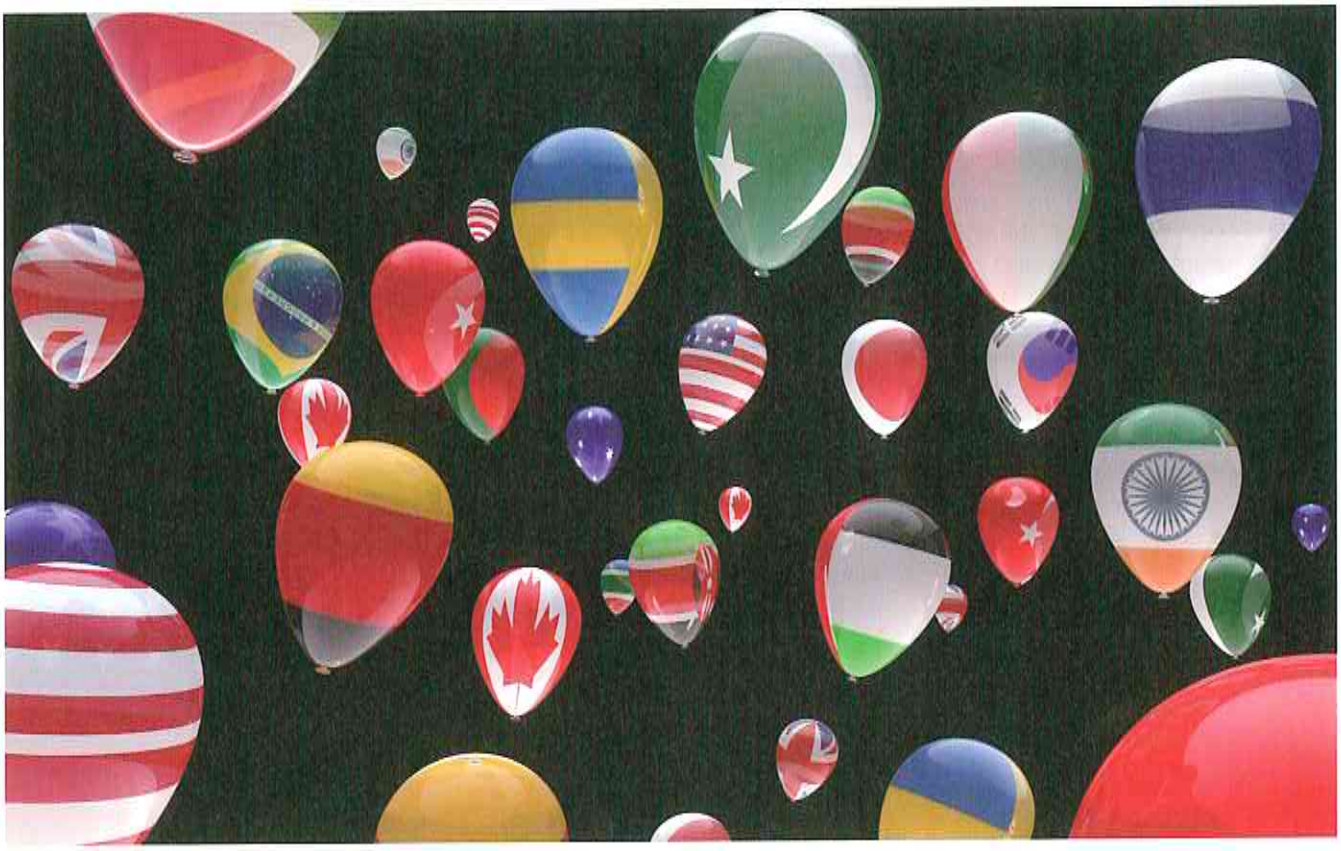
Maria Cecilia Luise
Università di Firenze

Il concetto di plurilinguismo oggi viene sempre più spesso messo al centro delle riflessioni da parte di chi si occupa di politica linguistica e di insegnamento delle lingue, soprattutto a livello scolastico e istituzionale.
In questo saggio vogliamo riprendere il concetto di plurilinguismo come definito all'interno del Quadro Comune Europeo, documento a nostro parere conosciuto troppo spesso dagli insegnanti solo nella sua parte relativa alla certificazione linguistica e alla classificazione dei livelli di competenza comunicativa, per poi collegare le riflessioni del Quadro con le teorie di un grande studioso dei fenomeni del bilinguismo e del plurilinguismo in contesti scolastici, Jim Cummins.
Saranno proprio le parole di Cummins che ci permetteranno infine di tracciare una cornice metodologica all'interno della quale è possibile perseguire nella scuola la realizzazione del plurilinguismo auspicato dai documenti europei.

### Bilinguismo e plurilinguismo

La normalità, la salute nel mondo non è il monolinguismo, ma il plurilinguismo: oggi infatti, con l'incremento dei flussi migratori da una parte e con l'apprendimento precoce di lingue straniere dall'altra, si può considerare che il monolinguismo rappresenti quasi un'eccezione; se la normalità è salute, allora il plurilinguismo va visto come sintomo di una società e di una scuola sana.
Che cosa significa bilinguismo, o meglio, come si preferisce oggi, plurilinguismo?[1]
Definire il bilinguismo non è operazione facile, anche perché di questo fenomeno si sono occupate discipline scientifiche diverse, dalla neurologia alla psicologia, dalla linguistica alla sociologia, e ognuna di esse ha letto questo complesso fenomeno da un punto di vista diverso a conferma dell'ampiezza del concetto.
Dalla classica definizione di Bloomfield del 1933, secondo cui il bilinguismo è "il controllo nativo di due o più lingue", studiosi di diverse discipline hanno provato a specificare e circostanziare il concetto, da una parte articolandone la definizione, dall'altra aggiungendo accanto alla parola *bilinguismo* una serie di aggettivi che ne definiscono le peculiarità: bilinguismo additivo o sottrattivo, precoce o tardivo, bilanciato o asimmetrico sono solo alcuni dei termini usati.[2]
Sono definizioni e specificazioni fondamentali, in quanto ricorrere a definizioni esatte non è una questione solo di precisione terminologica o di linguaggio specialistico: ognuna di queste specificazioni ha importanti conseguenze sul profilo di competenza del parlante bilingue, sulla sua

[1] I due termini, per quanto spesso usati come sinonimi, si riferiscono in realtà a due aspetti diversi della conoscenza di due o più lingue: il primo si riferisce alla dimensione individuale, il secondo a quella sociale.
[2] Per una definizione di ognuno di questi tipi di bilinguismo si veda: Luise, 2006: 41 e sg.



strutturazione cognitiva e neurologica, sugli aspetti funzionali e sociolinguistici legati all'uso di una o di un'altra lingua.
Oggi è ormai superata l'idea impressionistica del bilinguismo come concetto monolitico di facile e universale definizione, e il termine bilinguismo è considerato un termine "ombrello", generico, all'interno del quale si possono riconoscere diverse situazioni e diversi profili di competenza linguistica. Come scrive Baker (1996):
"Definire chi è o non è bilingue è molto vago e in ultima analisi impossibile. [...] Un approccio più utile potrebbe essere individuare le importanti distinzioni e dimensioni che circondano il termine 'bilinguismo'".

## Il plurilinguismo nel Quadro Comune Europeo

Nello sviluppo e nelle diverse articolazioni del concetto di bilinguismo, inteso in senso generale come la padronanza di un repertorio di abilità linguistiche diversificate in più lingue, oggi si inserisce un'ulteriore specificazione, che proviene dal documento più importante a disposizione di coloro che in qualsiasi contesto si occupano di Educazione Linguistica in Europa: il *Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue*, documento che viene pubblicato in forma definitiva nel 2001, a compimento di un processo di riflessione, studio, confronto durato dieci anni, che aveva lo scopo di dare ai Paesi europei "una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curricolari, esami, libri di testo per le lingue moderne", descrivendo "in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per agire in modo efficace." (Consiglio d'Europa, 2002); il documento è messo a punto dal Consiglio d'Europa, organismo che non va confuso con l'Unione Europea. Si tratta di un'organizzazione intergovernativa nata nel 1949 sulla distruzione totale che la Seconda Guerra Mondiale aveva portato al vecchio continente, che oggi ha 47 Paesi membri, e si occupa della tutela dei diritti dell'uomo, della promozione e dello sviluppo della consapevolezza dell'identità e della diversità culturale dell'Europa, dello sviluppo della stabilità del continente.

È sull'idea di plurilinguismo che viene definita nel Quadro Comune che gli organismi politici europei hanno investito per definire un'idea di Europa del futuro: nel Quadro viene infatti delineato un concetto di plurilinguismo e pluriculturalismo che dovrebbe caratterizzare il cittadino di domani, in nome del principio che la nascita di un cittadino europeo consapevole delle proprie peculiarità linguistiche e culturali, ma nello stesso tempo aperto al dialogo con altre lingue e culture, si persegue soprattutto attraverso l'Educazione Linguistica.
La diversità linguistica e culturale

dell'Europa intesa come un valore da custodire, che distingue il vecchio continente dal modello omogeneizzante degli Stati Uniti, è uno dei punti forti della politica linguistica e culturale europea: ricordiamo qui soltanto l'incipit di un altro documento fondamentale: il *Nuovo Quadro Strategico per il Multilinguismo* del 2005:

"L'Unione europea è fondata sull''unità nella diversità': diversità di culture, usi, costumi e credenze – e di lingue [...] È proprio questa diversità a fare dell'Unione europea quello che è: non un 'melting pot' in cui le differenze si fondono, bensì una casa comune in cui la diversità viene celebrata e le nostre numerose lingue materne rappresentano una fonte di ricchezza e fungono da ponte verso una solidarietà e una comprensione reciproca maggiori."

La definizione di plurilinguismo che emerge dalla lettura del Quadro è allo stesso tempo innovativa e affascinante: il plurilinguismo non è il multilinguismo, cioè la generica conoscenza di due o più lingue, ma è una competenza:
- flessibile;
- mutevole;
- transitoria;
- diseguale;
- funzionale;
- evolutiva.

Deriva dall'esperienza dell'individuo e dall'uso che l'individuo fa delle sue strategie cognitive e linguistiche; essere plurilingue significa avere un repertorio di abilità linguistiche diversamente configurate in più lingue e in più varietà della stessa lingua, abilità che interagiscono tra loro e si sviluppano in modi diversi a seconda del momento evolutivo dell'individuo, delle sue scelte, delle sue preferenze e dei suoi bisogni, delle situazioni comunicative nelle quali si trova ad interagire.
Il plurilinguismo delineato dal Quadro potrebbe sembrare una somma di più monolinguismi che l'individuo utilizza in modo funzionale ai propri scopi; in realtà, in questa nozione di plurilinguismo c'è un valore aggiunto fondamentale, che risiede nel legame tra competenze linguistiche e competenze strategiche e di tipo cognitivo.
Il plurilinguismo infatti non è la somma di più monolinguismi, ma molto di più, in quanto le conoscenze diseguali, asimmetriche, transitorie di più lingue contribuiscono allo sviluppo di strategie e processi cognitivi stabili e comuni, interrelati, utilizzabili con tutte le lingue appartenenti al profilo del parlante e con tutte le lingue che, in modi e configurazioni diverse, ne faranno parte.

**essere plurilingui significa avere repertori di abilità diversamente configurati**

Ecco allora che una persona plurilingue non è chi conosce molte lingue, non è chi raggiunge il livello C2 in una o più lingue straniere, ma chi sa usare, nei contesti opportuni e per le proprie finalità di autorealizzazione, lingue diverse, conosciute a livelli di competenza e di profondità diversi, e sa servirsi delle proprie conoscenze linguistiche e culturali e delle strategie linguistico-comunicative che possiede per attribuire significato a testi e situazioni diversi (Luise, 2006:47, 48).

## L'Educazione Linguistica Plurilingue

Il documento europeo, quindi, aggiunge un'ulteriore giustificazione alla necessità che la scuola metta in atto tutte le risorse disponibili affinché i suoi studenti possano riconoscersi nel plurilinguismo e nel pluriculturalismo intesi come processi in continuo divenire e non come prodotti finali di un percorso di studio. Ritroviamo qui uno dei punti più forti e più alti della glottodidattica, e in particolare della glottodidattica italiana: la centralità del concetto di Educazione Linguistica, che oggi si arricchisce di una nuova dimensione e diviene *Educazione Linguistica Plurilingue*, come processo che mette in primo piano gli aspetti formativi, integrati, semiotici dell'acquisizione delle lingue, e che considera le lingue non solo come oggetti da analizzare e confrontare, ma come mezzi per la comunicazione e per l'espressione personale.
Il concetto di Educazione Linguistica Plurilingue rimanda a quello di unitarietà: *unitarietà* del soggetto che apprende e del curricolo, in particolare della parte che si occupa di lingue e linguaggi.
Le lingue straniere hanno un ruolo-chiave nel promuovere questa unitarietà, facendo da tramite tra lingua materna, altre lingue studiate o conosciute dal discente, altre discipline che si occupano di codici comunicativi e linguaggi espressivi (Balboni, Luise, 1994:17 e sg.); parliamo di:
- unitarietà del soggetto che apprende, dello studente: la "testa", quindi la mente e la personalità dello studente all'interno della quale ci sono più lingue e più codici di comunicazione è una, e un insegnamento a compartimenti stagni non favorisce il transfer di abilità e conoscenze da una lingua ad un'altra;
- unitarietà dell'oggetto, delle lingue e dei linguaggi, dei quali vanno valorizzati gli aspetti comuni, vanno evidenziate le differenze, in un continuo processo di integrazione e confronto.

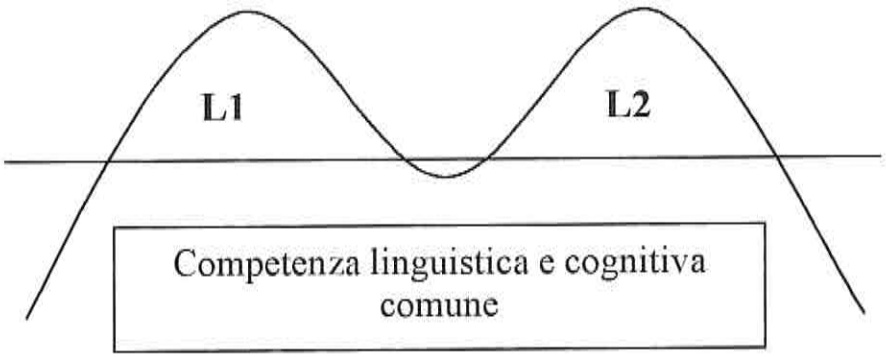
## La Teoria dell'Interdipendenza di Cummins

Vogliamo fare riferimento qui ad una teoria molto interessante che ci mostra, anche con un'immagine di

grande efficacia comunicativa, come lavorano insieme le competenze in più lingue che ha un soggetto plurilingue: è la Teoria dell'Interdipendenza di Jim Cummins, studioso canadese che si è a lungo occupato di multilinguismo. L'ipotesi dell'interdipendenza presuppone che, data una sufficiente competenza in entrambe le lingue (competenza che Cummins definisce "livello soglia"), ciò che viene appreso attraverso una lingua è trasferibile nell'altra lingua (Cummins in: Balboni, 1999:18):

"Nella misura in cui l'educazione nella lingua X è efficace nel promuovere padronanza in lingua X, si avrà un transfer di padronanza alla lingua Y purché ci sia adeguata esposizione alla lingua Y (o a scuola o nell'ambiente) e adeguata motivazione all'apprendimento della lingua Y."

Cummins visualizza il suo principio dell'interdipendenza nell'immagine del doppio iceberg (in alto a destra).




Se noi guardiamo la superficie dell'acqua, vedremo due iceberg, ma se andiamo sotto la superficie ci accorgiamo che in realtà quello che abbiamo visto sopra sono due punte dello stesso iceberg: sono quindi gli aspetti di superficie delle due lingue ad essere differenziati, ma ad entrambe le lingue sono comuni gli aspetti più profondi, legati allo sviluppo cognitivo, che possono essere travasati da una lingua all'altra, in quanto sono conservati in un magazzino comune che le fa funzionare tutte e due.

## Il piano metodologico: motivazione ed esposizione

Intendiamo ora spostarci sul piano più metodologico, e in particolare proporre alcune riflessioni e indicazioni destinate a chi insegna una lingua straniera in un contesto scolastico, a bambini e ragazzi, per quanto quello che proporremo possa estendersi anche ad altri contesti didattici.

Riprendiamo le parole di Cummins, che non a caso abbiamo voluto citare sopra testualmente:

"Nella misura in cui l'educazione nella lingua X è efficace nel promuovere padronanza in lingua X, si avrà un transfer di padronanza alla lingua Y purché ci sia adeguata **esposizione** alla lingua Y (o a scuola o nell'ambiente) e adeguata **motivazione** all'apprendimento della lingua Y."

*Adeguata esposizione e adeguata motivazione* sono a nostro parere due parole chiave, in grado di trasformare delle ore di lingua straniera a scuola in un Progetto di Educazione Plurilingue. Di seguito intendiamo approfondire questi due aspetti, chiedendoci come è possibile garantire agli studenti che imparano una lingua straniera nella scuola motivazione ed esposizione adeguate, e quali metodologie, quali principi, quali soluzioni organizzative e didattiche possono incrementare queste che si costituiscono come due condizioni essenziali per lo sviluppo del plurilinguismo.

## Adeguata motivazione

Perché nella vita reale, nella quotidianità parliamo, perché comunichiamo con gli altri e ascoltiamo gli altri che comunicano con noi? Noi comunichiamo principalmente perché abbiamo bisogno di ottenere delle informazioni o vogliamo fornire a qualche altro delle informazioni: il principio, il motore principale che muove la comunicazione umana è il vuoto di informazione.
Molta della comunicazione che avviene a scuola non prevede il vuoto di informazione, e di conseguenza non comporta una motivazione a comunicare tipica invece delle interazioni quotidiane: l'insegnante il più delle volte chiede agli studenti di comunicare informazioni che già conosce, e che gli studenti sanno che sono già in suo possesso; a tal proposito ricordiamo solo gli studi di analisi del discorso di Coulthard e Sinclair, che negli anni '70 hanno formalizzato la struttura tipica dell'interazione didattica, che la distingue in modo netto

dall'interazione informale e dall'interazione tra pari. Tipica della scuola è la struttura della "tripletta didattica", costruita su tre mosse: domanda-risposta-feedback.[3]
Quanto abbiamo esposto sulla mancanza di motivazione autentica nella comunicazione didattica vale in generale per la comunicazione scolastica e l'interazione didattica, ma è ancora più pregnante per la classe di lingua straniera: perché un bambino di dieci anni, un ragazzo di quindici, che non sono ancora in grado di andare oltre il qui e ora, di proiettarsi nel futuro e quindi di autoalimentare la propria motivazione ad imparare qualcosa con la prospettiva che questo potrà essere utile in un tempo che verrà, come invece succede per gli adulti, perché quel bambino o quel ragazzo dovrebbero utilizzare, all'interno di interazioni di tipo scolastico, per comunicare con dei coetanei con i quali condividono la madrelingua, una lingua straniera che dominano in modo molto incerto, parziale, e che il loro interlocutore domina in modo altrettanto incerto?
In generale, le tipiche interazioni didattiche che si utilizzano a scuola forniscono ben poca motivazione reale ad usare una lingua straniera per comunicare: se vogliamo che gli studenti usino la lingua straniera, e quindi attraverso l'uso sviluppino una competenza plurilinguistica, dobbiamo trovare delle motivazioni che li spingano ad usarla, e queste motivazioni non possono essere trovate nella dimensione utilitaristica e puramente comunicativa della lingua.
Krashen ha detto che per imparare una lingua è necessario applicare quella che lui chiama *rule of forgetting*: si impara una lingua quando ci si dimentica che si sta imparando una lingua. È possibile far dimenticare agli studenti che stanno imparando una lingua, applicando metodologie e approntando contesti didattici nei quali non si usa la lingua per esercitarla o impararla, per scambiare informazioni note a tutti gli interlocutori, ma nei quali la lingua serve a ottenere "qualcosa" che non è linguistico, o non è solo linguistico.
La metodologia ludica è una di queste metodologie, fondamentale quando si ha a che fare con allievi in età scolare ma che può essere un'ottima metodologia anche con studenti adulti: la metodologia ludica è uno sfondo sul quale si possono inserire tutte le proposte didattiche e linguistiche, in grado non solo di motivare allo studio, ma di veicolare lingua e contenuti, potenziando l'apprendimento.

**il gioco è un modo privilegiato per sperimentare la lingua**

Con dimensione ludica si intende una didattica basata sul gioco inteso non come svago o divertimento, ma come modalità privilegiata per imparare una lingua, per sperimentarla, per fare cose con la lingua. La realtà del gioco può rendere autentico l'usare la lingua in contesti che non sono autentici.
Lo studente mentre gioca usa la lingua per realizzare uno scopo reale: giocare; la lingua diventa autentica e significativa perché l'attività, il gioco che la veicola, è autentico e significativo, e in questo senso la metodologia ludica diventa il terreno ideale perché venga applicata la *rule of forgetting*: quando l'attenzione si sposta dalla forma linguistica ai significati, che, appunto, servono per realizzare il gioco, in quanto i fini del gioco e i fini dell'uso linguistico coincidono.
Un'ulteriore modalità per stimolare la motivazione alla comunicazione in lingua straniera, che introduciamo soltanto, è costituita dall'introduzione delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue: oggi le nuove tecnologie si stanno configurando non più come semplici strumenti o sussidi didattici, ma come veri e propri contesti didattici, ambienti all'interno dei quali essere in comunicazione gli uni con gli altri comporta avere un ruolo attivo, significa partecipare, scambiare e co-costruire conoscenze all'interno di un ambiente che supera i limiti dell'interazione scolastica fine a se stessa.

## Adeguata esposizione

Se si vuole che gli studenti imparino una lingua straniera non si può limitarne l'esposizione al pochissimo tempo che l'economia dei curricoli scolastici le dedicano. Le opportunità di esposizione alla lingua possono aumentate in tre modi:

- ampliandole verso **l'esterno della scuola**: facciamo solo un accenno ai documenti europei. Sono infatti più di dieci anni che la politica europea sviluppa riflessioni e investe risorse nell'Educazione Permanente, idea che punta a coinvolgere tutta la persona e a caratterizzare ogni sua esperienza come possibile fonte di educazione, riassunta nelle espressioni *Lifelong Learning* e *Lifewide Learning*.
Ampliare le occasioni di esposizione alla lingua straniera verso l'esterno della scuola comporta il rendere permeabili i confini tra le esperienze linguistiche che ogni soggetto incontra nella sua vita in modo che possano contaminarsi, integrarsi e potenziarsi a vicenda, significa aprire varchi significativi tra i sistemi di istruzione e quelli più genericamente formativi o ricreativi, prevede di moltiplicare le possibilità di fare esperienze linguistiche, dentro o fuori i contesti educativi formali;

- ampliandole **all'interno della scuola**: il CLIL *(Content and Language*

[3] Rimandiamo a: Grassi, 2006: 41 e sg. per una panoramica sintetica ma esaustiva degli studi sull'interazione didattica.

*Integrated Learning)*, acronimo per un modello didattico che rientra nel campo dell'educazione bilingue, è un programma nel quale la lingua straniera è il mezzo attraverso il quale contenuti non linguistici vengono insegnanti e appresi, con l'obiettivo di sviluppare in modo integrato sia le conoscenze disciplinari, sia la competenza linguistica e comunicativa in lingua straniera. I vantaggi per l'acquisizione linguistica stanno non solo nell'aumento delle ore di esposizione alla/alle lingue straniere, ma anche e soprattutto nella maggiore autenticità di materiali, attività, interazioni comunicative e nel più profondo coinvolgimento cognitivo dello studente (Coonan, 2002:90 e sg.).
Facendo scienze in inglese si sposta l'attenzione dalla lingua per la lingua alla lingua per le scienze, favorendo l'applicazione della *rule of forgetting*; si fanno delle cose in inglese: un esperimento di scienze, una relazione sui mammiferi, etc.; si usa la lingua per coprire dei vuoti di informazione: l'insegnante non insegnerà i nomi dei colori mostrando dei cartellini colorati e chiedendo *"What colour is it?"*, attività non motivante né autentica o realistica, ma li insegnerà attraverso un esperimento sulla scomposizione della luce nei sette colori dello spettro solare;

- ampliandole **all'interno della classe**: questo si può fare solo rinunciando ad una didattica unidirezionale e frontale, che ha come fulcro l'insegnante dal quale partono e che controlla tutte le interazioni comunicative, per moltiplicare in senso reticolare le relazioni tra i componenti della classe. L'apprendimento è una pratica sociale, un processo in cui l'apprendente viene messo in relazione con il mondo e sviluppa significati attraverso le sue esperienze, in cui la conoscenza si co-costruisce all'interno di contesti comunicativi e attraverso compiti autentici e motivanti (Dolci, 2006:62). Nel contesto della classe gli allievi costruiscono le proprie conoscenze attraverso l'interazione e il dialogo con l'insegnante e i compagni, a contatto con un input ricco e significativo, formulando continuamente ipotesi relative al funzionamento della lingua straniera che stanno imparando ad usare, che vanno verificate e negoziate durante le interazioni comunicative. Vanno quindi applicate e potenziate tutte quelle metodologie che si definiscono "a mediazione sociale", che sono in grado di potenziare, sia quantitativamente sia qualitativamente, le relazioni all'interno del contesto di apprendimento.
I metodi a "mediazione sociale", dei quali il più noto è l'Apprendimento Cooperativo, si contrappongono ad altri "a mediazione dell'insegnante": i vantaggi dei metodi a mediazione sociale per l'acquisizione delle LS stanno principalmente nella loro potenzialità di costruire un contesto favorevole alla comunicazione, aumentando la quantità e qualità di lingua prodotta, permettendo di praticare e imparare le strategie di negoziazione, comprensione e interazione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI E SITOGRAFICI


- BAKER C., (1996), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters, Clevedon.
- BALBONI P.E., LUISE M.C., (1994), *Interdisciplinarità e continuità nell'Educazione Linguistica*, Armando, Roma.
- BALBONI P.E. (a cura di), (1999), *Educazione bilingue*, Guerra, Perugia-Soleil, Welland.
- BALBONI P.E., (2006), "Dal Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il Multilinguismo: linee di politica linguistica europea del prossimo decennio" in Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*, Utet Università, Torino.
- COMMISSIONE EUROPEA, (2005), "Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo" http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_it.pdf
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- COONAN C.M., (2002), *La lingua straniera veicolare*, Utet Libreria, Torino.
- CUMMINS J., SWAIN M., (1986), *Bilingualism in Education*, Addison Wesley Longman, New York.
- CUMMINS J., (2000), *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- DOLCI R., (2006), "La partecipazione nella classe di lingua", in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Perugia, Guerra.
- GRASSI R., (2007), *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*, Guerra, Perugia.
- LUISE M.C., (2006), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Utet Università, Torino.
- LUISE M.C., (2010), "Bambini, Lingue, Europa: i punti forti per una didattica delle lingue straniere a bambini", in Balboni P.E., Cinque G. (a cura di), *Seminario di linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, Cafoscarina, Venezia.

# Musica e neuroscienze: una proposta di didattica della lingua italiana attraverso le canzoni

Valeria Tonioli
Università Ca' Foscari - Venezia

Le emozioni ricoprono un ruolo importantissimo nell'apprendimento di una lingua straniera. La musica ha un'influenza diretta sulle nostre emozioni e può modificare, di conseguenza, il nostro umore ed il nostro stato d'animo avendo importanti implicazioni anche in campo glottodidattico. Spesso ci sarà capitato che alcune parole o strutture linguistiche rimanessero più impresse nella nostra memoria perché associate alle note di una canzone. Ci si chiede quindi, se la musica possa facilitare il processo di acquisizione linguistica.

Le emozioni sono definite in psicologia come "un processo complesso di modificazioni che includono modificazioni fisiologiche, nei processi cognitivi e nelle relazioni comportamentali, in risposta a una situazione che è percepita dal soggetto come importante per il mantenimento del proprio equilibrio e del proprio benessere" (Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2008:82).
Mithen ha classificato la musica popolare come "il linguaggio delle emozioni" (Mithen, 2007:97).
Blacking definisce la musica come un "suono che si organizza in configurazioni accettate socialmente" (Blacking in Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2008:66) ed il canto, in particolare, si considera come una forma enfatica ma socialmente accettata di linguaggio utilizzato per esprimere emozioni. Le emozioni sono necessarie per l'uomo perché possa relazionarsi con l'ambiente e la società che lo circonda e Cardona spiega che la musica è una delle principali espressioni delle diverse forme attraverso le quali l'uomo, durante i secoli, ha raccontato la sua storia e ha narrato il mondo in cui vive (Caon, 2011:19). Musica e linguaggio sono, infatti, universali perché appartengono a tutte le culture da secoli ed unicamente alla specie umana. Arom, inoltre, afferma che tanto la musica quanto il linguaggio rafforzano la coesione sociale di un gruppo e, di conseguenza, hanno acquisito molta importanza in tutte le società (Arom in Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2008:66). Miller scrive che "la musica possiede in effetti alcuni dei criteri classici che caratterizzano un processo di adattamento complesso, quali l'universalità, lo sviluppo ordinato lungo l'arco della vita, il coinvolgimento di specifiche aree cerebrali, le analogie con altre specie non umane e la capacità di evocare emozioni" (Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2008:13).

Gli studiosi Oatley e Johnson-Laird (Mithen, 2007:99-101) hanno cercato di dimostrare la ragione per la quale si provano emozioni e hanno spiegato innanzitutto che l'uomo deve scegliere costantemente come comportarsi nella società in cui vive. In base alle scelte che effettua in ogni circostanza, crea un proprio repertorio di soluzioni ad avvenimenti che si sono verificati in precedenza, una sorta di *data base* che raccoglie indicazioni su come comportarsi se si dovessero verificare situazioni analoghe. Le emozioni sono quindi fondamentali per il nostro pensiero razionale perché senza di esse non avremmo la possibilità di interagire con il mondo fisico e sociale che ci circonda. Durante gli anni, le emozioni si sono evolute e sono diventate sempre più complesse e l'uomo ha sviluppato diverse modalità per manifestarle e interpretarle, una di queste è la creazione musicale (Mithen, 2007:102). Si produce musica

e si ascolta una canzone, ad esempio, perché si vuole manifestare o suscitare un'emozione o uno stato d'animo in chi esegue o in chi ascolta.

Alcuni studi sostengono che la risposta alle emozioni prodotte dalla musica sia di tipo fisico. La musica, infatti, ha un'influenza diretta su diverse parti del nostro corpo e può modificare "la tensione muscolare, la frequenza respiratoria e cardiaca, la sudorazione, l'attività gastrica, la produzione di ormoni, ecc." (Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2008:89). Questo tipo di funzioni sono controllate dal sistema nervoso autonomo (SNA) e sembrerebbe quindi che la musica possa modificare direttamente il suo funzionamento. Un tipo di musica allegra e rapida può, ad esempio, alterare ed aumentare la frequenza cardiaca (Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2008:89).
Un'ulteriore scoperta riguarda la riduzione della produzione dell'ormone cortisolo, solitamente presente in situazioni di stress, da parte dello SNA quando si ascolta una musica che piace o che si conosce (Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2008:89). Un'équipe di ricercatori[1] lavorò per cercare risposte fisiologiche alle emozioni suscitate dalla musica e per fare, quindi, un'analisi di tipo oggettivo. L'équipe dimostrò che la musica può provocare sia emozioni piacevoli sia emozioni negative come la paura o l'ansia. L'équipe spiegò che gli ascoltatori provavano una sensazione di piacere maggiore, con conseguente stimolazione dello SNA se ascoltavano musica che avevano potuto scegliere personalmente. I ricercatori, infine, riscontrarono la presenza di diverse attività neuronali durante l'ascolto di brani musicali, scelti dai volontari, in zone cerebrali che solitamente sono relazionate alle emozioni e che sono l'amigdala cerebrale, la corteccia insulare e il lobo frontale.

Anche Moussard ha approfondito lo studio delle emozioni in musica e, a questo proposito, spiega che la musica ha un'influenza diretta sul nostro umore, sull'*arousal* e sulle sfere cognitive, in particolare se le persone sono coinvolte in maniera attiva, ad esempio cantando o avendo la possibilità di scegliere i brani musicali (Moussard, 2009:14-16). Moussard afferma, inoltre, che esiste una stretta relazione tra le strutture cognitive della memoria e quelle delle emozioni, ovvero l'ippocampo e il sistema limbico, e che quindi le emozioni possono influire notevolmente sulla capacità di memorizzare; si ricordano con più facilità melodie che piacciono (Peretz, Gaudreau y Bonnel, 1998; Samson y Peretz, 2005, in Moussard, 2009:17). Altri studi dell'équipe di Zatorre dell'Università Mc Gill dimostrarono che quando le persone provano sensazioni di piacere e in generale emozioni positive il corpo produce l'ormone dopamina, un neurotrasmettitore che favorisce la trasmissione di dati tra i neuroni.
Si scoprì, ad esempio, che bambini di undici anni ebbero risultati migliori nel realizzare compiti cognitivi complessi dopo aver ascoltato un brano di musica *pop* scelto da loro, mentre bambini di cinque anni ottennero un successo maggiore grazie all'ascolto di canzoncine infantili. La musica, in definitiva, può modificare lo stato di attivazione *arousal* e favorire, di conseguenza, a livello cognitivo, l'attenzione selettiva, la concentrazione, la memorizzazione e la motivazione (Schön, Akiva-Kabiri, Vecchi, 2008:58).

A questo proposito riteniamo opportuno aggiungere alcune considerazioni di studiosi dell'Università Mc Gill, i quali spiegarono che le canzoni possono, in alcuni casi, aiutare a memorizzare informazioni verbali se si chiede agli studenti che cantino il testo della canzone. Se si rispetta, quindi, la stessa modalità di codificazione delle informazioni, cantando il testo, la musica può favorire la memorizzazione delle informazioni e l'apprendimento (Kilgour, Jakobson y Cuddy, 2000; McElhinney y Annet, 1996; Wallace, 1994; Wolfe y Hom, 1993, in Moussard, 2009:3-4).
Recenti studi (Purnell-Webb y Speelman, 2008, in Moussard:6-7) hanno inoltre dimostrato che se la melodia di una canzone è facilmente memorizzabile e la componente musicale non si sovrappone al testo, la musica può favorire la memorizzazione. Per questi motivi si suggerisce di utilizzare in aula melodie che gli studenti conoscono, che sono familiari o che apprezzano.
Altri studi (Gingold y Abravanel, 1987; Wallace, 1994, in Moussard, 2009:8-9) affermano inoltre che se una melodia è ben adattata al testo e ben arrangiata la sua organizzazione permette di dividere la canzone in *chunk* cioè unità pertinenti di significato che favoriscono la codificazione delle informazioni ed il conseguente recupero delle stesse nella memoria a lungo termine.
La metrica, il ritmo, la durata e l'intonazione possono aiutare ad individuare *chunk*. In questo modo, un testo che ha un ritmo più sostenuto è più facile da memorizzare e da ricordare (Lerdahl e Jackendoff, 1983; Wallace, 1984, in Moussard, 2009:9).
Si suggeriscono di seguito alcune attività linguistiche pensate per un'unità di apprendimento di lingua italiana per stranieri strutturate a partire dalla canzone di Fabri Fibra, *Mi piacciono le donne*, di livello A1- A2 per studenti delle scuole secondarie di secondo grado (16-17 anni).

A. Attività di gruppo: guardate il video su youtube del cantante senza sonoro. Secondo voi di cosa parla?

[1] Per approfondimenti si veda: http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0007487#s3

**B.** Attività di gruppo: brainstorming. L'insegnante scrive sulla lavagna la parola "ragazze" e chiede agli studenti tutti gli aggettivi o i sostantivi che conoscono per descriverle.

**C.** Dopo aver ascoltato la canzone si chiede agli studenti di sottolineare in blu gli aggettivi con cui il cantante descrive le donne ed in verde gli aggettivi di nazionalità e di completare la tabella (a fianco, in alto).

**D.** Si propone agli studenti di lavorare con un esercizio di manipolazione sugli aggettivi utilizzati per la descrizione fisica e per la nazionalità (a fianco).

| AGGETTIVI PER LA DESCRIZIONE FISICA | AGGETTIVI DI NAZIONALITÀ |
|---|---|
| | |

| SINGOLARE FEMMINILE | PLURALE FEMMINILE | SINGOLARE MASCHILE | PLURALE FEMMINILE |
|---|---|---|---|
| Bionda | | | |
| | | | |
| | | Spagnolo | |

**E.** Abbinamento parola immagine. Si propone agli studenti di abbinare immagini di mestieri ai nomi elencati in disordine e con diversi colori nella pagina. I mestieri saranno quelli presenti nella canzone.

**F.** Per la fissazione del lessico relativo alle descrizioni fisiche si propone agli studenti il gioco del puzzle. Si dividono a coppie e si fornisce ad ogni alunno una foto di un personaggio tagliato a metà.
Ogni studente dovrà chiedere agli altri compagni di descrivere l'immagine che ha ottenuto in modo da trovare la giusta corrispondenza.

**G.** Il gioco dell'intervista. A coppie uno studente immagina di essere un giornalista e uno studente Fabri Fibra. Il giornalista deve chiedere al cantante di spiegargli perché ha scelto di fare questa canzone e cosa gli piace fare, cosa fa nel suo tempo libero e cosa preferisce cantare.

**H.** Musica rap in classe. Traduzione di alcuni versi della canzone nelle diverse L1 degli studenti in classe e creazione di versi in italiano in rima per esprimere gusti e preferenze di ogni studente.

## BIBLIOGRAFIA


- CAON F., (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, Cafoscarina, Venezia.
- CAON F., (2011), *"L'italiano parla Mogol": imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, Guerra, Perugia, CDS.
- MITHEN S., (2007), *Il canto degli antenati. Le origini della musica, del linguaggio, della mente e del corpo*, Codice edizioni, Torino.
- MOUSSARD A., (2009), *Effets de la musique sur le rappel vocal et gestuel dans le vieillissement normal et pathologique*, Projet de thèse présenté en vue de l'obtention du doctorat, Université de Montréal, Faculté des Arts et des Sciences - Département de Psychologie.
- MURPHY T., (1990), *Song and music in language learning: an analysis of pop song lyrics and the use of songs and music in teaching English to speakers of other languages*, Peter Lang, Bern.
- RACETTE A., PERETZ I., (2007), *Learning lyrics: to sing or not to sing?*, http://www.brams.umontreal.ca/plab/downloads/Racette__Peretz_2007.pdf
- SCHÖN D., AKIVA-KABIRI L., VECCHI T., (2008), *Psicologia della musica*, Carocci, Roma.
- SLOBODA J. A., (1998), *La mente musicale*, il Mulino, Bologna.


## SITOGRAFIA


- http://www.nature.com/neuro/journal/vaop/ncurrent/full/nn.2726.html#/introduction
- http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0007487#s3
- http://db.acp.it/Quaderni2007.nsf/76973c15b0301e2dc1256f44005a1f58/08c0a51e2f98bcc5c1257330005922c6/$FILE/musicalmente.pdf
- http://venus.unive.it/filim
- http://www.itals.it

# Canzoni per favorire l'educazione interculturale

Alessia Busetto
Docente di Spagnolo - Venezia

Nei saggi concernenti l'uso della canzone si fa riferimento molto spesso alle potenzialità per l'apprendimento linguistico. In questo nostro contributo, vorremmo invece concentrarci maggiormente sulla canzone come testo autentico che veicola elementi di cultura e che quindi può anche essere utilizzata efficacemente in percorsi culturali ed interculturali.
Le relazioni fra lingua e contesto culturale costituiscono uno dei fondamenti dell'educazione interculturale, prospettiva sempre più importante nella didattica delle lingue (Caon, 2008).
Graziella Favaro (2008), a tal riguardo, scrive: "La lingua materna (...) [è] un involucro protettivo ed essenziale che ci definisce e ci plasma".
La lingua rappresenta, nelle parole di Giovanni Freddi (1994:27) un "precipitato della cultura", in quanto "codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi del vivere e del pensare, i modelli culturali, insomma, che segnano e dirigono il suo cammino nella storia, il legame risulta ancora più stretto: non solo la lingua costruisce - soprattutto nei primi anni di vita - la persona, influenza i suoi schemi mentali e le sue associazioni emotive, ma anche la cultura agisce sui processi mentali dell'individuo, tra cui quelli d'apprendimento linguistico, modellandoli". Ma non solo.
Tale legame tra lingua e cultura, si instaura anche in una dimensione emotiva che trova nel materiale autentico "canzone" una delle massime espressioni, in quanto la canzone ha come scopo quello di emozionare attraverso le parole e la musica. Rosaria Gulisano (2007) scrive in merito: "la lingua non è solo il riflesso di una realtà concreta, ma esprime anche l'aspetto immaginario di un popolo, incarna la visione che un popolo ha di sé, i suoi sogni, le sue fantasie."

**la canzone è testo autentico che veicola elementi di cultura**

Proprio in virtù della "capacità della musica leggera di emozionare, di legarsi "naturalmente" alla memorizzazione dei testi, di attivare processi affettivi, d'identificazione in un gruppo sociale (si pensi, ad esempio, ai "generi" musicali - pop, hip-hop, rock, dance, ecc.), della possibilità, infine, di essere una testimonianza autentica di un periodo o di una trasformazione". Caon (2011) afferma che "essa può rappresentare un profondo fattore motivazionale per lo studio della cultura italiana oltreché della lingua".
Una riflessione sulle differenze e le similitudini tra le culture ed i loro prodotti, così come sull'integrazione di diverse culture in uno stesso oggetto (linguistico o artistico), è la base per un'evoluzione dell'educazione linguistica in prospettiva interculturale (Caon, 2011): l'educazione interculturale. In questo senso, l'azione didattica dovrà promuovere quello che Gardner e McIntyre (1993, in Dörney, 2001) definiscono "integratività": "(...) una integrazione metaforica, che riflette la «volontà individuale e l'interesse verso l'interazione sociale con membri di altri gruppi»."

A tal proposito, Dörney (2001) ricorda che questo tipo di comportamento, applicato all'educazione interculturale, risulta adeguato solo se gli studenti sviluppano una mentalità aperta ed un interesse nei confronti delle lingue straniere e di tutto quello che riguarda le altre culture. Per ottenere questo risultato di coscienza interculturale, l'autore propone alcuni punti fondamentali dell'azione didattica:
- focalizzare le similitudini fra le culture e non solo le differenze, utilizzando analogie affinché gli elementi nuovi risultino familiari;
- riunire stereotipi e luoghi comuni sui parlanti nativi della lingua straniera in questione e sulla loro cultura per poi verificare la validità di tali affermazioni;
- promuovere la ricerca di informazioni di interesse sul Paese in cui la lingua straniera viene parlata;

- integrare i manuali scolastici con materiali autentici;
- portare in classe molti prodotti culturali (per esempio giornali, riviste, musica, immagini, ecc.).

Nonostante si consideri qualsiasi materiale autentico come uno strumento ricco di elementi linguistici nel loro contesto di utilizzo originale e di riferimenti costanti all'ambiente sociale, si può affermare che la canzone, da questo punto di vista, possiede un valore aggiunto: essa infatti riunisce lingua e musica, due codici strettamente collegati allo stesso sistema culturale.
Considerando la componente linguistica summenzionata, come suggerisce Musumeci (2008), spesso ci si imbatte in canzoni che riportano tendenze o tematiche contemporanee e che possono costituire il punto di partenza per una riflessione sui modelli culturali del Paese del quale si studia la lingua, così come per un confronto con la cultura degli studenti.
A questo si aggiunge la presenza della musica, argomento che innesca un dibattito sul suo valore in termini di linguaggio universale o piuttosto di espressione culturale. Se si assume per vero che ogni popolo riconosciuto possiede una propria cultura distinta dalle altre e concepibile solo attraverso il confronto con le altre, è possibile affermare che le emanazioni di questa cultura generalmente identificate con la letteratura, le arti e le scienze sono tipiche di questa cultura o appartenenti ad essa. Risulta necessario ammettere quindi che la musica, considerata un "linguaggio universale" per la facilità con la quale stimola la sfera emotiva dell'essere umano, è in realtà un'espressione culturale appartenente al sistema di segni condiviso da un popolo. Solo se questo è vero, sarà possibile considerare la canzone come uno strumento didattico per introdurre valori socio-culturali connessi alla lingua dell'insegnamento oltre che come espediente per l'aspetto emotivo, il piacere motivazionale e gli obiettivi linguistici.
Un esempio immediato: supponendo che si voglia apprendere la lingua tedesca non risulterebbe utile l'ascolto e l'analisi del flamenco, così come sembrerebbe assurdo l'utilizzo con finalità didattiche della musica cinese per apprendere l'arabo. Non solo la lingua che si trova in queste composizioni musicali sarebbe diversa dalla lingua che si vuole studiare, ma anche l'analisi musicale rivelerebbe schemi e tendenze appartenenti alla cultura d'origine: perfino gli stessi elementi musicali presentano infatti tratti culturali, come ad esempio l'armonia e il ritmo.

**la musica leggera può rappresentare un profondo fattore motivazionale**

La canzone, come unione di lingua e musica, presenta un valore aggiunto riuscendo a condensare una serie di immagini appartenenti alla cultura d'origine veicolati in maniera più o meno esplicita.
Caon (2011) compie un'accurata elencazione delle potenzialità della canzone sia per lo sviluppo di competenze linguistiche sia per la trattazione di aspetti culturali (e letterari) fornendo poi esemplificazioni operative. Si sintetizzano qui quelli relativi agli aspetti culturali rimandando al suo volume per gli eventuali approfondimenti. Secondo Caon, la canzone, dal punto di vista culturale, può permettere di:

a. lavorare su modi di dire ed espressioni;
b. sviluppare percorsi culturali;
c. sviluppare percorsi interculturali;
d. lavorare su contenuti culturali legati al dialetto;
e. fungere da spunto per far discutere su temi culturali altrimenti di difficile proposta;
f. sviluppare percorsi tematici;
g. sviluppare percorsi interdisciplinari.

Nel caso della canzone italiana, per esempio, i riferimenti agli elementi tipici o caratteristici della cultura sono evidenti: si pensi alle espressioni dialettali, alla presenza di tradizioni musicali (come il "bel canto" o ritmi derivanti dalle danze come la tarantella), alle immagini comuni e alle abitudini che caratterizzano lo stereotipo italiano, ma anche alla trattazione di argomenti come fatti di cronaca o problematiche comuni sui quali si possono notare le posizioni del popolo, reazioni che rivelano il punto di vista e la mentalità generalmente condivisi in questa società. In questo senso trova spazio la definizione di cultura d'appartenenza proposta da Caon (2005):

"(...) una costruzione soggettiva, un'autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società."

Di fronte a queste prove di supporto alla tesi culturale, è lecito chiedersi cosa porta a denominare la musica "linguaggio universale".
Indagando oltre l'evidente potenziale emotivo, la musica come espressione artistica, nonostante appartenga a diversi sistemi culturali e si organizzi nei più diversi modi, presenta delle componenti la cui natura rimane la stessa pur nelle diverse realizzazioni.
Fra tante si osservi il ritmo: come combinazione delle durate sonore esso è un elemento che distingue gli stili musicali più di altri, ma la sua velocità e la sua regolarità vengono percepiti in maniera simile nelle diverse culture. Questo si deve alla connessione fra ritmo musicale e ritmi fisiologici: una

pulsazione rapida sarà interpretata come sinonimo di agitazione, di eccitamento, mentre un ritmo lento trasmetterà tranquillità; una combinazione simmetrica o regolare offre un senso di sicurezza, al contrario un ritmo irregolare esprime generalmente inquietudine. Tutto questo corrisponde alle variazioni che si possono notare nelle reazioni fisiche alle emozioni, in particolare nei ritmi cardiaco e respiratorio. A conferma di questa ipotesi, l'antropologo J. Blacking (in Levitin, 2008) scrive: "La natura corporea della musica, l'inscindibilità di movimento e suono, caratterizzano la musica attraverso le culture e il tempo."

A questo punto, non potendo negare le ragioni che fanno percepire la musica come "linguaggio universale" ma nemmeno quelle che confermano la tesi culturale, è necessario affermare la doppia natura della musica: come elemento sonoro si può considerare universale, mentre come prodotto essa dipende dalle sue origini sociali e culturali. Come opposizione, quella che si incontra fra elemento e prodotto musicale ricorda la distinzione fra linguaggio e lingua proposta da De Saussure; ciò nonostante la distinzione che riguarda la musica presenta un tratto differente: la sue due nature si integrano.

L'interazione tra componenti universale e culturale risulta anche nelle teorie di Taylor (1969, in Porzionato, 1980): "(...) la nostra comprensione della musica composta da gruppi culturali diversi è deformata dal nostro ambiente culturale. Di solito si ritiene che udire implichi soltanto un processo fisiologico, mentre in realtà questo processo è anche condizionato psicologicamente (...)."

La stessa idea risulta come conseguenza delle teorie di Giannattasio (1992): "(...) l'espressione musicale è il prodotto di una continua dialettica fra cultura e processo cognitivo."

Queste teorie trovano ulteriore consenso negli studi di antropologia musicale, secondo i quali l'essere umano, oltre all'orecchio fisiologico, possiede un altro tipo di orecchio che si può denominare "orecchio culturale" (in Porzionato, 1980), ossia il prodotto dell'interazione fra l'individuo e gli stimoli acustici specifici di un determinato ambiente fisico e socio-culturale.

Posto che la musica come prodotto artistico è un'espressione della cultura, per avere una funzione sociale le realizzazioni di questa arte dovranno presentare tratti riconoscibili dagli individui che fanno parte della stessa realtà. Scrive Lotman (1998): "(...) qualsiasi cultura vive non solo seguendo le leggi dell'autosviluppo, ma si trova esposta anche a collisioni multiformi con altre strutture culturali. Queste collisioni hanno un carattere notevolmente più casuale. (...) La storia della cultura di qualsiasi popolo può essere analizzata da due punti di vista: da una parte come sviluppo immanente, dall'altra come risultato di multiformi influenze esterne."

La conseguenza più evidente è che le influenze fra culture troveranno il loro corrispettivo nelle loro espressioni, cioè nelle influenze fra stili artistici, in questo caso musicali. La stessa canzone italiana oggi si presenta come il risultato di cambiamenti ed integrazioni fra stili diversi: nata dall'allontanamento dalla tradizione del melodramma, trovò un nuovo valore artistico autonomo attraverso l'influenza americana e si sviluppò in canzone "impegnata" grazie all'ispirazione da parte dei cantautori alla *chanson* francese. Questa è un'ulteriore dimostrazione del fatto che la musica e ancor di più la canzone, oltre ad essere un elemento universale, è un prodotto culturale e per questo si può considerare un materiale autentico che esprime non solo la cultura della quale fa parte, ma anche i contatti con altre e le influenze che ne derivano e può quindi costituire uno strumento chiave per lo sviluppo di un'educazione interculturale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI


- CAON F., (2005), *Un approccio umanistico affettivo all'insegnamento dell'italiano a non nativi*, ed. Cafoscarina, Venezia.
- CAON F., (2008), *Tra lingue e culture*, Bruno Mondadori, Milano.
- CAON F., (2011), *L'italiano parla Mogol*, Guerra, Perugia.
- DÖRNEY Z., (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, CUP, Cambridge.
- FAVARO G., (2008), "La lingua forma la cultura, che forma la lingua", in Caon F., *Tra lingue e culture*, Bruno Mondadori, Milano.
- FREDDI G. (a cura di), (1987), *Lingue straniere per la scuola elementare*, Padova, Liviana.
- GIANNATTASIO F., (1998), *Il concetto di musica*, ed. Bulzoni, Roma.
- GULISANO R., (2007), "Lo sviluppo della competenza culturale attraverso l'insegnamento della storia della canzone italiana", in *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, n. 15.
- LEVITIN D.J., (2008), *Fatti di musica – La scienza di un'ossessione umana*, ed. Codice, Torino.
- LOTMAN Y.M., (1998), *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*, ed. Gedisa, Barcelona.
- MUSUMECI G., (2008), "Una canzone per imparare e riflettere – lingua e cultura italiana come LS e L2", in *Lingua e nuova didattica*, n°4.
- PORZIONATO G., (1980), *Psicobiologia della musica*, ed Pàtron, Bologna.
- SHEPHERD J., (1988), *La musica come sapere sociale*, ed. Ricordi, Milano.

# Classi multiculturali e plurilingui: italiano L2, arabo e cinese

Michela Giordano
Anils Sez. Cagliari

Cagliari, panorama

Il giorno 26 gennaio 2012 la sezione di Cagliari ha organizzato un incontro dal titolo "Classi multiculturali e plurilingui: italiano L2, ma anche arabo e cinese". Come si può facilmente immaginare, la varietà di argomenti promessi dal titolo ha attirato insegnanti delle varie lingue europee (e non) e simpatizzanti dell'associazione con background e interessi diversi. Il massimo comun denominatore era certamente la volontà di incontrarsi ancora una volta e di partecipare allo scambio di *sapere* e di *saper fare*, allo scopo di arricchirsi e di accrescere la propria professionalità valorizzando il team work, sia in qualità di apprendenti che partecipano a un corso di formazione o workshop, sia di docenti che metteranno a frutto in classe le pratiche acquisite.

**Luisa Marci Corona**, Presidente della sede di Cagliari, nonché Presidente Nazionale Anils, ha aperto l'incontro con un breve intervento dal titolo *"L'ANILS nel prossimo triennio e il suo parere sulla formazione dei docenti della Scuola Primaria"*. Dopo aver invitato i presenti a collegarsi costantemente al sito www.anils.it per le informazioni generali su tutto il territorio nazionale e al sito www.anilscagliari.it per le attività che si svolgono in Sardegna, la Presidente ha rinnovato il suo invito ad associarsi

per ricevere la rivista SeLM che ospita questo nostro resoconto. Ha poi illustrato quella che sarà l'attività dell'Associazione Nazionale nel triennio 2012-2015, considerando i rapporti con il Ministero e i vari Enti di Formazione, gli Enti Certificatori, i Dipartimenti di studio e formazione di altri Paesi.
Riguardo alla formazione dei docenti della Primaria, Luisa Marci Corona ha ribadito che l'ANILS non è e non può essere d'accordo sulle linee programmatiche avanzate dal MIUR sulla formazione linguistica dei docenti della Scuola Primaria. Dopo vari incontri al MIUR, ai quali ha partecipato in genere il nostro ex Presidente Nazionale Prof. Gianfranco Porcelli, si è deciso di unire le idee con altre associazioni di docenti di lingue e stilare un documento che è stato consegnato all'ANSAS (ex Indire) a dicembre scorso.
I punti fondamentali che riassumono il nostro disaccordo sono:
a) l'inopportunità e l'inutilità di affidare l'insegnamento della lingua a docenti che non abbiano un'adeguata preparazione linguistica, culturale e interculturale;
b) l'eccessiva formazione *on line* nei corsi di lingua per i docenti;
c) la ridotta docenza in presenza e, di conseguenza, la ridotta interazione con i docenti da formare.
Per quanto riguarda le attività locali, la Presidente ha posto l'accento sulla volontà di procedere seguendo quelle che sono le esigenze locali e le proposte che vengono direttamente dai soci.
La Presidente ha quindi introdotto i tre *speakers* della serata, tutti esperti in campi diversi.

**Gabriella Corona**, già *Lecturer* presso l'Università di York, ha insegnato Latino (classico e medievale), Anglo-sassone, Paleografia e Storia delle idee. Ha pubblicato vari saggi di ricerca scientifica e una monografia dal titolo *AElfric's Life of Saint Basil: Background and Context*. Nel 2009 ha intrapreso lo studio della lingua araba, trasferendosi in Palestina per otto mesi. È recentemente rientrata da un lungo soggiorno a Damasco, dove ha vissuto nel campo dei profughi palestinesi dall'inizio della rivoluzione in Siria nel marzo del 2011.

**Barbara Onnis** è ricercatrice in Storia e Istituzioni dell'Asia presso il Dipartimento di Scienze Sociali e delle Istituzioni dell'Università degli Studi di Cagliari. Si occupa di Storia della Cina contemporanea e di Lingua e cultura cinese. Oltre che nella Facoltà di Scienze Politiche, per diversi anni ha tenuto dei corsi di alfabetizzazione della lingua cinese in alcune scuole superiori. È autrice di *Shanghai. Da concessione occidentale a metropoli asiatica del terzo millennio (2005)*, *La Cina nelle relazioni internazionali. Dalle guerre dell'oppio a oggi* (2011) e di numerosi altri saggi.

**no a un'inadeguata preparazione linguistica, culturale e interculturale**

**Fabio Caon**, ricercatore di Didattica delle Lingue Moderne presso la Ca' Foscari - Venezia, autore di vari saggi sull'italiano L2, nonché di monografie sull'apprendimento dell'italiano attraverso i gesti o le canzoni (*Dizionario dei gesti degli italiani, una prospettiva interculturale*, 2010 e *L'italiano parla Mogol: imparare l'italiano attraverso i testi delle sue canzoni*, 2011); è interessato a "tutto quello che riguarda l'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia (dalle problematiche dell'integrazione alla scuola interculturale) e agli stranieri nel mondo (quindi come lingua 'etnica', strumento di riconoscimento sociale)", così come recita la sua presentazione sul sito dell'università in cui opera.

**Che cosa vuol dire parlare arabo**
Gabriella Corona ha introdotto le problematiche della diglossia nel mondo arabo con particolare riferimento alle difficoltà che lo straniero affronta quando, in un Paese arabo, si trova a dover imparare due lingue in contemporanea. In tutti i Paesi arabi, infatti, coesistono almeno due lingue, l'**arabo standard** e i cosiddetti dialetti. L'arabo standard è utilizzato dai mass-media più noti (per esempio *al-jazeera, al'arabiyya* e la stampa a tiratura pan-arabica), nella letteratura, nelle moschee e nelle chiese. Questa *koinè* linguistica è compresa da tutti i madrelingua arabi in misura diversa secondo il livello di alfabetizzazione, ma si tratta, nella maggior parte dei casi, di una conoscenza passiva. Il cittadino medio, anche laureato (ovviamente non in arabo), comprende un telegiornale o un giornale, ma non tutti sono in grado di utilizzare l'arabo standard in maniera corretta e corrente nello scritto e tantomeno nel parlato. Questa lingua, infatti, non si parla in famiglia, tra amici, nei negozi e in nessuna attività quotidiana. In questi contesti si parla il cosiddetto 'dialetto', cioè una lingua comune che è compresa e parlata da tutti, ovviamente in diversi registri secondo il livello di alfabetizzazione. Il termine 'dialetto' è, secondo Gabriella Corona, una definizione impropria, visto il largo uso parlato e scritto e la sua vastissima diffusione anche a livelli di alta alfabetizzazione (per esempio nelle università). Si potrebbe parlare più che altro di **vernacolo**, per capire meglio la sua valenza. Infatti, tra l'arabo standard e i cosiddetti 'dialetti', esistono delle differenze che potrebbero essere paragonate a quelle esistenti tra il latino e le varie lingue romanze nel Medioevo. In alcuni casi c'è una somiglianza notevole, ma in altri no. Durante l'intervento, Gabriella Corona ha illustrato tali differenze con

l'ausilio di alcuni esempi tratti dall'arabo standard e dal dialetto siro-palestinese:

Parli arabo? (domanda rivolta a un uomo)
STANDARD: hel tatakallam ellughata el'**arabiyya**?
SIRIA/PALESTINA/LIBANO/GIORDANIA: bteHki '**arabiy**?

Questa frase illustra non solo la differenza tra le due lingue, ma anche il processo attivo di semplificazione morfologica, semantica e sintattica del dialetto. Infatti, per esempio, nell'arabo standard abbiamo sia un *tag* per introdurre la domanda (*hel*) che la desinenza dell'accusativo singolare (*ellughata* = lingua). Dal punto di vista semantico, poi, si nota che la parola *tatakallam* (= tu parli) viene sostituita da *bteHki* che in arabo standard significa invece "raccontare una storia".
Tutti i Paesi arabi sono diglossici, entrambe le varietà linguistiche coesistono giornalmente. Una tale diglossia rappresenta un enorme ostacolo per l'apprendimento di una lingua già oltremodo complessa dal punto di vista morfologico e fonologico. Nei vari istituti e centri linguistici lo straniero impara di solito l'arabo standard, ma, nel momento in cui entra in contatto con un madrelingua, deve comunicare in dialetto se desidera effettivamente stabilire un rapporto di amicizia o capirne la cultura.
Questo secondo Gabriella Corona significa parlare arabo per molti stranieri: imparare due lingue, confondersi tra le due, non sapere se una parola "nuova" o un costrutto sentiti per strada o alla televisione siano usati solo nell'una o solo nell'altra o in entrambe.

**L''universo' cinese in Sardegna**
Barbara Onnis precisa di non essere una sinologa o una linguista, ma di utilizzare la lingua cinese per scopi del tutto funzionali alla sua ricerca. Ha insegnato *Lingua cinese moderna*, termine con il quale s'intende la lingua ufficiale parlata e scritta nella Repubblica Popolare Cinese, definita ***putonghua*** ovvero "lingua comune". Barbara Onnis precisa che tale formulazione indica la pronuncia standard basata sui dialetti settentrionali (in particolare quello di Pechino), insegnata nelle scuole e usata dai mass media a livello nazionale.
Non essendo una lingua alfabetica, il cinese presenta delle difficoltà sia dal punto di vista della pronuncia che dal punto di vista della scrittura. In Cina vivono cinquantasei etnie diverse, ognuna con i propri costumi, la propria cultura e la propria lingua. I dialetti sono circa 750 e sono stati classificati in sette gruppi principali, ma qualsiasi testo scritto è perfettamente comprensibile, indipendentemente dal modo in cui è letto e pronunciato. Sebbene la lingua parlata abbia subito grosse differenziazioni, la lingua scritta, o ***lingua mandarina***, è diventata sempre più concisa e colta e rappresenta un elemento di unità nel Paese. Dopo la nascita della Repubblica Popolare Cinese nel 1949, il Partito Comunista ha adottato ufficialmente il dialetto di Pechino come lingua nazionale o comune, *putonghua* appunto, da insegnare anche agli stranieri.
Barbara Onnis elenca anche quali siano le principali caratteristiche della lingua cinese:

- è una lingua monosillabica, in cui ogni parola è costituita da una sola "emissione di voce". La sillaba rappresenta quindi l'unità fonetica del cinese e ne esistono 408 attualmente;
- è una lingua basata sui **toni**.

Le sillabe che formano le parole si differenziano l'una dall'altra anche per il tono: ogni sillaba può essere pronunciata secondo quattro toni, più un quinto che è il tono neutro. La trascrizione fonetica del *putonghua* in lettere latine fu adottata ufficialmente nella Repubblica Popolare Cinese nel 1956 con la riforma della lingua allo scopo di facilitarne l'apprendimento. Avere una perfetta conoscenza della fonetica è, infatti, un requisito indispensabile per l'apprendimento del cinese;
- è una lingua la cui scrittura è basta sui caratteri e non sugli "ideogrammi", come erroneamente si pensa. La lingua cinese è **logografica**, ossia un disegno corrisponde a una nozione. Dopo il 1949 sono state adottate varie misure di riforma della lingua scritta per una più facile scolarizzazione della popolazione. I caratteri della lingua cinese ammontano a circa cinquantamila, anche se quelli usati più frequentemente nella vita quotidiana non superano i 4.500. In realtà nella lingua parlata non si usano più di 1000 caratteri con i quali è possibile comporre circa 3000 parole. Barbara Onnis ha anche posto l'accento sull'importanza dei **ventiquattro tratti diversi** su cui si basa la scrittura dei caratteri: esistono delle regole precise riguardo alla direzione e alla sequenza con cui vengono tracciati i singoli tratti che compongono il carattere;
- è una lingua **isolante** in cui ogni unità lessicale è invariabile: la struttura sintattica è perciò rigida e ogni categoria grammaticale assume una precisa collocazione nella frase.

Barbara Onnis ha poi delineato il quadro dell'importanza dell'apprendimento della lingua cinese e della familiarizzazione con la millenaria cultura cinese. Gli Istituti Confucio, che si occupano della diffusione della lingua cinese, sono attualmente 350, disseminati in oltre cento Paesi e regioni del mondo: la costituzione di Istituti Confucio rappresenta un canale importante per sostenere la diffusione della cultura cinese e rappresenta per i cinesi un modo per migliorare la propria immagine nel mondo, ossia è una

parte integrante della diplomazia culturale. L'espansione e la diffusione degli Istituti Confucio ha certamente avuto come risultato l'aumento del numero di persone al mondo che studiano la lingua cinese che è attualmente intorno ai 40 milioni. In Italia gli Istituti Confucio sono una decina (Roma, Napoli, Torino, Pisa, Milano Sacro Cuore e Unimi, Padova, Bologna e Venezia, insieme a quello di Macerata inaugurato nell'ottobre del 2011). Recentemente sono aumentati i numeri degli studenti che partecipano ai corsi di lingua presso i vari istituti o le università o di quelli che partecipano alle sessioni annuali per le certificazioni della lingua cinese HSK, che hanno una validità di due anni e sono strutturati su sei livelli di competenza.
Nella Facoltà di Scienze Politiche di Cagliari i corsi di Lingua cinese sono stati inseriti nell'offerta formativa dall'A.A. 2000-2001: da allora molti studenti hanno poi proseguito con l'apprendimento della lingua cinese presso la Repubblica Popolare Cinese grazie a borse di studio o hanno sostenuto gli esami per la certificazione HSK. In passato, nella realtà cagliaritana, sono stati erogati dei **corsi di alfabetizzazione della lingua cinese** anche in contesti diversi da quello universitario, per esempio presso alcune scuole superiori: sorprendentemente, si è avuta la partecipazione anche di alunni della scuola primaria di nazionalità cinese che non avevano altra possibilità di imparare la lingua scritta al di fuori del proprio ambiente familiare in cui si usa la lingua parlata.

**La metodologia ludica per gestire la classe multilingue e multilivello**

L'intervento di Fabio Caon si è basato su due concetti fondamentali: la Classe ad Abilità Differenziate, o CAD, e la metodologia ludica. La CAD (Caon, 2006; 2008) è da intendersi non tanto come la realtà delle classi ma piuttosto come un modo di osservare la realtà delle classi. Il punto di partenza è la famosa citazione del filosofo e teologo Kierkegaard "Ciò che si vede dipende da come si guarda". Se consideriamo la classe non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della "differenza" è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico.
Secondo Fabio Caon, da questa prospettiva d'osservazione, l'impianto didattico da adottare si basa sulla valorizzazione delle peculiarità degli studenti grazie ad una metodologia didattica variata, su un'organizzazione flessibile della classe (gruppi di livello, gruppi eterogenei), su una concezione cooperativa incentrata sull'aiuto reciproco tra gli studenti.

**valorizzazione delle peculiarità degli studenti attraverso una metodologia didattica variata**

In un contesto didattico fondato sulla varietà, la glottodidattica ludica si presenta come un'interessante risorsa metodologica che pone l'attenzione contemporaneamente sul piano linguistico, cognitivo e relazionale e che quindi favorisce lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche e cognitive e delle risorse intra- ed interpersonali degli studenti.
La metodologia ludica, secondo Fabio Caon:

- valorizza le diverse intelligenze;
- è un'esperienza multisensoriale che aiuta a fissare le informazioni grazie alla connessione della lingua con altri codici come quello iconico, musicale e cinestesico (Caon, Ongini, 2008);
- utilizza la lingua come veicolo di informazioni;
- permette a studenti migranti di ascoltare e interagire con italofoni in modo naturale;
- è motivante per l'allievo e favorisce l'apprendimento della lingua in maniera quasi inconsapevole, dato che l'attenzione si sposta dalla forma linguistica al significato;
- prevede diverse forme di organizzazione della classe: in coppie, a gruppi e a squadre;
- può coinvolgere anche studenti e apprendenti che non possiedono competenze linguistiche consolidate;
- è proponibile anche a livelli differenziati.

Caon definisce la glottodidattica ludica come una "metodologia che realizza coerentemente in modelli operativi e in tecniche glottodidattiche i principi fondanti degli approcci umanistico-affettivo e comunicativo e del costruttivismo socio-culturale".
Secondo le tipologie dei giochi, possono integrarsi in essi diverse componenti: *cognitive* (l'elaborazione di una strategia, l'apprendimento di regole); *linguistiche* (la lettura o la spiegazione di regole, le *routines* quali la conta o le frasi rituali); *affettive* (il divertimento, il piacere, la motivazione); *sociali* (la squadra, il gruppo); *motorie* e *psicomotorie* (il movimento, la coordinazione, l'equilibrio); *emotive* (la paura, la tensione); *culturali* (le regole specifiche, le modalità di relazione e le ritualità che precedono, accompagnano e chiudono il gioco; *transculturali* (le regole e il rispetto delle stesse).
Nell'attività ludica può essere quindi individuata una doppia forma di coinvolgimento del soggetto, sia sul piano sincronico, durante lo svolgimento del gioco in cui egli è motivato e partecipa emotivamente all'attività, sia sul piano diacronico, nel ripetersi del gioco in cui le sue competenze e le sue motivazioni si rinnovano poiché tendono al costante superamento del traguardo raggiunto.
Un terzo fattore importante è l'unione

armonica di divertimento e impegno che richiama il piacere intrinseco dell'attività (Caon, 2010) senza negare lo sforzo cognitivo o psicofisico.
L'esperienza ludica presenta, dunque, delle evidenti potenzialità per l'apprendimento in generale poiché coinvolge il giocatore in un'esperienza olistica che facilita l'apprendimento significativo (Caon, 2006). In particolare, dato che la maggior parte dei giochi prevede l'uso della parola per la comunicazione e anche per la negoziazione delle regole, l'esperienza ludica si rivela di grande valore nel campo dell'apprendimento linguistico.
Non si può negare la difficoltà a far accettare a studenti adolescenti o adulti delle attività percepite come troppo infantili. Questa difficoltà si acuisce in contesti multiculturali, o in ambienti in cui il retaggio culturale separa nettamente la scuola, che significa impegno e fatica, dal gioco, che invece viene inteso come momento di svago e di ricreazione.
Le attività devono pertanto essere stimolanti e anche sfidanti sul piano cognitivo, che diano la possibilità di utilizzare delle modalità di lavoro cooperative anche al fine di potenziare l'autostima degli allievi e le loro abilità sociali.
Fabio Caon ha proposto due attività ai soci presenti. La prima è "il gioco degli insiemi" (tratta da F. Caon, S. Rutka, 2004, *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia). Dopo l'organizzazione in gruppi, l'attività prevedeva l'individuazione di insiemi di parole da una lunga lista. Gli elementi degli insiemi potevano avere come caratteristica comune lo stesso numero di lettere o di sillabe (*salata, panino, matita, gelato*), avere le stesse vocali (*letto, petto, tetto, stretto, messo*), indicare diverse categorie semantiche come per esempio le parti del corpo (*ginocchio, collo, osso, pancia, orecchio*), participi passati dei verbi (*messo, fatto, rotto, stretto*), o azioni alla prima persona singolare (*corro, salto, sfilo, infilo*). Ancora, altri esempi erano rappresentati da parole con le stesse lettere finali (*lancia, guancia, arancia, pancia*, oppure *filo, sfilo, affilo, infilo*). La seconda attività proposta è stata il gioco a gruppi della "caccia all'intruso ad oltranza" (Caon, Rutka, 2004:83-85), che consiste nell'eliminazione progressiva di una parola da un insieme a causa di una caratteristica che non condivide con tutte le altre.

**difficile far accettare le attività percepite come troppo infantili**

Ad esempio, nell'insieme costituito da: *il, lo, gli, la, ma, l'*, gli allievi con competenze metalinguistiche possono eliminare come prima parola *ma* in quanto congiunzione mentre le altre sono articoli, poi procedere con *gli* perché è l'unica plurale, e così via; se un allievo del gruppo conosce una categoria che gli altri non sanno ha il compito di spiegarla quindi si crea comunicazione e costruzione di conoscenza interna al gruppo.
Gli allievi nei vari gruppi possono confrontarsi e risolvere il problema proposto attraverso un'ampia gamma di strategie che non necessariamente sono collegate alla conoscenza approfondita della lingua.
Applicare la didattica ludica non equivale, però, a proporre dei giochi come momento di "stacco" da un'attività "seria" all'altra, senza progettazione e senza obiettivi.
Il gioco risponde a precise finalità linguistiche, cognitive, interculturali ed educative, e rappresenta una modalità strategica per il raggiungimento di obiettivi d'apprendimento linguistico.
Attraverso il gioco, infatti, l'allievo assume e rielabora i dati della realtà, organizza le sue conoscenze in reti concettuali, è costantemente motivato e si sente protagonista del suo percorso formativo.
Le attività proposte da Fabio Caon hanno ispirato naturalmente molti punti di riflessione e soprattutto la consapevolezza che queste attività ludiche sono realizzabili in tutte le lingue e a tutti i livelli e con qualsiasi tipo di studente che possiamo trovarci davanti in classi ad abilità differenziate.

Ancora una volta un incontro di formazione ANILS si è rivelato non soltanto interessante e coinvolgente per i docenti presenti, ma anche culturalmente ricco e altamente professionalizzante. Uno degli obiettivi della sezione di Cagliari è continuare ad organizzare iniziative di formazione dei docenti, questa volta partendo dai Gruppi di Interesse Specifico che vogliano ampliare le proprie conoscenze e competenze didattiche e che abbiano un'attenzione particolare per esempio per il CLIL, le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), oppure per i Progetti Europei. Ma per quali lingue? Per tutte naturalmente, italiano compreso!

## BIBLIOGRAFIA


- CAON F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia.
- CAON F. (2008), *Educazione linguistica e differenziazione: gestire eccellenze e difficoltà*, UTET Università, Torino.
- CAON F. (a cura di) (2010), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, UTET Università, Torino.
- CAON F., ONGINI V. (2008), *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*, Sinnos, Roma.
- CAON F., RUTKA S. (2004), *La lingua in gioco*, Guerra, Perugia.

# The multi-sensory perspective of intensive phonics instruction for language- or reading-impaired students during early stages of literacy

Antonella Pesce
Università Ca' Foscari

Nowadays, more and more children are diagnosed with a language or a reading disorder during early stages of education. However, insufficient attention is paid to this condition which is all too easily overlooked, compromising students' school careers dramatically. It is unknown whether the considerable increase in the amount of diagnoses is somehow correlated to the greater emotional stress that children experience in their day-to-day routines, or if available data on the number of cases from international associations appear more alarming simply because they are more accurate than they have ever been in the past. All the same, the rise in the number of children affected by specific learning disorders or language-related difficulties has led educators and teachers of all grades and subjects to pay more attention to these pathologies in order to elaborate new teaching methods that better suit the needs of their students. Especially

in foreign language classroom, teachers feel the need to find alternative routes to involve these children in language activities that take into account their deficit while assuring them an enjoyable learning experience which is at the basis of a successful learning process. In order to acquaint the reader with how developmental dyslexia can affect foreign language learning, this

contribution will provide an overview of this specific learning disorder, in particular of the *phonological deficit* which compromises reading acquisition and of the role of a multi-sensory phonics instruction in foreign language learning, smoothing the path to the observations proposed in the final part on dyslexic-friendly foreign language teaching activities and programmes.

Recent studies suggest that early warning signs of poor reading performance can be quite accurately identified at the first stages of literacy, particularly as early as preschool age. Nijakowska (2010:86) explains that areas of weakness identified in post-infantile and preschool stages, such as late development of speech, poor phonological skills or late development of motor ability, represent early symptoms of learning difficulties, including developmental dyslexia. As a matter of fact, reading tests on dyslexic children often identifies deficits which were evident well before school age. The plausible relationship between developmental dyslexia and early specific language impairments (SLI) has drawn much attention on the possibility that the onset of developmental dyslexia might be due to earlier potential language disorders. According to this theory, the beginning of formal literacy education simply highlights language processing disabilities, such as the *phonological coding deficit* which could be previously identified. Since language processing abilities such as rapid automatic naming (RAN), pseudo-words repetition and phoneme-manipulating abilities are developed well before school age, more attention has been paid to the processes involved in the passage from spoken language to its written form and in the mastering of basic *phonological abilities*.

By far, the best developed theory of dyslexia states that phonological problems occurring prior to the emergence of reading constitute a cause of later reading impairment. Scientific research corroborates this theory (Bishop, Snowling:2004)[1] with a number of studies which confirm that at least half of the cases that were diagnosed with a SLI (Specific Language Impairment) has later on developed a specific learning disorder (such as developmental dyslexia) related to written language abilities, including comprehension, decoding and encoding abilities or poor lexical retrieval (Cornoldi 1999:55). This justifies the importance that is currently attributed to intensive phonics instruction, both in the native and the foreign language classroom.

**phonological problems occurring prior to the emergence of reading**

But what does the *phonological deficit* actually refer to? In order to understand to what extent an intensive phonics instruction based on a multi-sensory approach can help overcome the existing phonological processing disability, let us go through some key concepts that can provide a more accurate picture of the phonological deficit and the way it affects foreign language learning.

1. *Phonological abilities* play a fundamental role in reading acquisition. They are represented by the epilinguistic phonological competence (implicit phonological knowledge) and the metalinguistic phonological competence (explicit phonological knowledge). Together, they make what it is generally referred to as *phonological awareness*.
2. *Phonological awareness* is the knowledge that the speech stream can be segmented into smaller parts - words and syllables, and infra-syllabic units, such as phonemes, onsets and rimes - and that these elements can be manipulated and processed. Phonological awareness therefore develops from basic implicit judgments in early stages of literacy to more explicit judgments as phonological abilities increase.
3. *Phonemic awareness* is the ability to identify individual sounds and segments we hear. Phonemic awareness is more demanding than syllabic awareness, which is instead spontaneously acquired by children as they learn their first language. Other kinds of sub-lexical units awareness are rime and onset awareness.
4. The *alphabetic principle* is crucial for the understanding of grapheme-phoneme correspondences and therefore for the acquisition of reading abilities.
5. *A phonological coding deficit* is a lifelong condition which persists before and after literacy age. It usually comprises three main elements: weak phonemic awareness, slow lexical retrieval and poor short-term memory.

Moreover, recent research in rehabilitation strategies and in the cerebellum deficit hypothesis highlights the existing correlations between the *phonological deficit* and the *psycho-motor deficit*, namely the lack of coordination between *ocular and manual dominance* in cases of specific learning disabilities, such as developmental dyslexia. It derives that a multi-sensory approach to teaching foreign languages to language- or reading-impaired students takes an even more important role.

It goes without saying that linguistic instruction is likely to be a less pleasurable experience for children with a *phonological deficit*, whether it is a matter of learning to read and

[1] in Aglioti *et al.* (2006:161)

write in their native language or in a foreign language[2]. *A priori*, one can expect that learning a foreign language will be an even more demanding, if not impossible task for the language or reading-impaired child. However, this prejudice has led too many schools and institutions to unfairly exclude students with language disorders from foreign language activities, without taking into account the psychological as well as the emotional implications that this would imply. Fortunately, in the light of recent research findings, educators and school teachers can access a wider number of teaching resources that better suit the needs of language- and reading-impaired children, making foreign language learning a more enjoyable, gratifying experience.

The first step towards finding adequate teaching strategies is to be aware of the specific kind of language or reading disorder affecting the student. Even though language teachers are no substitutes for speech therapists, it is of paramount importance that they can plan classroom and individual activities after getting an as clear as possible picture of the nature of the language or reading deficit. As a matter of fact, depending on the way the phonological processing ability is affected, cognitive neuro-psychology proposes a model which identifies three different kinds of dyslexia: *phonological dyslexia* (the deficit compromises the use of the phonological or sub-lexical reading route, resulting in low reading accuracy), *surface dyslexia* (the deficit involves the lexical reading route and the ability to readily recognise whole words, therefore reducing reading rate) and *mixed dyslexia* (a combination of the two, also affecting the semantic route).

Taking into account these differences means involving the student in language activities that, on the one hand, allow an intensive work on weaker abilities through a multi-sensory approach, while on the other hand, they can provide compensatory strategies to overcome their language deficit.

**Principles of Accommodations in Foreign Language Teaching**

How can the foreign language teacher take the necessary steps to enable the learning process to take place in language- or reading- impaired children? Schneider *et al.* (2003:16-17) have adapted current models of different language teaching approaches in the US and Great Britain that successfully use the following principles while working with dyslexic students:

1) *Multi-sensory techniques* actively involve students in using their stronger channels of learning. The motto is *'Hear it, see it, say it, write it, act it out!'*. Here is an example:

[2] According to the *language transfer* principle, the *phonological deficit* affects *phonological abilities* both in the native and in the foreign language

| Content | Visual channel | Auditory channel | Kinesthetic-Tactile channel |
|---|---|---|---|
| **Phoneme/Grapheme Correspondence** | -Look at the mouth of the teacher<br>-Look at the letters<br>-Discriminate the letters<br>-Look at the card with the letter and key word or picture | -Listen/hear the sound and identify its name with symbol<br>-Listen/hear the sound and identify it with its symbol<br>-Say key word and sound<br>-Discriminate sounds | -Feel articulatory (lips/facial) muscles move<br>-Trace shape of letter with arm of fingertip<br>-Skywriting<br>-Write letter on roughened surface with fingertip |
| **Syllables** | -Look at mouth of teacher<br>-Look at word to iden tify number of syllables<br>-Look at word to identify vowel sounds | -Listen /hear syllables in spoken words<br>-Discriminate number of syllables in spoken words<br>-Segment words into syllables<br>-Blend syllables into a word | -Feel movement of the articulatory muscles<br>-Pat or tap out syllables<br>-Build syllables with letter cards<br>-Segment words into syllables and use syllable markers |

2) *Foreign language material* should be restructured so that the more complex topic builds on the easier one, providing explicit explanations. This follow Krashen's *i* +1 principle on language acquisition, but in a much slower pace.
3) *Overlearning.* Make sure students receive enough opportunities for overlearning in order to achieve a sufficient level of *automatism* in a specific language task.
4) *Metacognition.* Language learning should become a 'discovery learning process' during which students should be encouraged to observe the structures and uniqueness of the new language, its rules and functioning. Most importantly, during this process, students can gain confidence and build up strategies that allow them to self-correct and monitor their own reading and writing.
5) *Personal Motivation.* Keeping personal motivation high in children suffering from language or reading disorders during language activities is perhaps the most difficult task because it means being able to overcome counterproductive negative feelings such as frustration and loss of self-esteem which can activate the *emotional filter* - a barrier to foreign language learning (Krashen 1982). Language activities focusing on intensive multi-sensory phonics instruction should therefore aim to gain satisfaction and pleasure from the learning process (Caon 2006), generating an *'I can make it!'* kind of attitude.
6) *Continuous monitoring on feedback.* During the lesson, teachers should assess students' progress in their work and make sure their slower language processing abilities are being respected.
7) *Short concentration span.* Every activity should be structured in a way that takes into consideration the short concentration span characterising this kind of students. Teachers should keep in mind that many dyslexic students, for example, burn out losing concentration much faster than non-dyslexic students while focusing on language tasks. Therefore, it is advisable that lessons should be subdivided in five to ten-minute time blocks, alternating traditional explanations of concepts or assignments with a concrete kinaesthetic-tactile activity (Schneider et al. 2003). Teachers should always allow a few minutes for a quick activity, even a short walk outside the classroom, that helps recharge concentration after attention-consuming tasks.
8) *Anxiety and boredom.* Language anxiety[3] (Piechurska-Kuciel 2008) and boredom hinder foreign language learning. For this reason, every activity should be performed in a relaxed, enjoyable atmosphere.

**multi-sensory activities give more chances for the dyslexic child to establish automatic associations**

### The role of the multi-sensory approach in intensive phonics instruction

The higher the number of multi-sensory activities, the more the chances for the dyslexic child to establish automatic associations between the graphic (visual) and the phonological (auditory) aspects of a word as well as its meaning. This correlation explains why a multi-sensory structured learning approach can be effective even in an intensive instruction of the orthographic (sound-symbol) system of the native language as well as of a foreign language, especially with at-risk learners.
This idea is supported by a great number of research findings (Schneider 1999; Ganschow, Sparks 1995; Sparks *et al.* 1997a) that prove the effectiveness of direct multi-sensory instruction in the phonology/orthography of foreign languages to students with dyslexia. As a matter of fact, there is evidence that the difficulties experienced by a great majority of poor foreign language learners are of phonological nature. It follows that dyslexic students who cannot benefit from the communicative language teaching approach, will most probably take advantage of the early direct and explicit instruction in the orthography and phonology of the foreign language, as well as increased multi-sensory exposure to print.

### Phonic methods to teach reading

Phonic instruction is particularly suitable for children who cannot rely entirely on visual memory for whole-word recognition, such as dyseidetic children[4]. These children are unlikely to learn to read through traditional methods, and they will therefore need to use complementary methods such as intensive phonics instruction. Traditional reading teaching methods for dyslexic children heavily emphasise phonics instruction because it is regarded as the cornerstone of many multi-sensory teaching programmes especially designed for these children[5].

---

[3] *Language anxiety* is a kind of anxiety which is language-specific, thus strongly connected to language activities in which the student is expected to perform.
[4] *Dyseidetic children* are children who have difficulties in building up a stock of 'sight words' because of their deficit in remembering whole word shapes and poor memory for letters. (Payne, Turner, 1999)
[5] For example, *Before Alpha: Learning Games for the Under Fives* (Bevé 1999) and *Alpha to Omega* (Bevé 1999) are two books that are widely used in the United Kingdom, which present carefully structured programmes of games, activities, songs and stories originally devised to help children with specific learning difficulties to acquire language skills in a multi-sensory way, but which has proved to be enormously beneficial to all pre-school and school children.

As a matter of fact, phonics is the key element of most specialist dyslexic teachers' stock of methods. However, its use must be complemented with any other resources, for example by the use of stimulating, attractive books to read with a skilled reader. The ultimate purpose of phonics teaching is to master phonic abilities as well as emphasising that words have meanings as well as sounds.

**Grapheme-Phoneme correspondence**

What is phonics teaching? "At its simplest, it is instructing children in the correspondence between letters and sounds" (Payne, Turner 1999: 40). The phonological deficit at the basis of developmental dyslexia, makes phonics instruction the only means to facilitate the development of compensatory strategies. However, phonics instruction can change depending on the language involved. For example, in English there are 1120 ways of representing 40 sounds (phonemes) by different letters or letter combinations (graphemes); by contrast, in Italian, 33 graphemes are sufficient to represent the 25 phonemes of the language, and the mappings from graphemes to phonemes are unequivocal.

**phonics instruction can change depending on the language involved**

This explains why, due to the high level of inconcistency between grapheme-phoneme correspondence, learning to read English takes much longer than other languages. Here is an example of a phonics programme for the teaching of English as a native language to dyslexic children which can also be extended to language- or reading-impaired children learning English as a foreign language. This programme will introduce, more or less progressively, the following contents[6]:

- Letters have sounds as well as names
- These sounds correspond to letters
- Letters form two groups: vowels and consonants

[6] Payne *et al.* suggest it as a typical multi-sensory phonics programme designed to help severely dyslexic children.

- There are five main vowels
- The difference between long and short vowels
- Long vowels say their names
- Short vowels say their sounds
- The importance of the letter "y" and its uses.
- Some double consonants can be blended together with the sound of both letters heard (e.g. bl, st, tr). These are called "blends".
- "q" and "u" work together to make a multiple sound.
- Some letters can sometimes be silent
- When some consonants come together they make a different speech sound to the one you would imagine (e.g. ch, sh, th, wh, ph). These are called consonant digraphs.

These contents will then be conveyed through a language-specific phonics programme, like in the example:

*A Phonic Programme Order of Work*[7]:

1. Introduction: terms such as vowel, consonant and syllable
2. Short vowel sounds
3. Long vowel sounds
4. Diacritical dictionary marks
5. Syllable, closed syllable, open syllable and their vowel sounds
6. Consonant digraphs, such as ch, sh, th, wh, ph

**it is important to take into account a language orthographic depth before planning phonics activities**

7. Initial blends: bl, cl, fl, gl, sl, br, cr, dr, fr, gr, pr, tr, str, spr, scr, sw
8. Final blends: nt, st, ng, mp, nd, nk
9. Techniques for learning spelling: NLP[8] and SOS[9]
10. Sounds of "y"
11. Silent "e"
12. The use of mnemonics as an aid
13. Murmuring vowels: ar, er, ir, or, ur (er/ir/ur), (ea/ee) (separated for teaching)
14. The long sound of the letters a, e, i, o, u
15. Doubling rule
16. -ed endings
17. Vowel digraphs
18. -dge, -tch, -ck after short vowels
19. Diphthongs
20. The sounds of "c"
21. Plurals
22. The sound of "j"
23. The sounds of "g"
24. c/le words – stable final syllables
25. Roots of words
26. Suffixes
27. Prefixes
28. The six types of syllable
29. Syllable division
30. Word derivations

An intensive work on these competences concur to create a *phonological awareness* which is essential to reading in English and which, in the case of dyslexic pupils, needs an explicit systematic instruction guided by on-going assessment and monitoring activities.

**The influence of orthographic depth on reading acquisition**

Finally, it is important to take into account a language orthographic depth before planning phonics activities. Orthographic depth represents the degree of grapheme-phoneme correspondence of a language orthography. It deeply influences the course of reading acquisition as well as the development of lexical or sub-lexical reading strategies. Children with a phonological deficit face even greater difficulties in acquiring compensatory reading strategies, especially in languages presenting a high degree of inconsistency in their grapheme-phoneme correspondences, such as English or French. It derives that the choice of the foreign language should always be made in the light of the difficulties its orthography will imply.

[7] Suggested in Payne *et al.* (1999)
[8] Neuro-Linguistic Programming
[9] Simultaneous Oral Spelling

## BIBLIOGRAPHY


- Aglioti S. M., Fabbro F. (2006), *Neuropsicologia del linguaggi*, Il Mulino, Bologna.
- Balboni P. E. (2008), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società moderne*, Utet, Novara.
- Berton M. A., Lorenzi E., Lugli A., Valenti A. (2006), *Dislessia. Lavoro Fonologico. Tra scuola dell'infanzia e scuola primaria*, Associazione Italiana Dislessia. Libri Liberi, Firenze.
- Brunswick N., McDougall S., de Mornay D. P. ed. (2010), *Reading and Dyslexia in different Orthographies*. Psychology Press, Hove.
- Caon F. (2006), *Pleasure in Language Learning* – A Methodological Challenge, Guerra Edizioni, Perugia.
- Crystal D. (1980), *Introduction to Language Pathology*, Edward Arnold, London.
- Cornoldi C. (1999), *Le difficoltà di apprendimento a scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Daloiso M. (2011), *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*. Aracne, Roma.
- Daloiso M. "La dislessia evolutiva: un quadro linguistico, psicolinguistico e glottodidattico, in *Studi di glottodidattica*, Università Ca' Foscari, 25-43, Venezia.
- De Cara B., Goswami U. (2003), "Phonological Neighbourhood Density: Effects in a Rhyme Awareness Task in Five-year-old Children", in *J. Child Lang.* Cambridge University Press, 695-710, Cambridge.
- European Commission. *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages. Insights and Innovation*. http://ec.europa.eu
- Fabbro, F. (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Astrolabio – Ubaldini Editore, Roma.
- Goulandris, N. (2003). *Dyslexia in Different Languages. Cross-linguistic Comparisons*. Whurr Publishers, London.
- Hartas, D. (2006). *Dyslexia in the early years: a practical guide to teaching and learning*. Routledge, New York.
- Hornsby, B. (1999). *Before Alpha: Learning games for under 5s*. Souvenir Press, London.
- Inserm (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale). (2007). *Dyslexia Dysorthography Dyscalculia. Review of Scientific Data*. Collective Expert Review, Paris.
- Joubert, S. A., Roch Lecours, A. (2000). "The Role of Sublexic Graphemic Processing in Reading". *Brain and Language*. N. 72, 1-13
- Kirchner, R. (2002). *Phonological Contrast and Articulatory Effort*. University of Alberta.
- Knutson, S. (2003). "Experiential Learning in Second-Language Classrooms". *TESL Canada Journal*. Volume 20, Number 2, Spring.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc, Oxford.
- Krashen, S. D. (1983). "The Din in the Head, Input and the Language Acquisition Device", in *Foreign Language Annals*, 16:1, 41-44
- Kvilekval, P. (2007). *Insegnare l'inglese ai bambini dislessici*. Libri Liberi, Firenze.
- Langé, G. (2005) *Modalità di insegnamento dell'inglese per alunni con DSA*, VIII° Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana Dislessia, Milano, 10 giugno, http://www.dislessia.it/atti/milano2005/Lange.pdf
- *Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Allegate al Decreto Ministeriale 12 Luglio 2011
- Newman, S.P., Wadsworth, J.F., Archer, R. and Hockly, R. (1985). "Ocular dominance, reading and spelling ability in schoolchildren". *British Journal of Ophthalmology*, n. 69, 228-232, London.
- Nijakowska, Joanna. (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters, Bristol.
- Paulesu, E. et al. (2000)."A Cultural Effect on Brain Function". *Nature Neuroscience*. Volume 3, Number 1. January, 91-96
- Payne, T. *et al.* (1999). *Dyslexia. A Parents' and Teachers' guide*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008) "Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia". *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Ed. Kormos J., Kontra E.H. Multilingual Matters, 86-109, Bristol/Buffalo/Toronto.
- Ramus, F. (2006). "A Neurological Model of Dyslexia and Other Domain-specific Developmental Disorders with an Associated Sensorimotor Syndrome". *The Dyslexic Brain*. The Dyslexia Foundation. Edited by Glenn D. Rosen, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 27-48, London.
- Schneider, E., Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. David Fulton Publisher, Oxon.
- Shaywitz, S. (2003). "Diagnosing Dyslexia in the School-Age Child". *Overcoming Dyslexia*. Vintage Books
- Simonetta, E. (2004). *La Dislessia*. Carlo Amore ed., Rome.
- Sprenger-Charolles, L., Colé, P. and Serniclaes, W. (2006). *Reading Acquisition and Developmental Dyslexia. Essays in Developmental Psychology*. Psychology Press, Hove.
- Wimmer, H., Landerl, K., Schneider, W. (1994). *The Role of Rhyme Awareness in Learning to Read a Regular Orthography*. British Journal of Developmental Psychology. Printed in Great Britain: The British Psychology Society, 12, 469-484.
- Ziegler, J. C., Goswami, U. (2005). "Reading Acquisition, Developmental Dyslexia and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory". *Psychological Bulletin*, vol. 131, No.1. American Psychological Association, 3-29.

# Le novità ELI e La Spiga INFANZIA per la

# SCUOLA DELL'INFANZIA

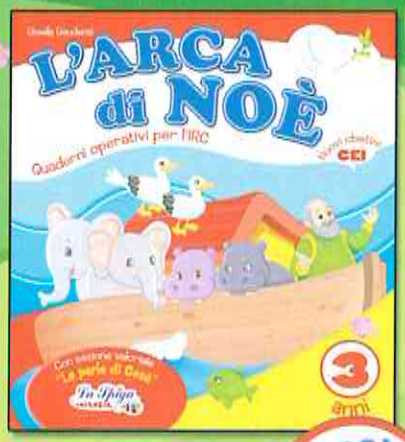
**Quaderni Operativi ELI**

**Quaderni Operativi La Spiga**

**Guida operativa**

**DVD burattini**

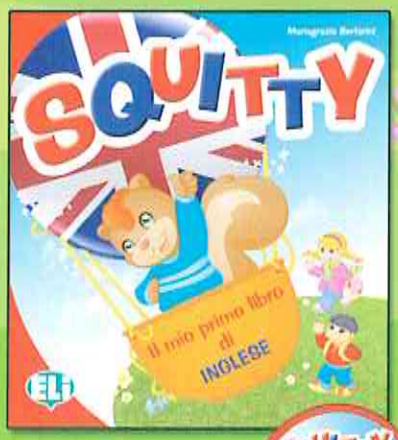
**Audio-CD**




**Quaderni IRC**

**Prescrittura e precalcolo**

**Quaderni Inglese**



www.elionline.com
www.laspigaedizioni.it

BLE
Bambini Lingue Europa
DOSSIER 22

a cura di
MARIA CECILIA LUISE
Inserto ideato da
GIOVANNI FREDDI

Supplemento a
SCUOLA & LINGUE MODERNE
n. 4-5 2012

Organo ufficiale Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere (ANILS)

Sommario

- Il ruolo delle routine linguistiche nell'accostamento alla lingua straniera in tenera età
- Recensione

# Il ruolo delle routine linguistiche nell'accostamento alla lingua straniera in tenera età

Michele Daloiso, Luciana Favaro[1]
Università Ca' Foscari - Venezia

**Abstract**
Nel presente articolo si intende evidenziare l'importanza di introdurre la promozione del linguaggio prefabbricato tra gli obiettivi dei programmi di accostamento alla lingua inglese in contesto prescolare. Dopo aver illustrato l'importante funzione acquisizionale di questo tipo di linguaggio e aver evidenziato come le routine educative della scuola dell'infanzia si prestino a promuoverne l'acquisizione, si descrivono alcune strategie finalizzate all'organizzazione e alla gestione di questi importanti momenti di contatto con la lingua straniera.

## 1. Il ruolo del linguaggio prefabbricato nell'acquisizione linguistica in tenera età

Nell'ambito della psicologia del linguaggio esiste ormai una letteratura di riferimento consolidata che descrive le tappe di sviluppo linguistico che ciascun bambino attraversa per acquisire la lingua materna, dai primi mesi di vita fino ai cinque o sei anni (per un'ottima sintesi: Camaioni, 2001; D'Odorico, 2005). Gli studi sembrano concordare su un percorso che procede da una fase pre-sintattica, in cui i bambini producono olofrasi (ossia frasi costituite da una sola parola) fino ad una fase sintattica, in cui il bambino è in grado di riutilizzare gli elementi della lingua in modo sempre più attivo e creativo per generare frasi nuove e mai sentite prima. Per giungere a questo traguardo, però, il bambino passa attraverso una serie di stadi "espansivi", dalla costruzione di frasi minime prive di elementi non semantici (ad esempio articoli, preposizioni, ecc.) fino a frasi via via più complesse.
Proprio durante questo continuum di stadi "espansivi" si verificano due fenomeni apparentemente opposti: da un lato lo sviluppo del *linguaggio telegrafico*, ossia la produzione di frasi minime con omissione sistematica di articoli, preposizioni, pronomi, ecc. (ad esempio, "bimbo mangia pappa"), e dall'altro la presenza del cosiddetto *linguaggio prefabbricato* che consiste nell'uso formalmente corretto di espressioni linguistiche anche piuttosto lunghe, che vengono memorizzate come se fossero una sola parola (ad esempio, "Come ti chiami?" o "Che cosa hai fatto?").
I due fenomeni rappresentano a nostro avviso le due facce della stessa medaglia, che in questo caso è il processo di sviluppo del linguaggio in tenera età: il bambino, infatti, utilizza

[1] Nonostante il saggio sia stato concepito in modo unitario, i paragrafi 1 e 2 si devono a Michele Daloiso, mentre i paragrafi 3 e 4 a Luciana Favaro.

una molteplicità di strategie cognitive, spesso molto raffinate, che gli consentono di elaborare l'input ricevuto: il linguaggio telegrafico rappresenta, in questo senso, il risultato dell'applicazione di *strategie creative*, grazie alle quali il bambino formula ipotesi sulla lingua e tenta di verificarle generando frasi nuove, spesso non ancora corrette; il linguaggio prefabbricato rappresenta, invece, il risultato di *strategie imitative*, fortemente presenti durante i primi anni di vita, dapprima come meccanismi inconsci, e in seguito come vere e proprie strategie coscienti utilizzate per interagire più efficacemente con gli adulti (Fabbro, 2004). È importante tener presente, infatti, che durante i primi anni di vita i bambini sono mossi da un forte istinto comunicativo, finalizzato al raggiungimento di obiettivi pragmatici e concreti, per cui l'uso del linguaggio prefabbricato li aiuta a rendere più efficace e fluida la comunicazione nella fase in cui non padroneggiano ancora le strutture più complesse della lingua.
Nella letteratura di riferimento esiste un dibattito aperto circa la funzione svolta dal linguaggio prefabbricato nello sviluppo linguistico in generale. In passato prevaleva la posizione secondo cui l'acquisizione linguistica è indipendente dal linguaggio prefabbricato, perché la lingua verrebbe realmente acquisita solo quando le frasi "pronte per l'uso" vengono rianalizzate grammaticalmente dal bambino, che può così usare la lingua in modo nuovo e creativo (Krashen e Scarcella, 1978). Alcune prospettive più recenti, invece, hanno rivalutato il ruolo del linguaggio prefabbricato, ritenendolo centrale nell'acquisizione linguistica, perché svolge una funzione di *scaffolding* (Shibata Perera, 2001); a dimostrazione di ciò, genitori e insegnanti tendono a fare largo uso di routine linguistiche, ossia frasi ripetute costantemente in situazioni ricorrenti (si pensi, per esempio, alle frasi che ricorrono durante il racconto di fiabe, dal classico "c'era una volta" fino a "un bel giorno..." e "vissero tutti felici e contenti").
In questa prospettiva più recente è stato anche rilevato che l'utilizzo del linguaggio prefabbricato persiste maggiormente, e dunque risulta una tappa fondamentale, nei bambini esposti a lingue morfologicamente povere – come, ad esempio, l'inglese –, mentre risulta limitato nei parlanti di lingue morfologicamente ricche – come l'italiano, il francese, il tedesco. Le proprietà dell'italiano, che veicola informazioni sintattiche attraverso le alterazioni morfologiche delle parole, sembrano infatti influire sullo sviluppo linguistico dei bambini italofoni favorendo di più l'uso produttivo della morfosintassi (D'Odorico e Carubbi, 1997). Questi dati risultano fondamentali nel momento in cui si accostano bambini italofoni ad una lingua come l'inglese, poiché ciò implica un maggior peso del linguaggio prefabbricato nel processo di apprendimento. Si approfondirà pertanto la questione nel paragrafo successivo.

**l'uso del linguaggio prefabbricato aiuta a rendere più fluida la comunicazione**

**2. Vantaggi nell'uso delle routine in contesto glottodidattico**

L'introduzione della lingua inglese nel contesto prescolare dovrebbe porsi la finalità di sensibilizzare i bambini ad una nuova lingua, in una situazione di apprendimento serena e sicura a livello emotivo.
Esiste anche su questo tema un'ampia letteratura glottodidattica, alla quale rimandiamo per un quadro di riferimento scientifico (tra le altre opere ricordiamo: Balboni, Coonan e Ricci Garotti, 2001; Sisti, 2002; Daloiso, 2009).
In questo contributo concentriamo invece l'attenzione su un aspetto particolare dell'accostamento alla lingua straniera in tenera età, ossia l'introduzione della lingua inglese attraverso le routine educative, ossia quei momenti predefiniti durante i quali vengono proposte attività ricorrenti che scandiscono la giornata scolastica dei bambini nel ciclo prescolare. In questo paragrafo, in particolare, vorremmo sottolineare il valore pedagogico e glottodidattico delle routine per la promozione del linguaggio prefabbricato, che, come abbiamo evidenziato nel paragrafo precedente, svolge un'importante funzione acquisizionale.
Sul piano pedagogico le routine educative rappresentano una parte essenziale del curricolo della scuola dell'infanzia, in quanto concorrono al raggiungimento di alcune mète educative generali. La prima mèta è rappresentata dallo sviluppo dell'autostima: le routine sono, infatti, situazioni altamente strutturate e ricorrenti, per cui acquistano un valore affettivo per i bambini, in quanto consentono loro di inserirsi in un ambiente protetto e guidato, riconoscendo persone e situazioni ed ambienti sicuri. In secondo luogo, la routine contribuisce a rendere gli allievi progressivamente più autonomi, perché è proprio grazie a questi momenti che loro imparano a prendersi cura di sé e a maturare un comportamento responsabile nello svolgimento di compiti precisi. Si pensi, ad esempio, al momento dell'accoglienza, durante il quale viene richiesto a ciascun bambino di levarsi il cappotto e riporlo nel proprio armadietto: in questa situazione il bambino diventa responsabile dei propri effetti personali, e viene educato a prendersene cura in modo autonomo. Infine, la routine è spesso un momento di socializzazione collettiva, che offre un contesto sociale in cui imparare la convivenza: le situazioni routinarie sono infatti altamente strutturate sul piano delle regole, per cui aiutano i bambini a riconoscere ed osservare le regole di convivenza fondamentali, quali ad esempio rispettare i turni di parola, mantenere il silenzio quando richiesto, chiedere la parola alzando la mano.

Alla luce di queste considerazioni lo svolgimento di routine educative in lingua straniera rappresenta un'ottima occasione per realizzare concretamente l'approccio formativo-comunicativo (Freddi, 1990), perché la lingua straniera non viene relegata a momenti didattici separati dalle attività quotidiane della scuola, ma contribuisce attivamente al raggiungimento degli obiettivi pedagogici sopra discussi.
Dal punto di vista glottodidattico, inoltre, le routine possono rappresentare uno strumento privilegiato per l'esposizione efficace alla lingua straniera, specialmente durante le prime fasi di acquisizione linguistica, quando il bambino ha bisogno di un input costante e ricorrente che stimoli le sue strategie imitative. In questo senso, dunque, le routine educative diventano routine linguistiche, che consentono di offrire al bambino un input (Daloiso, 2009):

a. *situazionale*: la lingua straniera viene utilizzata come strumento comunicativo all'interno di situazioni concrete, nelle quali svolge un ruolo effettivo ed è fortemente contestualizzata. Ciò si rivela particolarmente importante nel caso in cui la lingua straniera sia distante dalla lingua materna, e quindi il bambino debba "ricalibrare" le strategie utilizzate finora per l'acquisizione del linguaggio; in questo caso, infatti, l'utilizzo della lingua in situazioni comunicative familiari favorisce l'aggancio dell'input ad azioni e oggetti concreti;

b. *ricorrente*: come vari studi di neuropsicologia hanno messo in evidenza (per una sintesi: Paradis, 2004), la frequenza dell'input rappresenta un elemento-chiave per l'acquisizione del linguaggio; la quotidianità delle routine permette di aumentare la quantità di esposizione al nuovo codice linguistico, collegando ad ogni situazione comunicativa un nucleo di espressioni ricorrenti;

c. *olistico*: il fatto che la lingua venga usata in queste situazioni altamente contestualizzate favorisce l'aggancio immediato tra i referenti della comunicazione e le espressioni linguistiche utilizzate, le quali verranno percepite in maniera olistica, ossia come blocchi unitari di significato associati ad azioni, procedure e schemi motori ricorrenti;

**necessità di innestare la lingua straniera nel tessuto della scuola**

d. *sensoriale*: le routine ruotano attorno ad attività motorie, sensoriali e pragmatiche, e quindi consentono l'uso integrato dei sensi, attraverso i quali i bambini esplorano la realtà circostante ed interagiscono con essa attribuendo un significato a precisi stimoli; si rispetta in questo modo il principio della sensorialità, ampiamente discusso in glottodidattica (Freddi, 1990);
e. *significativo*: come si è visto precedentemente, per i bambini le routine sono momenti importanti, che contribuiscono ad alimentare l'autostima e l'autonomia; l'utilizzo della lingua straniera durante le routine permette quindi ai bambini di rendere l'interazione linguistica carica di significati affettivi.

### 3. Routine educative e innesto della lingua straniera

Alla luce di quanto proposto nei paragrafi precedenti, risulta evidente che per promuovere un accostamento efficace alla lingua straniera nei bambini in età prescolare è necessario favorire e 'guidare' il processo di imitazione del fenomeno linguistico attraverso strategie adeguate.
La consapevolezza da parte dell'insegnante dei processi neuro- e psicolinguistici messi in atto dalle attività in lingua che vengono proposte è un requisito fondamentale per rendere veramente efficace qualsiasi intervento glottodidattico. Nel caso specifico del contesto della scuola dell'infanzia italiana, studi autorevoli (Balboni, Coonan e Ricci Garotti, 2001; Daloiso, 2009) evidenziano la necessità di *innestare* la lingua straniera nel tessuto della scuola, realizzando percorsi educativi in inglese finalizzati a promuovere la crescita cognitiva, culturale, relazionale e sociale dei bambini, integrando in modo trasversale quanto viene proposto loro in lingua materna. In quest'ottica, le routine educative rappresentano il terreno più fertile sul quale far attecchire i processi imitativi che portano allo sviluppo del linguaggio prefabbricato.
Nella scuola dell'infanzia italiana, la giornata dei bambini è scandita da appuntamenti ben definiti. Come visto sopra, si tratta di momenti molto favorevoli per l'esposizione alla lingua straniera, in quanto la familiarità del contesto, associata a situazioni comunicative facilmente riconoscibili ed interpretabili, aiuta i bambini a comprendere quanto viene detto in inglese dall'insegnante. Si tratta, però, di saper approfittare al meglio di questo contesto favorevole, per garantire che l'input fornito ai bambini sia quanto più possibile comprensibile e imitabile.

### 4. Strategie per l'organizzazione e la gestione delle routine

Le indicazioni che forniremo in questa sede sono state sperimentate nell'ambito di due importanti progetti italiani: il Progetto LESI (Lingue Europee nella Scuola dell'Infanzia), che dal 1998 porta avanti un programma educativo per l'accostamento alla lingua inglese e alla lingua tedesca promosso dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento, e il Progetto Infanzia, una sperimentazione triennale più recente promossa dal Comune di Venezia con la supervisione scientifica dell'Università Ca' Foscari Venezia.
Vediamo ora più in dettaglio, a livello operativo, come promuovere lo sviluppo del linguaggio prefabbricato

| SITUAZIONE ROUTINARIA | ROUTINE LINGUISTICHE IN INGLESE |
|---|---|
| Ingresso a scuola | *Hello Camilla.*<br>*Undo your coat. / Unzip you jacket.*<br>*Put on your overall.*<br>*Take off your shoes.*<br>*Put on your slippers.* |
| Tempo-cerchio | *Get in a circle.*<br>*Sit on the floor/rug and stay still, please.*<br>*Who is absent today?*<br>*Where is Marco? He is at home... He is sick.* |
| Spostamenti | *Get up, please! / Stand up, please!*<br>*All in a row/ line!*<br>*Camilla, hold hands with Marco.*<br>*Let's go.*<br>*Get your chairs and move here, please.*<br>*No noise, please.* |
| Prima e dopo l'attività | *Get crayons/ pencils/ scissors from the closet and bring them here.*<br>*Sit down. Sit closer to Marco.*<br>*Stand up and sit next to Emma.*<br>*Put your crayons/ pencils/ scissors back in the closet.*<br>*Clean the table.* |
| Merenda | *Are you hungry? Do you want a cookie?*<br>*Eat up, finish your cookie.* |
| Igiene Personale | *Go and do a wee wee.*<br>*Wash your hands.*<br>*Dry your hands.*<br>*Flush the toilet, please.*<br>*Blow your nose. Here is a tissue.*<br>*Don't pick your nose!* |
| Pranzo | *Set the table.*<br>*Put your glass /plate /fork on the table.*<br>*Put your bibs on.*<br>*Pour the water, please.* |
| Uscita da scuola | *Shoes and jackets!*<br>*Take off your slippers.*<br>*Put on your shoes.*<br>*See you tomorrow.*<br>*Bye, bye children.* |

nei contesti delle routine educative.
Le principali situazioni 'routinizzate' che caratterizzano la giornata dei bambini di questa età nella scuola dell'infanzia sono: l'ingresso a scuola, il tempo-cerchio, gli spostamenti da una stanza all'altra, l'introduzione e la conclusione di un'attività ludica o educativa, la merenda, l'igiene personale, il pranzo e l'uscita da scuola.
Ad ognuna di queste situazioni è possibile associare alcune routine linguistiche che l'insegnante potrà proporre sistematicamente ai bambini. Vediamo alcuni esempi.
Tra le routine qui elencate, alcune si prestano maggiormente di altre all'esposizione alla lingua straniera. L'accoglienza e l'uscita da scuola sono due momenti che consentono all'insegnante di stabilire un contatto molto personalizzato con il singolo bambino. Anche il tempo-cerchio rappresenta una routine particolarmente proficua, in quanto i bambini, seduti in cerchio, riconoscono questo come un momento di tranquillità e concentrazione in cui si ascoltano in silenzio le indicazioni dell'insegnante.
La routine più complessa da gestire è il pranzo. Spesso viene svolto in uno spazio molto grande e rumoroso che rende estremamente difficile mantenere una focalizzazione dei bambini sugli aspetti linguistici.
La lingua a cui i bambini vengono esposti durante le routine educative può subire con il tempo alcune integrazioni ed evoluzioni. Quando l'insegnante avrà proposto per un certo periodo le stesse espressioni linguistiche e queste saranno diventate oramai familiari ai bambini, sarà possibile operare dei piccoli cambiamenti o delle sostituzioni.
Alcune situazioni, inoltre, si prestano ad un ampliamento verso strutture linguistiche ricorrenti più complesse e personalizzabili.
Ecco che quando un bambino farà ingresso a scuola indossando un maglioncino con il disegno di un gatto, l'insegnante potrà proporre: *"Oh! Look at your jumper! What do you have here? It's a cat!"* e se una bambina si

presenterà con una forcina colorata tra i capelli, l'insegnante potrà accoglierla dicendo: *"Oh! Look at your hairpin! What do you have here? It's a flower!"* Allo stesso modo, durante il tempo-cerchio sarà possibile introdurre un discorso sul tempo atmosferico attraverso *"How's the weather today?"* e suggerire, di volta in volta, *"It's sunny/ cloudy/ rainy."*
In una fase ancora successiva sarà possibile adottare una strategia di *decision making* per stimolare la produzione di alcune parole a cui i bambini sono stati esposti già da un certo periodo.
Durante la merenda, ad esempio, l'insegnante potrà offrire da bere dicendo: *"Are you thirsty? Do you want water or juice?"* e potrà aspettare che il bambino, indicando la brocca con la bibita prescelta, produca una delle due parole proposte.
Alcune routine educative, inoltre, si prestano ad essere associate ad attività che riprendono e contribuiscono a rendere ancor più comprensibili le formule linguistiche utilizzate.
Ad esempio, è possibile introdurre la routine del lavaggio delle mani prima del pranzo attraverso la *action song* di tradizione anglosassone: *"This is the way we wash our hands..."*, opportunamente modificata con la sequenza delle azioni che i bambini andranno a svolgere (*"This is the way we dry our hands..."*, ecc.).
Naturalmente, in tutte le routine qui menzionate l'insegnante dovrà facilitare la comprensione usando le seguenti strategie più generali, riferibili ad un input di tipo *motherese* (associabile, cioè, a quello di una madre con il proprio bambino):

**ancorare gli input linguistici a contesti concreti e a obiettivi pragmatici**

- rallentamento del ritmo naturale del discorso, per dare il tempo a chi ascolta di processare il segnale uditivo;
- uso di un tono della voce più alto rispetto alla norma;
- enfatizzazione dell'intonazione;
- associazione del discorso a messaggi extra-linguistici (attraverso l'uso di *realia*, immagini, gestualità, azioni, linguaggio del corpo, ecc.) per fornire ai bambini un supporto visivo che favorisca la decodificazione di quanto detto;
- trasmissione delle informazioni fonologiche dei suoni della lingua straniera non presenti nella lingua madre dei bambini attraverso alcune tecniche tattili e visive. Per aiutare i bambini a sviluppare una "consapevolezza" fonologica, l'insegnante stabilisce un contatto visivo al fine di trasferire queste informazioni che riguardano la produzione orale, segnalando i movimenti articolatori associati a suoni specifici (ad esempio, per segnalare la produzione in inglese della */h/*, l'insegnante può chiedere loro di avvicinare alla bocca il palmo della mano per sentire fisicamente l'aria che esce pronunciando, ad esempio, la parola *hand*).

**Conclusioni**

L'utilizzo di momenti informali come le routine educative per accostare i bambini della scuola dell'infanzia alla lingua straniera permette, da un lato, di fornire una maggiore quantità di esposizione linguistica e, dall'altro, di ancorare gli input linguistici a contesti concreti e a obiettivi pragmatici facilmente identificabili dal bambino. Questi appuntamenti ricorrenti si prestano ad essere utilizzati per promuovere nel bambino strategie imitative atte ad interiorizzare il cosiddetto linguaggio prefabbricato, tappa fondamentale dell'acquisizione linguistica in tenera età. L'impiego di alcune strategie illustrate in questo articolo permette di rendere questi momenti maggiormente efficaci e decodificabili.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI


- BALBONI P.E., COONAN C.M., RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2001), *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*, Perugia-Welland, Guerra-Soleil.
- CAMAIONI L. (a cura di) (2001), *Psicologia dello sviluppo linguistico*, Il Mulino, Bologna.
- D'ODORICO L., CARUBBI S. (1997), "Dalle espressioni linguistiche di una sola parola alle prime combinazioni di parole: forme di transizione nel processo di acquisizione della lingua italiana", in *Età Evolutiva*, 57, 26-39.
- D'ODORICO L. (2005), *Lo sviluppo linguistico*, Laterza, Bari.
- DALOISO M. (2009), *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*, UTET Università, Torino.
- FABBRO F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma.
- FREDDI G. (1990), *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova.
- KRASHEN S., SCARCELLA R. (1978), "On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance", in *Language Learning*, 28, 283-300.
- PARADIS M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Benjamins, Filadelfia.
- SHIBATA PERERA N. (2001), "The Role of Prefabricated Language in Young Children's Second Language Acquisition", in *Bilingual Research Journal*, 25, 251-280.
- SISTI F. (a cura di) (2002), *The Magic Line. LiReMar.* L'inglese on-line nella scuola dell'infanzia, Anicia, Roma.

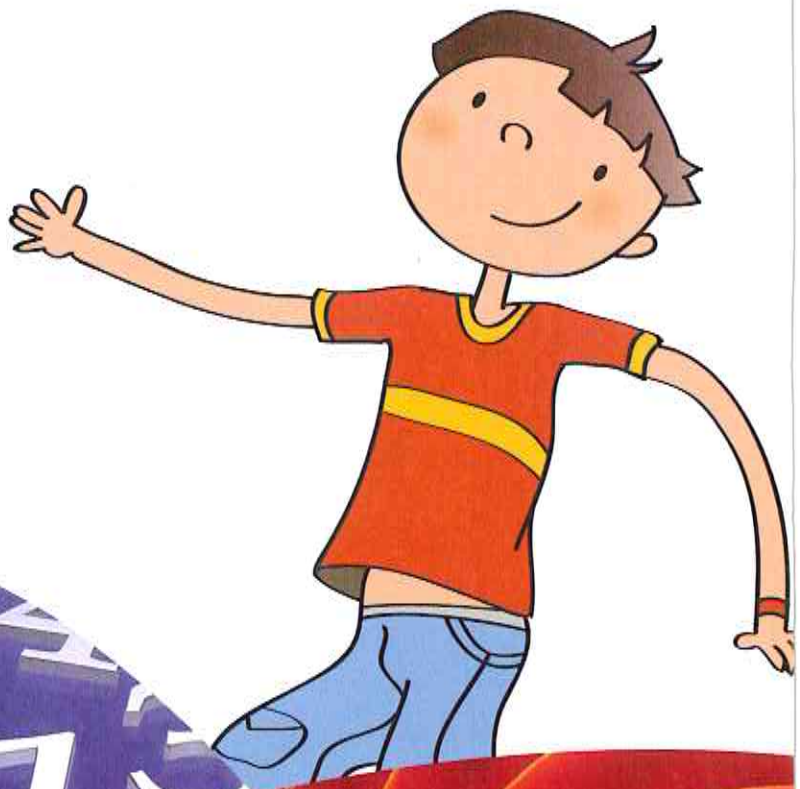
LE MONOGRAFIE SPIGA

# RISORSE E STRUMENTI PER L'INSEGNANTE

La Spiga EDIZIONI

Una **mini-guida** agile, chiara e snella con **tabelle di programmazione, ipotesi di lavoro supplementari, griglie finali di valutazione** e **schede fotocopiabili.**

Ogni mini-guida sviluppa **14 argomenti**, ciascuno dei quali articolato in due o più livelli, a due colori, di 80, 88, 96 o 112 pagine, relative ai seguenti contenuti: poesia, ortografia, italiano per stranieri, valutazione, musica e movimento, problemi, geometria, scienze, logica matematica, logica linguistica, storia, geografia, cittadinanza e costituzione, religione.



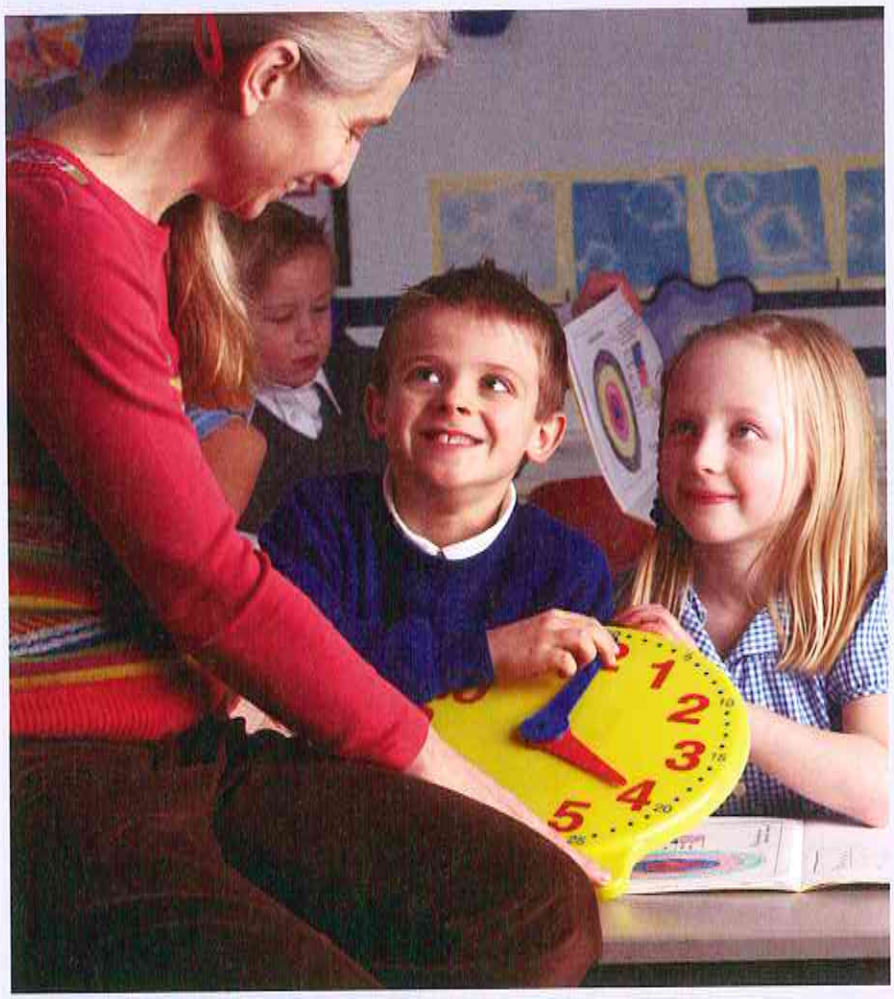
www.laspigaedizioni.it

# Paolo Balboni, Michele Daloiso, *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto*

## *Un'indagine sulla metodologia didattica*

## Guerra Edizioni, 2011

Maria Cecilia Luise
Università di Firenze



Il volume presenta i risultati di una indagine su pratiche e metodologie didattiche applicate in classe svolta tra 149 insegnanti di lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto, con la collaborazione dell'Ufficio Regionale Scolastico del Veneto.

La ricerca è di tipo etnografico e quantitativo, integrando infatti la prospettiva dell'etnografia con quella della sociologia riflessiva, vuole puntare, con le parole degli autori, a "chiedere agli insegnanti che cosa fanno per capire che cosa sanno", e ha due scopi dichiarati: uno conoscitivo, l'altro individuare i settori da approfondire per la futura formazione dei docenti di inglese a bambini della scuola primaria.

Il campione è stato selezionato su base volontaria, non si configura tanto come statisticamente attendibile quanto come una comunità di informanti, e lo strumento scelto per l'indagine è un questionario a risposta chiusa, con la possibilità di aggiungere commenti e integrazioni personali.

Il testo quindi relaziona sulle modalità di svolgimento e sui risultati della ricerca, ma, essendo i due autori non due statistici ma due glottodidatti, l'attenzione è sempre centrata sulla didattica della lingua.

Nella prima parte, dopo aver presentato la ricerca, il secondo capitolo inquadra dal punto di vista teorico e scientifico la didattica delle lingue straniere a bambini: dopo un excursus storico sulla presenza dell'inglese nelle scuole primarie italiane, nel quale si ricorda un dato spesso dimenticato, cioè che l'Italia è stato il primo Paese europeo ad introdurre l'insegnamento delle lingue straniere fin dal primo ciclo di scuola, si evidenziano le caratteristiche dei principali approcci all'insegnamento delle lingue ai bambini, con una chiara scelta a favore di un approccio formativo-comunicativo visto come il più coerente con le caratteristiche

neurologiche e psicologiche del bambino in età di scuola primaria. Il resto del capitolo fornisce preziose riflessioni sul piano della programmazione e della metodologia didattica.
Il capitolo successivo riporta una sintesi dei dati raccolti nell'indagine, dati che poi vengono visti in modo analitico nella seconda parte del volume.
Il questionario proposto agli informanti è articolato in due principali sezioni: una relativa a materiali, strumenti e strategie didattiche, l'altra relativa alle tecniche glottodidattiche, con parti specifiche relative anche a lessico, grammatica e civiltà; i risultati vengono analizzati e commentati dal punto di vista glottodidattico in modo preciso e approfondito; in generale, possiamo ricavarne, accanto a pratiche e metodologie generalmente applicate dal campione intervistato in modo coerente con le indicazioni scientifiche, alcune criticità che possono fare da punto di partenza per rivedere la formazione dei docenti di inglese ai bambini e per riflettere sulla ricaduta della ricerca scientifica sulla pratica didattica: poco o pochissimo usate sono le tecnologie, sia per problemi pratici, sia per mancanza di competenze informatiche; se rispetto alle abilità linguistiche si dà la prevalenza a quelle orali e a quelle ricettive, le tecniche utilizzate per svilupparle ed esercitarle sono poco varie e differenziate; il lavoro collaborativo, il lavoro di gruppo trovano scarso spazio nelle ore di inglese, così come non c'è spazio per le attività di tipo CLIL, che dovrebbero essere uno dei punti di forza del passaggio dall'insegnante specialista a quello specializzato; poco o pochissimo tempo viene poi dedicato ad argomenti di cultura e civiltà che, quando presenti, fanno riferimento soltanto alla cultura britannica.
Un altro aspetto sul quale riflettere è l'utilizzo della lingua inglese in classe da parte dell'insegnante: l'uso limitato soprattutto alle consegne routinarie e alle indicazioni per organizzare il lavoro in classe è chiaramente conseguenza della scarsa confidenza che hanno i docenti con la lingua che insegnano, dato che basta un livello di sopravvivenza, un B1, per insegnare inglese nella scuola primaria. È un tema, quello della scarsa competenza linguistica richiesta agli insegnanti di LS a bambini nella scuola italiana, sul quale ci siamo sempre spesi ed espressi.
Il volume è in conclusione una lettura estremamente interessante per la fotografia di come, in una realtà sicuramente circoscritta ma non per questo poco interessante, si insegna l'inglese nella scuola primaria, di quali conoscenze, competenze, credenze e abitudini abbiano questi insegnanti; è interessante inoltre per i numerosi spunti metodologici, le riflessioni glottodidattiche, i riferimenti scientifici che gli autori presentano per commentare, approfondire, interpretare i dati raccolti.



## Contact BLE-SeLM

I "Dossier" BLE inseriti nella rivista SeLM intendono essere strumenti di informazione, collegamento e dialogo per gli Insegnanti di LS che operano nella Scuola Primaria. A tale scopo sollecitiamo la collaborazione più aperta e cordiale. I contributi da far pervenire possono riguardare le seguenti realtà:

1. Istituzioni pubbliche o private che descrivono la natura, le finalità, gli obiettivi e i risultati del loro operare nel settore della LS a livello primario (1500 oppure 3000 battute).
2. Esperienze pilota di natura provinciale o regionale oppure progetti di sperimentazione descritti nelle loro finalità, fasi di realizzazione e possibilmente nelle conclusioni (sempre 1500 oppure 3000 battute); tali contributi saranno pubblicati nel *Dossier*.
3. Quesiti su specifici problemi d'insegnamento della LS formulati in 20 parole circa cui sarà data una risposta nella rubrica *Problemi e tecniche*.

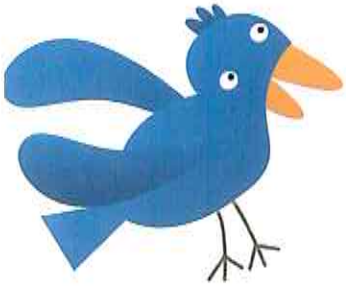
- Per queste opportunità di contatto e di dialogo servirsi dell'e-mail:

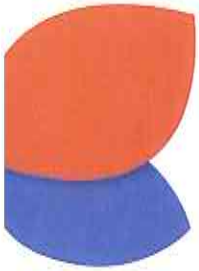
  <mariacecilia.luise@unifi.it>

- Per abbonamenti o copie della rivista indirizzare le richieste a:
  Milvia Corso
  via Gaspara Stampa, 7
  34124 Trieste

  <milvia.corso@gmail.com>

# La Narrativa per la Scuola Primaria





L'ALBERO DEI LIBRI

www.alberodeilibri.com

La Spiga EDIZIONI

Partner di

GIFFONI experience

Regione Campania
Provincia di Salerno

# Oltre l'assistentato Comenius: quando un originale concorso diventa un *ponte* tra Italia e Finlandia

Alessandra Soldo
Ex assistente Comenius presso la scuola Ymmersta di Espoo, Finlandia
ANILS Basilicata

**Premessa**
Il programma Comenius è una delle iniziative che l'Unione Europea promuove nel campo dell'istruzione e della formazione con l'obiettivo generale di contribuire, attraverso l'apprendimento permanente, allo sviluppo dell'Unione Europea quale società avanzata basata sulla conoscenza.
Nello specifico, l'assistentato Comenius permette ai futuri insegnanti di creare una continuità tra Università e occupazione lavorativa, offrendo loro la possibilità di trascorrere un periodo di formazione-lavoro presso una scuola europea nella quale sono invitati a collaborare con colleghi accoglienti.
È un'occasione irripetibile per chi si approccia per la prima volta al mondo della scuola, un'esperienza unica che permette di acquisire un valore aggiunto sicuro e prezioso, sia come cittadino che come insegnante, con il duplice vantaggio di apportare beneficio a sé e agli altri.

Da un lato, infatti, la scuola del Paese ospitante può:
- conoscere una cultura nuova, il primo passo per abbattere eventuali pregiudizi o stereotipi e rinforzare la propria dimensione europea;
- disporre di una risorsa nuova, l'assistente, per allargare il proprio bagaglio di esperienze, conoscenze e competenze;
- entrare in contatto diretto ed informale con una delle lingue ufficiali dell'Unione Europea, due condizioni importanti per l'apprendimento della lingua stessa, favorendo così il diffondersi del plurilinguismo;
- esercitare la lingua inglese, lingua franca per eccellenza;
- contare sull'assistente come "aggancio" per collaborazioni future con il suo Paese d'origine (progetti, gemellaggi fra scuole, ecc.).

Dall'altro, l'assistente ha l'opportunità di:
- sviluppare quella personalità e professionalità interculturale, flessibile, plurale, aperta, necessaria per affrontare la realtà complessa e globale nella quale viviamo;
- mettersi in discussione per uscirne più maturo e capace;
- confrontare, arricchire e maturare realmente le sue attitudini e competenze, professionali e non;
- testare le sue conoscenze e competenze in un contesto lavorativo autentico, nell'ottica di un efficace "imparar facendo" (anche e soprattutto a livello linguistico);
- accogliere gli aspetti positivi di un sistema educativo diverso dal proprio per rileggerli nel contesto del proprio Paese, così da poterne trarre spunti didattici ed organizzativi;
- far tesoro dell'esperienza di mobilità per poter poi motivare i suoi futuri alunni;
- coltivare una rete di relazioni umane che possano avere una continuità, professionale e non;
- migliorare l'inglese, lingua franca di comunicazione;
- apprendere una lingua dell'Unione Europea ed il suo uso pragmatico nei contesti di vita quotidiana;
- imparare a progettare percorsi d'insegnamento-apprendimento della propria lingua come LS.

Nei sei mesi trascorsi alla scuola Ymmerstan di Espoo, in Finlandia, ho imparato molte di queste cose ed altre ho provato a donarle, condividendo momenti di formazione e di svago insieme ai colleghi, insegnando-apprendendo dagli alunni della scuola,

Finlandia, paesaggio boreale

meravigliandomi della bellezza della cultura finlandese e promuovendo progetti e percorsi legati all'Italia. Tra questi ultimi, la scelta di iscrivere la classe 5ª B al concorso "Un testo per Noi", scelta che si è poi rivelata vincente.

**Espoo, Finlandia: la partecipazione al concorso "Un Testo per Noi"**

"Un Testo per Noi" è un originale concorso promosso dal Coro Piccole Colonne di Trento, con il patrocinio del MIUR, la collaborazione di Rai Yoyo e della regione autonoma Trentino-Alto Adige, il supporto del Comune di Levico Terme e di alcuni sponsor locali. Il concorso, biennale e giunto alla sua undicesima edizione, invita le classi di scuole primarie di tutti i Paesi europei ed extraeuropei a creare il testo di una canzone attraverso un lavoro di gruppo coordinato dagli insegnanti. I dieci testi selezionati, vincitori tutti a pari merito, sono poi musicati da autori ed artisti della musica leggera italiana (l'ultima edizione ha visto anche la partecipazione di Albano e Cristel Carrisi) e trasformati così in vere e proprie canzoni *di* bambini e *per* bambini.
Il concorso si conclude con la premiazione delle classi a Levico Terme sul palco del "Festival della Canzone europea dei Bambini", una manifestazione nella quale il Coro delle Piccole Colonne, diretto dall'insegnante Adalberta Brunelli, canta tutte le canzoni vincitrici e le classi si esibiscono con proprie coreografie.
Lo scopo del concorso è avvicinare gli alunni delle scuole primarie al mondo della musica in modo creativo, incoraggiare la composizione di nuove canzoni per bambini, affinché possano costituire un efficace mezzo di comunicazione permanente e soprattutto contribuire alla conoscenza reciproca di culture e lingue diverse.
La scelta di iscrivere una classe della Ymmersta al concorso, infatti, è nata proprio dall'idea di poter offrire ai bambini finlandesi un'occasione autentica di scambio con loro coetanei italiani, all'interno di una cornice, quella di "Un testo per Noi", davvero stimolante e creativa.

La proposta è stata subito ben accolta dalla mia collega Tuuli Nurmi, insegnante della 5ª B, nonché docente di musica per le altre classi della scuola. I bambini della sua classe hanno cercato, in primo luogo, il tema della canzone; tra le varie proposte, quella di scrivere qualcosa sul riscaldamento globale della Terra e sull'inquinamento ha raggiunto il consenso all'unanimità. Tutti hanno dimostrato di avere a cuore il tema tanto che le prime strofe, scritte a piccoli gruppi, sono risultate molto tristi, con toni fortemente critici rispetto all'atteggiamento che l'uomo assume nei confronti dell'ambiente che lo circonda. Dopo un momento di confronto, una riflessione collettiva e la mediazione dell'insegnante si è arrivati a scrivere un testo più ottimista, con protagonista un tricheco, Tiberio, che chiama a raccolta gli altri animali polari per partire in un *tour* di protesta e provare a salvare il pianeta.
Il testo è stato poi tradotto, da Tuuli e da me, prima dal finlandese all'inglese e poi dall'inglese all'italiano, lasciando una piccola strofa ed il ritornello in lingua finlandese, con l'obiettivo di poter permettere ai bambini del Coro di cantare la canzone pur lasciando

loro la curiosità (e la sfida!) di confrontarsi con una lingua nuova e molto differente dall'italiano.
Nel mese di aprile 2011 una giuria composta da educatori, giornalisti e musicisti ha selezionato, tra circa 250 testi provenienti da Italia, Belgio, Croazia, Germania, Malta, Slovenia, Repubblica Ceca, Repubblica Slovacca, Argentina e ovviamente Finlandia, il nostro "A.A.A. Animali Artici in Azione".

**Un impegno lungo un anno**
Il mio assistentato è iniziato a dicembre 2010 e finito nella prima settimana di giugno 2011, ma per il successivo anno scolastico sono continuati i contatti e l'intenso lavoro per il Festival, da parte di tutti.
Dopo aver musicato il testo, il Presidente dell'associazione Piccole Colonne e l'insegnante del Coro si sono recati ad Espoo per presentare, in una conferenza stampa, la canzone ed il CD contenente tutte le 10 canzoni vincitrici, oltre al programma del Festival.

Sono così cominciati i preparativi per i costumi, interamente curati dai bambini; le strutture e gli strumenti presenti nelle scuole finlandesi (macchine per cucire, laboratori di falegnameria, palestra ampia e polifunzionale, ecc.), associati alla cultura educativa volta all'autonomia, all'apprendimento cooperativo e all'applicazione concreta del principio deweyano *"learning by doing"*, hanno contribuito a far in modo che i bambini progettassero e costruissero *autonomamente* i loro costumi scegliendo, tra l'altro, di farlo con materiali di recupero per restare fedeli al tema della canzone.
Per la coreografia da eseguire sul palco del Festival, vi è stato poi un intenso scambio di e-mail e video tra loro, per le idee da voler mettere in atto, me, per la parte ballata da legare coerentemente alla traduzione italiana del testo e l'insegnante del Coro, nonché colei che ha musicato la canzone, per la scelta di movimenti più adatti e "visibili" in uno show eseguito su un palco.
Successivamente è stato realizzato un *videoclip* della canzone con il *backstage* ed alcune informazioni sul percorso fatto; ancora una volta i bambini finlandesi, sostenuti dall'insegnante, hanno prodotto un lavoro *interamente* realizzato da alunni, progettando loro stessi i contenuti del video e collaborando con i compagni più grandi di una scuola vicina per la registrazione delle riprese e le fasi di montaggio dell'intero *videoclip* (poi ultimato, come per gli altri partecipanti al concorso, dalla redazione di Rai Yoyo per poter partecipare al sondaggio "Vota la tua clip preferita", promosso sul sito di Rai Yoyo alcuni giorni dopo il Festival).

A proposito dell'impegno dei bambini a favore dell'ambiente, va aggiunto che questi si sono interrogati su quanto il loro viaggio in Italia, per prendere parte al Festival, avrebbe potuto inquinare il pianeta e si sono attivati per porvi rimedio. Attraverso un programma elettronico messo a disposizione dal sito dell'associazione *Atmosfair*[1], gli alunni hanno calcolato quale impatto ambientale avrebbe causato il loro volo aereo in termini di produzione di anidride carbonica; l'impatto è stato poi automaticamente convertito in termini economici (il calcolatore individua quanti soldi sono necessari per bilanciare, in termini di risanamento ambientale, il danno causato dal viaggio) e l'intera classe si è poi impegnata a raccogliere i fondi necessari, pari a circa 1200 euro. La somma, raccolta attraverso la vendita di manufatti autoprodotti e l'organizzazione di momenti di sensibilizzazione dei concittadini, è stata poi devoluta ad *Atmosfair*, per la realizzazione di uno dei suoi progetti di salvaguardia ambientale.

**Levico Terme, Italia: la premiazione al "Festival della Canzone europea dei Bambini"**
Il concorso, cominciato con la scrittura del testo nel mese di gennaio 2011, si è concluso nel weekend del 24 e 25 marzo 2012, quando tutte le classi, assieme ai loro insegnanti, Dirigenti Scolastici e autorità locali, sono state ospitate a Levico Terme (TN) per prendere parte al "Festival della Canzone europea dei Bambini". Lo spettacolo è stato presentato da Armando Traverso, noto conduttore di programmi televisivi per bambini, e trasmesso in differita su Rai Yoyo.
Tutte le classi si sono esibite ballando la propria canzone, interpretandone testo e ritmi; dai "pidocchi torinesi" della canzone "Per colpa di un pidocchio" ai bambini di Loreto con "Che accento strano...", ognuno ha dato il meglio di sé, vivendo con entusiasmo ogni momento del Festival, sia sul palco che fuori.
Al termine dello spettacolo ciascuna classe ha ricevuto in premio il "Fiore dell'amicizia", sorretto dalla targa a memoria dell'evento.

**A conclusione dell'esperienza: *"Mitä olen oppinut"* ("Cosa ho imparato")**
L'intero percorso è stato significativo per tutte le persone che ne hanno preso parte, me compresa. Le numerose traduzioni italiano/inglese e inglese/italiano per i moduli, le autorizzazioni, le "comunicazioni di servizio", i contatti con le altre scuole partecipanti hanno piacevolmente convertito il mio ruolo di "ex-assistente" in quello di facilitatore, di ***ponte*** tra la scuola e l'organizzazione del concorso, una bellissima occasione che mi ha permesso non solo di restare in contatto con i bambini ed i miei colleghi per tutto l'anno successivo al Comenius, ma

[1] Atmosfair è un'organizzazione internazionale che si occupa di protezione dell'ambiente, con particolare attenzione all'inquinamento prodotto dai mezzi di trasporto. Per saperne di più: http://www.atmosfair.de/en/home/.

anche di tenere sempre sveglie le mie competenze linguistiche.
Il Festival, poi, è stato soprattutto un momento aggregante, dove bambini e insegnanti hanno avuto modo di conoscersi e condividere le emozioni vissute nei mesi precedenti, nei momenti di attesa prima di salire sul palco, nella parata fatta per le strade di Levico Terme, nelle pause in albergo.

Prima di partire per l'Italia i bambini finlandesi avevano avuto il compito di appuntare su un diario di viaggio ***"Mitä olen oppinut"***, ovvero quello che ciascuno avrebbe imparato, giorno dopo giorno, da quella nuova esperienza.
Non ho letto i loro diari; però vederli socializzare con i coetanei romani con i quali condividevano l'hotel, scambiarsi i rispettivi contatti sui social network, scattare insieme delle foto, cercarsi anche nei mesi successivi al Festival... vedere, prima di ripartire, i ragazzini romani sforzarsi di rispolverare un po' di inglese e i finlandesi cominciare a salutarsi con abbracci più *calorosamente italiani* è stata la soddisfazione più grande, la prova che il ponte costruito ha lasciato e lascerà un segno importante.

Di seguito il testo della canzone:

**A.A.A. ANIMALI ARTICI in AZIONE**
Musica: Adalberta Brunelli
Testo: Classe 5^ B, scuola Ymmersta di Espoo (Finlandia)
Insegnanti coordinatori: Tuuli Nurmi e Alessandra Soldo

*Lontano da qui, su un banco di ghiaccio*
*viveva un tricheco chiamato Tiberio*
*era grasso e grosso, molto muscoloso*
*e amava riposare nella sua casa polare*

*Ma una notte all'improvviso Tiberio si è svegliato*
*il letto suo di ghiaccio, s'era mezzo squagliato*
*rumori molto strani e infine un brutto CRAAK*
*e sotto il suo pancione solo acqua e niente più*

*Forza Tiberio, devi nuotare*
*per non finire giù*

*Qui è troppo caldo*
*non si può restare*
*per trovare il cibo*
*devo al largo nuotare*

*Questo non va bene*
*bisogna protestare,*
*gridiamo questo slogan*
*e mettiamoci a marciare:*

*Ei enää tehtaita!*
*Ei öljynporauslauttoja!*

*Ei enää tehtaita!*
*Ei öljynporauslauttoja!*

*Tiberiokutsui ystävänsä mukaan,*
*pois ei saanutjäädä kukaan.*
*Sitten uutisista kansa oppi sen:*
*ei saa saastuttaa, sää on liian lämpöinen!*

*Troppe cose certi umani non vogliono capire*
*a loro non importa dove andremo a finire*
*pinguini, orsi e foche: venite tutti qua*
*Questa è un'emergenza della massima gravità*

*Dal Polo sud, dal Polo nord*
*e chi li ferma più?!?*

*Le pinne dei trichechi*
*suonano i tamburi*
*le ali dei pinguini*
*battono sui muri*
*Gli orsi polari*
*con trombe e con fischietti*
*rimarcano lo slogan*
*ed il suono arriva ai tetti*

*Ei enää tehtaita!*
*Ei öljynporauslauttoja!*

*Svegliamo il pianeta, insieme si vincerà!*

## SITOGRAFIA

Per informazioni sul Coro Piccole Colonne e il concorso "Un Testo per Noi": http://www.piccolecolonne.it/
"Festival della Canzone europea dei Bambini":
http://festival.piccolecolonne.it/

Scuola Ymmersta della città di Espoo, Finlandia:
http://www.ymmerstankoulu.fi/
Testo della canzone "A.A.A. Animali Artici in Azione":
http://www.piccolecolonne.it/testi/tpn11_2012/aaa_animali_artici_in_azione.php

# Insegnare in modo diverso con eTwinning: blog, reti sociali, letteratura e creatività

Marina Marino
Polo Liceale Francesco Cecioni - Livorno

È veramente possibile insegnare/apprendere in modo diverso? Insegnare/apprendere con creatività per mezzo di eTwinning e delle TIC?
Perché non con Facebook? Perché non con un blog? E soprattutto... perché non con una classe di studenti che si trova a circa 2000 km di distanza per mezzo di eTwinning?
L'apprendimento e le reti sociali sono amici o nemici? Può un progetto eTwinning coniugare e risolvere il dualismo tra cultura digitale e istruzione?

L'esperienza che gli studenti del Polo Liceale F. Cecioni di Livorno e la loro insegnante Marina Marino vivono con gli studenti del Liceo dell'Iroise di Brest ed il loro insegnante Jean-Michel Le Baut, sembrano rispondere che tutto ciò non solo è possibile ma che è motivante, efficace e produttivo. Colemann ha sottolineato come lasciando cadere l'ansietà e la noia si arrivi a "dimenticare" il proprio sé, e le emozioni, dinamizzate e trasformate, diventano possenti strumenti al servizio del processo di apprendimento. È ciò che avviene nel nostro progetto eTwinning.

Siamo due sperimentatori "militanti", Jean-Michel Le Baut, professore di letteratura al Liceo Iroise Brest ed io stessa, Marina Marino, insegnante di

francese al Liceo Cecioni di Livorno, ed abbiamo deciso di utilizzare le reti sociali all'interno dei nostri corsi e con i nostri studenti.
Nell'ambito di una *didattica per progetti*, abbiamo adottato un approccio allargato all'*azione*, considerando i discenti come i membri di un gruppo classe allargato e con degli obiettivi *pratici* da realizzare in un contesto specifico, utilizzando le TIC in modo creativo.
Entrambi siamo convinti che l'insegnamento è ora di fronte ad un gap generazionale, riferendoci alla tensione/opposizione tra libro e computer e che la scuola non possa più trascurare la realtà e la vita che si trova "fuori" delle aule ed in cui noi tutti, ed a maggior ragione i nostri studenti adolescenti, viviamo. Alcuni colleghi insegnanti adottano l'atteggiamento del lamento, ampiamente diffuso dai media e spesso con un conseguente disprezzo per le tendenze della gioventù a vivere in modo "digitale". Altri ritengono che esista una grande opportunità, una sfida per rivitalizzare l'insegnamento con gli adolescenti che passano il loro tempo leggendo, scrivendo, pubblicando... in rete. Il collega Jean-Michel Le Baut ed io siamo tra questi ultimi.

Il nostro progetto eTwinning "i-Voix" (http://i-voix.over-blog.com/) affronta il problema della formazione e delle reti sociali in termini di scambio culturale, lettura e creazione in contesto di partenariato eTwinning.

Il blog del progetto, infatti, è uno spazio per leggere, scrivere, creare e scambiare intorno alla letteratura, alla cultura e si articola in numerose produzioni dei nostri studenti: romanzi di sms, lettura della stampa, creazione di una rivista umoristica su Gargantua, riscrittura creativa di romanzi, trasformazioni, inserzioni, modificazioni, ricreazioni. E se i libri cambiassero autori?

"i-Voix" è quindi un progetto il cui cuore dell'attività è un blog: uno spazio per la lettura e la scrittura, la creazione e lo scambio circa la letteratura in generale e la poesia in particolare.
Da ottobre 2008 a gennaio 2012: più di 10.000 articoli, oltre 13.000 commenti e oltre 600.000 visitatori.
È la prova che i giovani nativi digitali amano comunicare su temi culturali ed esprimono in questa attività la loro creatività.

**l'insegnamento è ora di fronte ad un divario generazionale**

Essi scrivono sapendo di essere letti: dai compagni della classe partner (lontana, in un altro Paese, ma vicina), dagli studenti dei rispettivi licei, dai loro insegnanti, dalle famiglie, dai visitatori. Scrivono con uno scopo, con un obiettivo che fa filtrare la cultura dall'affettività e dalla motivazione personale. E scrivono per esprimere la loro creatività, che sono invitati ad utilizzare dai loro insegnanti (http://twinblog.etwinning.net/7644/).

Il passo dal blog ai social network è stato spontaneo: perché i social network?
L'esplosione dell'uso delle reti sociali da parte degli adolescenti è associato ad una mancanza di educazione familiare e sociale in genere. Ma la scuola deve svolgere il suo ruolo educativo, educando prassi civiche e sociali del digitale, anziché demonizzarne l'uso (http://twinblog.etwinning.net/25303/).

Le reti sociali possono entrare in classe: Twitter (in particolare nel nostro progetto), ma anche Facebook. Abbiamo deciso di educare i nostri studenti all'uso dei social network, incoraggiandoli a riflettere su:
- la loro identità digitale (avatar, nome/cognome, ...);
- la loro rete;
- la pubblicazione.

I nostri alunni "twittano" citando poesie, commentando versi, associando idee a opere letterarie. Inoltre, l'uso dei social network consente anche loro di controllare gli usi e le sfide di questi strumenti per poi utilizzarli in seguito per un impiego professionale.
Gli studenti hanno un account Twitter collettivo (chi ha voluto creare un account personale, è stato invitato a crearlo al di fuori del lavoro in classe).
Account Twitter Liceo Cecioni: https://twitter.com/#!/ivoixcecioni.
Account Twitter Liceo Iroise: https://twitter.com/#!/ivoix.
Sempre grazie a Twitter, anche gli autori leggono gli studenti!

Risultati:
- istruzione attiva nelle reti sociali;
- costruzione dell'identità digitale;
- sviluppo della scrittura;
- motivazione, coinvolgimento, autonomia degli studenti;
- apertura di un'aula senza pareti;
- ridefinizione dei ruoli insegnante-studente.

Ci siamo chiesti anche: sarebbe possibile studiare con Facebook? (http://www.facebook.com/profile.php?id=100001871713972).

Se Jean-Paul Sartre avesse aperto un account Facebook, a quali gruppi sarebbe appartenuto? Quali sarebbero stati i suoi amici? Gli studenti del Liceo dell'Iroise ed i loro compagni del Liceo Cecioni hanno dato vita ai personaggi nel gioco della letteratura assumendo le loro identità con coerenza, creando intorno a ciascuno di essi la rete delle amicizie, con precisione e perfetta verosimiglianza. Il furto d'identità si confonde qui, in modo affascinante, con il patto di finzione letteraria.
"Il mondo intero è un palcoscenico",

ha scritto Shakespeare su Facebook!
Lo studio delle opere porta alla costruzione da parte degli studenti di test psicologici alla maniera di quelli che offre regolarmente il famoso social network: l'obiettivo è quello di catturare in una funzionalità ludica e interattiva i personaggi principali delle opere letterarie studiate al fine di "assumerne l'identità".

Ogni alunno diventa il suo o i suoi personaggi: il progetto promuove il gioco, che è parte della finzione.
Esso sembra segnalare particolarmente il rapporto che i "nativi digitali" hanno con Facebook: contrariamente alla credenza popolare, scrivere su Facebook non è, per loro, il modo per mostrare la propria intimità, ma piuttosto la maniera per costruire un'immagine di se stessi. Facebook è per gli adolescenti uno spazio in cui agiscono e trasformano il loro aspetto, uno spazio in cui si scontrano presente e futuro, proprio laddove noi abbiamo messo in scena tutte le possibilità per dare loro la possibilità di auto-costruire la propria identità. Un'opera come quella di Lorenzaccio, o come altre, sono quindi, probabilmente, le regioni ideali per esplorare questa serie di maschere che sono la rete di comunità.
Il progetto promuove anche la capacità di immergersi in un'opera letteraria.
Per gli studenti del Liceo Cecioni, studenti di francese L2 o L3, la sfida è stata anche un'altra: il blog, le reti sociali, possono diventare mezzi per apprendere la lingua? L'apprendimento della lingua può avvenire per mezzo del confronto continuo tra pari, attraverso la letteratura e la lingua stesse, grazie alla comunicazione via blog e dei social network? È davvero sorprendente vedere quanti studenti vengono a vivere su Facebook i personaggi delle opere letterarie dei nostri rispettivi programmi e a giocare con i codici e gli strumenti della rete, dall'interno, rivelando quello che sono.

È interessante vedere gli studenti del 21° secolo divertirsi con un impegnativo lavoro, intelligente, sul patrimonio culturale e letterario utilizzando proprio gli strumenti della rete. Il lavoro è particolarmente positivo poiché, se l'idea risale a noi insegnanti che l'abbiamo proposta, la realizzazione è stata condotta interamente dagli studenti in modo indipendente, e questo per una ragione semplice e sfortunata: Facebook viene filtrato e censurato nelle nostre due scuole come in molte scuole, e quindi i ragazzi lavorano in autonomia da casa.
L'unico inconveniente per l'utilizzo dei social network è quello del digital divide. Gli studenti non sono necessariamente dotati a casa di personal computer. Noi insegnanti siamo stati attenti a non chiedere di lavorare per il giorno successivo e a correggere le differenze in ambito di dotazione informatica, favorendo il lavoro di gruppo anche da casa.
In conclusione: eTwinning rappresenta per i nostri alunni e noi insegnanti la possibilità e lo strumento per vivere la nostra pratica didattica quotidiana in una prospettiva per così dire "ribaltata", poiché abbiamo assunto il rischio di centrare il nostro percorso sull'*apprendimento* e non sull'insegnamento, concentrandoci sulla *motivazione*.

Strumenti utilizzati:
- desktop eTwinning (con Twinblog);
- uso del laboratorio multimediale per i contatti tra le due classi;
- blog in cui gli studenti pubblicano i propri lavori;
- forum comune per comunicare e scambiare materiale;
- lavagna interattiva sulla quale vengono svolte attività di lettura, analisi, ascolto, produzione scritta e correzione;
- piattaforma elearning;
- podcast;
- chat;
- skype;
- generatore di fumetti;
- ...

# ELI Digital

2.0 VERSION

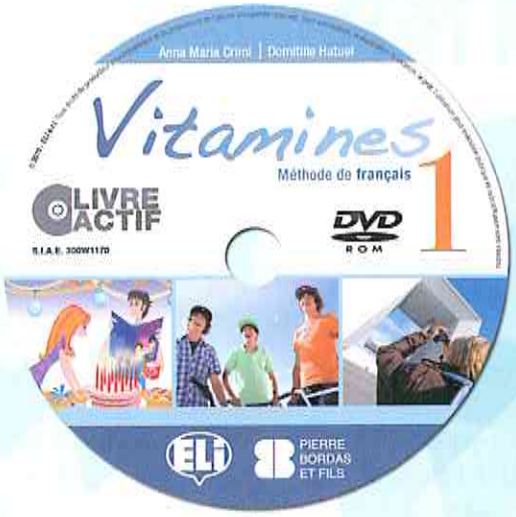
## Le proposte digitali per le classi 2.0

### Libro digitale + Libro degli esercizi

FLIP BOOK

LIVRE ACTIF

IL LIBRO CONTINUA IN RETE



www.elionline.com

# Problems 2.0
# Even the sites of well-known, prestigious bodies are not free from mistakes or incoherent and unreliable materials

John F. Sweeney
Freelance Teacher Trainer, Italy

There are several very good reasons for surfing the Net: to look for materials to be used with the Interactive Whiteboard (IWB – LIM in Italian) or to be embedded into PowerPoint slides, to check for information in or about the language being taught, and so on. There are sites that provide videos, lesson plans, grammar tables (with conjugations, sets of rules, etc.), pictures, audio files with the pronunciation of isolated words and complete sentences, drills, exercises, monolingual, bilingual and multilingual dictionaries...: at first sight, a language teacher's paradise.

Some of these sites are run by well-known organisations: cultural Agencies, publishers, university departments and many more; quite a few are provided by on-line schools of foreign languages that offer the first lessons or units free of charge, hoping to encourage prospective students to buy access to the whole course.

**unfortunately, the Web is full of unpleasant surprises**

Therefore, one would expect to find good-quality materials, a high level of language accuracy and a sound methodological framework. Unfortunately, the Web is full of unpleasant surprises, as we shall see. Besides there are a number of problems that are intrinsic to some aspects of the languages being taught. For example – and please forgive me for giving examples in and about my language – it may not be clear which regional variety of English is used. Until you listen to the video or audio files, most of the times you do not know whether to expect a British (RP) or an American (GA) pronunciation (other varieties, from Irish to Australian, are much less frequent).

A fairly advanced learner has no problems – indeed listening to and familiarizing with different varieties is very helpful for the development of aural comprehension – but things can become very confusing for a beginner without adequate guidance from a teacher. Other kinds of problems – e.g. lexical – seem to be less frequent; however, learning the names of the seasons from some sites means not knowing what "autumn" means because the only form provided is "fall".

Some of these outcomes are quite natural: the providers of learning materials have their own variety of language in mind and teach it. Their attitude is that if a learner opens

other sites, downloads other files and uses them without realising that there may be conflicts, so much the worse for that learner.

Other problems are unexpected because they affect grammar (both morphology and syntax), the aspect of a language that is considered to be governed by *rules*. And learners are led to think that rules are fixed and stable, so it comes as a surprise that there are variations and alternative forms even within the same variety of language. Most sites do not bother to explain that, they choose one alternative as the correct one and mark anything else as wrong. This happens in exercises and tests, most of all, without any warnings. For example, one exercise asking to use the possessive form of nouns marks *Thomas's* and *Andreas's* as mistakes: the only accepted solutions are *Thomas'* and *Andreas'*.

Allowing variations and providing alternative choices implies more complex (and more expensive!) processes in software development, which explains – but does not justify – the adoption of the simplest procedures: multiple choices where only one alternative is accepted as correct, blank-filling limited to isolated words, and matching. Even the drag-and-drop technique is avoided in some platforms.

I have also found unacceptable and unaccountable internal inconsistencies: for example, it may be true that *farther* and *further* are largely interchangeable as comparative forms of *far*, but this ought to be explained clearly and, above all, the exercises in the unit ought to behave consistently. In that unit, they don't and the learner cannot help being confused.

Another "Practice" page provides an exercise on the possessive case, in three parts. The first part is based on a binary choice between 's (apostrophe-s) and ' (apostrophe) by means of pull-down menus. The second part is "Rewrite the sentences using the Genitive case" and the last item is *The leg of the chair is broken*, which implies that *The chair's leg...* is correct. But in the third part, "Correct the sentences", we find *The house's gate is closed*, which means that only *The gate of the house...* is acceptable. The learner is left to wonder whether you can use the possessive form with the names of things and objects, or not.

**the computer is largely unsuitable to teach productive and interactive skills**

The same page offers hints for further considerations. The first one concerns terminology: most textbooks nowadays avoid calling "genitive" what is more accurately described as a "possessive" case. Collecting materials from various sites may bring about this kind of inconsistencies. The second one is of a more technical kind. Rewriting whole sentences demands that the requirements of the computer program are followed closely and strictly: an extra space between two words is usually enough to get a correct answer marked as wrong. I was penalised for writing *Mrs* without the full stop instead of *Mrs.*: in other words, my "mistake" is not a mistake in my own variety of English and in any case it has nothing to do with the genitive/possessive forms being tested.

For these reasons, most sites avoid using techniques implying rewriting. Which means that the computer is unsuitable to teach one of the four basic skills: writing. More generally, it is largely unsuitable to teach productive and interactive skills, while it can provide ample opportunities to practise receptive skills: listening and – above all – reading.

Predictably, I found lots of problems in the pages teaching pronunciation. The phonetic alphabet is a very common tool for representing speech in print but, as we know, it requires specific training before it becomes really useful. Many symbols have to be explained and the whole system is to be taught little by little. Unfortunately, there are several differences among the transcriptions in common use,

even within the same variety (I mean that both RP and American English are each represented in different ways). Other variations are introduced in web pages to overcome certain difficulties in showing symbols that are not part of the normal or extended set of standard characters.

Once again, the net result is that surfing the web can result in serious confusion for the untutored learner even remaining within one variety of oral English, i.e. ignoring the differences in pronunciation. Generally speaking, I found either sites run by universities and dealing with speech in ways that are far too complicated for common learners even at a fairly advanced level, or sites that provide inaccurate, oversimplified or incoherent representations of pronunciation in the attempt to facilitate learning. The field is rapidly improving, though, and there are very helpful tools online. For example, a site offers the opportunity to enter common text and get it transcribed into a good version of the IPA alphabet – it even allows you to choose between Received Pronunciation (RP) and General American (GA). Another site provides a "typewriter" showing the phonetic symbols on top of 46 virtual keys, i.e. buttons that can be activated with a click of the mouse. At the moment these tools are useful for teachers and/or for developers of web pages, but the fact that they exist and work properly is a promise of future developments of valid materials for learners.

I found another snag in a set of slides prepared by a teacher; both the *Have you got...* and the *Do you have...* forms were used to ask about possession. As we know, *Do you have...* is also used in British English, but usually only to ask about habitual actions, as in *Do you have lunch at home?* The presence of both forms in the same unit was highly confusing for learners who were already familiar with the interrogative form of the present simple with *do/does*. And I was reminded of the old joke about the American lady asking "Do you have many children?" and the British lady answering "No, I don't, just one every three or four years."

My most surprising discovery in surfing the Web was, by far, a video posted by one of the most prestigious training agencies (incidentally, I do not want to mention any names or web addresses: some of the things I am criticising are found in sites run by serious, generally reliable and valuable bodies). It is a video about the comparative and superlative forms of adjectives and adverbs. The picture above shows what appears towards the end.

Incredible... but true. One city is in Italian, another is in English (but the same form is used in Italian) and the third is neither in English (Edinburgh) nor in Italian (Edimburgo) – although that spelling is a frequent mistake made by Italians. The distances are also clearly wrong: the real distances are 651 kilometres between London and Edinburgh, 351 kilometres between Manchester and Edinburgh, and 337 kilometres between London and Manchester, so there cannot be any such place anywhere in Britain. Finally, the car is criminally driving on the right! But of course the most serious mistake, in a video for learners of English, is in the names of the cities.

It seems that the British institute has posted a video presumably made in Italy, without making an accurate revision of it. The consequence to me is that on the Web – as elsewhere – you cannot rely blindly even on the best-known schools or universities or agencies or whatever, but you have to keep your eyes wide open all the time.

To conclude, I would like to go back to the main points I had in mind when I decided to submit these notes to *Scuola e Lingue Moderne*. The first point is that we are not yet able to provide learning materials that allow language students to work by themselves: distance learning requires oral interaction via Skype (or similar VoIPs), which means synchronous conversation with a teacher – some systems allow group talks but anyway the cost of the teacher can be a problem. Any written production can be sent by e-mail; in this case the teacher's marking can be asynchronous but still more or less expensive.

The second point is that an autonomous learner frequently gets much less guidance than would be necessary in order to profit from online materials – the danger of confusion and uncertainties is high. All the more so, if he wanders from one site to another looking for extra exercises, explanations or other materials. Present-day search engines facilitate and even encourage this kind of surfing which is often not beneficial at all for the learner. This second point, then, emphasises the necessity of some forms of tutoring or guidance. In more than one way, the

tutor or counsellor ought to be even more experienced than the "normal" classroom teacher, at least as regards the correct use of online resources.

The final point concerns the teachers that surf the Web looking for materials they can adopt – or, more likely, adapt – for their classes. Quite a lot of pages are poor and inaccurate; most good materials are copyrighted and should not be "lifted" for personal use.
Even so, there are hundreds, if not thousands, of pages that can be read for free: many of them contain repertories, dictionary entries and practice materials that can save us a lot of time if they can be copied and pasted into our own worksheets. And in any case, the methodological framework that keeps all this together coherently must be our own – it cannot be borrowed.

The tests available normally have three serious shortcomings:

**the methodological framework that provides coherence must be our own**

a) they do not match the level of proficiency of our class – they are either too easy or too difficult or they include vocabulary we have not taught... Using them all the same can have very dangerous effects on the motivation of our pupils – and anyway they would produce meaningless scores;

b) they have not been validated, i.e. tried out with appropriate groups; research teams do not disclose their tests, and even less they put their work at the mercy of any pirates passing by;

c) the entry tests that can be found in the sites of many online schools invariably end up providing encouraging scores and showing messages like "You can do well; to improve your language, subscribe to our course XY". If you guess I am not convinced of the reliability of such results, you are right.

At the beginning I wrote that at first sight, some sites look like a language teacher's paradise. Now it seems to me that they are much more like Purgatory: in Dante's vision, a mountain to be climbed – which is a slow and tiring process. Yet, the mountain is to be explored thoroughly and painstakingly. Otherwise, it can give you hell.

ELI

GIOCHI DIDATTICI DIGITALI

I giochi linguistici ELI diventano digitali mantenendo le stesse caratteristiche della versione cartacea per un apprendimento più coinvolgente e divertente. Forniti su cd possono essere utilizzati in classe con la LIM o a casa sul computer.
> Elenco completo su www.elionline.com

# BaBELI 2011 – Balboni: Biblioteca dell'educazione linguistica 2011

Paolo E. Balboni
Università Ca' Foscari – Venezia

Il Centro di Didattica delle Lingue di Ca' Foscari pubblica ogni anno la bibliografia glottodidattica dell'anno precedente, e SeLM ha sempre dato spazio a questa iniziativa per fornire un servizio agli insegnanti di lingue in Italia.
La bibliografia completa dal 1960 è disponibile in www.unive.it/centrodidatticalingue alla voce 'Ricerca'. Questa che segue è la bibliografia del 2011 – almeno quanto è stato effettivamente pubblicato e distribuito entro l'aprile del 2012. Nella versione on line vengono applicate le immancabili integrazioni: ma crediamo che per aggiornare una biblioteca scolastica le opere qui presentate siano più che sufficienti!

### Monografie

BALBONI P.E. (2011), *BA.BELI: Balboni, Biblioteca dell'Educazione Linguistica in Italia 1960-2011*, sezione cartacea in *Itals: Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, numero monografico, n. 26; supplemento dettagliato on line nell'area 'Ricerca' nel sito del "Centro di Didattica delle Lingue" di Ca' Foscari, http://venus.unive.it/italslab/docs/BaBELI.pdf .

BALBONI P.E. (2011), *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Guerra, Perugia.

BALBONI P.E., DALOISO M. (2011), *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto. Un'indagine sulla metodologia didattica*, Guerra, Perugia.

BONVINO E., CADDÉO S., VILAGINES SERRA S., PIPPA S. (2011), *Ler e compreender 5 linguas românicas*, Hoepli, Milano (versione on line www.eurom5.com).

CAON F. (2011), *L'italiano parla Mogol*, Guerra, Perugia.

DALOISO M. (2011), *Introduzione alla didattica delle lingue moderne. Una prospettiva interdisciplinare*, Aracne, Roma.

DI SABATO B., DI MARTINO E. (2011), *Testi in viaggio. Incontri tra lingue e culture, attraversamenti di generi e di senso, traduzione*, UTET Università, Torino.

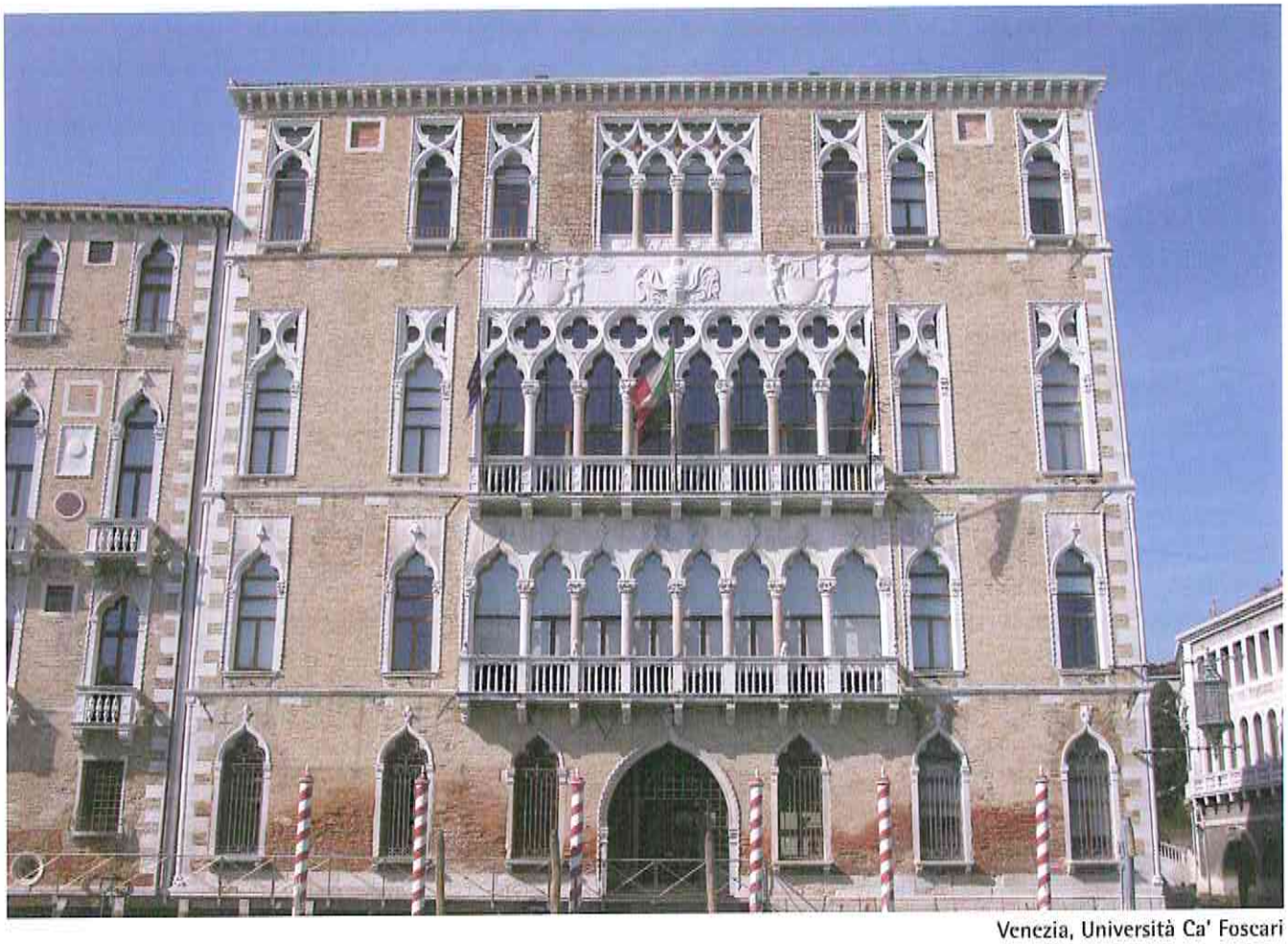
LUZI E. (2011), *L'apprendimento di costruzioni complesse in italiano L2*, Lincom, Monaco di Baviera.

MEZZADRI M. (2011), *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*, Mondadori, Milano.

NUZZO E., RASTELLI S. (2011), *Glottodidattica sperimentale. Nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*, Carocci, Roma.

### Volumi collettanei

AA.VV. (2011), *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Guerra, Perugia. Include:
ABBATICCHIO R., "Mi piace Pirandello perché mi piace la Sicilia. Testo ed extratesto nella didattica della letteratura italiana a stranieri".
CAON F., "Eccellenza e difficoltà nell'apprendimento delle lingue straniere: un'indagine preliminare sulla percezione e sulle soluzioni degli insegnanti".
CARLONI G., "L'uso dei corpora nei corsi di lingua inglese all'università: uno studio di caso".
CORINO E., "*Satzglieder, Gliedteile o Satzgliedteile?* Problemi della definizione del concetto di attributo e di frase attributiva nella grammaticografia tedesca e italiana e ricadute glottodidattiche".
DALOISO M., "Lingue straniere e dislessia evolutiva: verso una glottodidattica accessibile".
D'ANNUNZIO B., "Quale educazione linguistica per gli studenti non



Venezia, Università Ca' Foscari

italofoni? La dimensione culturale e interculturale".
LATELA A., "Un'esperienza di CLIL interdisciplinare per la lingua tedesca".
LAVAGNINO E., "Tecnologia e didattica: l'esperienza di Proscenio".
LUCATORTO A., "L'uso del cervello 'muto' durante l'apprendimento linguistico. Processi cognitivi e implicazioni glottodidattiche".
MAGNANI M., "La valutazione degli apprendimenti nei percorsi basati sul CLIL".
MARUTA M., "Progettazione di un manuale sugli articoli italiani per studenti giapponesi. Proposta di attività didattiche esercitative".
PAVAN E., "L'intercultural speaker parla inglese?".
PEDERZOLI L., "D.U.M.A.S. nella glottodidattica in Rete".
PERAINO M., "Figura/sfondo e apprendimento lessicale".
PERGOLA R., "Traduzione e glottodidattica: spunti di riflessione".
SANNAZZARO F., "Glottodidattica e pubblicità: la categoria grammaticale della negazione in inglese e in francese".
SIEBETCHEU R., "Educazione linguistica in Africa. Verso un Quadro comune africano di riferimento per le lingue?".
SOFFIANTINI C., "La didattica dei pronomi personali agli apprendenti angloamericani: errori, fossilizzazioni, proposte didattiche".
SUADONI A., "Applicazioni pedagogiche della grammatica cognitiva: i verbi di movimento deittici in spagnolo e italiano".
TARDI G., "Lingue e nuvole. La glottodidattica tra decostruzione e ricostruzione".

ABI AAD A., MARCI CORONA L. (a cura di) (2011), *Una scuola che parla: lingue straniere, italiano L2 e lingue regionali*, Aracne, Roma. Include, di argomento glottodidattico:
ABI AAD A., "Tre (e più) livelli di significato: dimensioni semantica, sociale e retorica del discorso".
BALBONI P.E., "Linee per un'educazione linguistica in Sardegna alla luce della politica linguistica europea".
CAON F., "La glottodidattica ludica applicata allo studio del ladino: il Ludoladin".
FODDE L., "Il ruolo del Centro Linguistico di Ateneo nella creazione di una politica linguistica per la realtà regionale sarda".
GIORDANO S., "La promozione della lingua italiana all'estero".
LAVINIO C., "Lingue a scuola e trasversalità dell'educazione linguistica".

MORBIDUCCI M., "Inglese Lingua Franca: nuovi scenari ed implicazioni didattiche".
NALESSO DIANA M., "CROMO (CROssborder MOdule): una cultura di progetto oltre i confini".
PORCELLI G., "La prima lingua straniera apre la strada alle altre".
WINKLER D., "L'importanza del 'transfer del sapere' nella madre lingua del discente per l'apprendimento della lingua tedesca in Italia".

ANOÈ R., MION L. (a cura di) (2011), *La formazione in lingua inglese dei docenti di scuola primaria. Esperienze e proposte*, CLEUP, Padova. Include, oltre a relazioni di buone pratiche e di esperienze di formazione:
ANOÈ R., "Il piano lingua inglese del Veneto".
DE LUCHI M., "L'osservazione in classe e la co-docenza".
MION L., "Il monitoraggio regionale".
RICHIERI C., "L'adulto che apprende. Strategie per il docente della scuola primaria che impara l'inglese".
VALLINI B., "E-tutor: una presenza virtuale? To be means to be related".
VETTOREL P., "Cultura, culture, intercultura: approcci nella classe di lingua inglese".

ANTOINE M.-N., ARAÚJO E SÁ M.H., DE CARLO M. (a cura di) (2011), *L'intercompréhension: la vivre, la comprendre, l'enseigner*, numero monografico di *Cadermos do LALE*, n. 6, Universidade de Aveiro/CIDTFF, Aveiro. Il volume, plurilingue, raccoglie i lavori prodotti da gruppi di lavoro internazionali nel corso di una sessione di formazione all'intercomprensione fra lingue romanze sulla piattaforma Galapro, http://www.ua.pt/cidtff/lale/PageText.aspx?id=13949.

BERNINI G. *et al.* (a cura di) (2011), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Guerra, Perugia. Include, tra gli altri:
BERRUTO G., "Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche".
CALAMAI S., "Per un'analisi quantitativa delle competenze scrittorie negli studenti universitari".
CARUSO V. *et al.*, "Anche i sordi stranieri imparano l'italiano vocale: due strategie a confronto".
GIULIANO P., "Continuità referenziali e contrasti nel testo narrativo: bambini e adulti italofoni a confronto".
GRASSI R., NUZZO E., "Le (in)competenze di scrittura all'università: evidenze dai test di valutazione iniziale".
LA GRASSA M. *et al.*, "Apprendenti sordi e apprendenti di italiano L2: primi risultati di un confronto tra le competenze di comprensione del testo scritto".
LO DUCA M.P., "Tra competenza metalinguistica e curricolo grammaticale: una lezione inascoltata di Monica Berretta".
PUGLIESE R., MINUZ F., "L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2".
ROSI F., "L'input esplicito nella classe di italiano L2 e la formazione di competenze linguistiche".
VALENTINI A., "Ricordo di Monica Berretta".
VEDDER I., "Adeguatezza comunicativa e complessità linguistica in italiano L2 e italiano L1: la valutazione delle produzioni scritte di nativi e non nativi".

BONVINO E., LUZI E., TAMPONI A.R. (a cura di) (2011), *(Far) apprendere, usare e certificare una lingua straniera. Studi in onore di Serena Ambroso*, Bonacci, Roma. Include, di glottodidattica:
BALBONI P.E. "Un approccio filosofico alla glottodidattica".
BARNI M., "Considerazioni sulla valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2: il DM 4 giugno 2010".
BETTONI C., DI BIASE B., "Imparare a interrogare in una seconda lingua: ipotesi per l'italiano e l'inglese".
BONVINO E., "Lo sviluppo delle abilità di lettura nell'ottica dell'intercomprensione".
CHINI M., "Spunti per la didattica linguistica a partire da alcuni recenti filoni di studio di L2".
FRASCARELLI M., "Il ruolo della riflessione tipologica nell'educazione linguistica".
LOPRIORE L., "L'uso dei corpora nell'insegnamento dell'inglese".
LUZI E., "Il Costruzionismo e gli studi acquisizionali: due approcci paralleli".
MAZZOTTA P., "Implicazioni didattiche delle differenze interculturali nella scrittura accademica".
PUGLIELLI A., "Alcune brevi riflessioni sull'acquisizione/apprendimento delle lingue".
TAMPONI A.R., "Insegnamento-apprendimento delle L2: il cammino verso una didattica operativa".
VEDOVELLI M., "Lo spazio linguistico globale dell'emigrazione italiana all'estero".
VOGHERA M., "Il parlato a scuola: parlare, conversare, interrogare".

BONVINO E., RASTELLI S. (a cura di) (2011), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia, http://www.paviauniversitypress.it/catalogo.html#atti. Include:
ALBERGONI S. *et al.*, "Chicchi di sorriso: Marco Polo a Roma Tre".
AMBROSO S., "Il progetto Marco Polo. Requisiti e competenze per studiare nelle università italiane".
BAGNA C., "L'esperienza dei progetti Marco Polo e Turandot

all'Università per Stranieri di Siena".
BONVINO E., "Il progetto Marco Polo. Quali competenze per studiare all'università?".
BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L., SCARAMELLI E., "Il percorso e-learning 'Marco Polo' all'Università di Bergamo: imparare la lingua e la cultura italiana e orientarsi nella vita universitaria".
BRAGHIN C., COTRONEO E., GIGLIO A., "Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri: il caso del progetto Marco Polo".
COSTAMAGNA E., "L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie".
DE MEO A., PETTORINO A., "L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni".
DE MEO A., CARDONE A., "La web radio per lo sviluppo delle abilità orali di apprendenti cinesi di italiano L2".
DE SANTO M., "L'apprendimento dell'italiano L2 dei cinesi del Progetto Marco Polo: tra autonomia e multimedialità".
LO FEUDO M., "Insegnare il lessico ai cinesi del Programma Marco Polo. Esperienze di un laboratorio didattico".
LUZI L., "Il certificato di italiano L2 per sinofoni base.IT: ideazione, struttura e primi risultati".
RASTELLI S., "L'italiano L2 per i cinesi è più difficile? La distinzione tra grammatica e processing nella glottodidattica sperimentale".
VEDOVELLI M., "Marco Polo, l'internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana".

BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di) (2011), *Gli italiani e le lingue straniere. Made in Italy, economia delle lingue e formazione*, UTET Università, Torino.
Include:
BORELLO E., "Dall'unità d'Italia al made in Italy: formazione e insegnamento delle lingue", "Il fine giustifica i media".
LUISE M.C., "Italiani e lingue straniere: dati e proposte per il multilinguismo".
PEDERZOLI L., "Apprendere tramite i mobile devices", "La matrice D.U.M.A.S. per la glottodidattica e-learning e m-learning".
TARDI G., "I pubblici delle imprese, i pubblici delle lingue. Per una economia delle lingue".

BOSISIO C. (a cura di) (2011), *Ianuam linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, Le Monnier, Firenze.
Include, tra gli altri saggi:
ABI AAD A., "L'emploi de l'imparfait-mode en italien et en français, analyse énonciative et cognitive".
BALBONI P.E., "Lo studioso di glottodidattica come 'scienziato'".
BARNI M., VEDOVELLI M., "Contesti di superdiversità linguistica: una sfida per la politica linguistica italiana".
BENUCCI A., "Il contributo francese alla didattica dell'italiano LS/L2: la competenza culturale".
BERTÉ F., ARMANNI A., "Dal progetto ILSSE ai laboratori di glottodidattica nella Facoltà di Scienze della Formazione".
BORELLO E., "Glottodidattica e traduzione in Francia tra il 1500 e il 1700".
BORIOSI C., "La dimensione culturale nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano L2. Il caso di corsi di lingua via internet o su CD-Rom".
BOSISIO C., "Il ruolo del docente nello spazio (glotto)didattico: un punto di vista evolutivo".
CARDONA M., "L'abilità di lettura. Appunti di psicolinguistica e implicazioni glottodidattiche".
COPPOLA D., "La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale".
DESIDERI P., "Alla scoperta della norma linguistica: 'La grammatica di Giannettino' di Carlo Collodi tra euristica, riflessione e dialogicità".
DI SABATO B., "'Non si dice!' Parolacce in lingua straniera: che farne?".
DI SPARTI A., "LIM, lingue e nativi digitali".
DIADORI P., "Dalla Babele linguistica alla Babele glottodidattica. Studio per un glossario plurilingue di base, a partire dai documenti europei per la formazione dei docenti".
FREDDI G., "Dalla lingua alla lingua-civiltà".
GILARDONI S., "La letteratura italiana facilitata per stranieri: tra semplificazione e comunicazione del significato in italiano L2".
GRISELLI A., "Perché una lingua straniera nella scuola dell'infanzia? E perché la lingua francese?".
KATERINOV K., "Didattica dell'italiano L2 e multidisciplinarietà".
LANDOLFI L., "La relazione A.M.A. nel processo di apprendimento".
MARRA A., "Plurilinguismo e lingue 'altre'. Dalla teoria alla pratica, nella didattica delle lingue minoritarie".
MAZZOTTA P., "Competenza plurilinguistica e ripensamento dei curricula".
NARDON-SCHMID E., "Educazione bilingue e politica dell'incontro in contesti di migrazione".
PICHIASSI M., "Didattica dell'italiano L2 e in italiano L2 ad alunni immigrati".
PORCELLI G., "Modelli e prospettive di educazione plurilingue".
SCHENA L., SOLIMAN L., "Enseigner et apprendre le jeu modal: question de méthode".
SISTI F., "Dal CLIL al TLIL: teatro e lingua straniera".
ZORZI D., "La didattica umanistico-affettiva per la mediazione linguistica".

BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L., VALENTINI A. (2011), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*. Guerra, Perugia. Include, di glottodidattica:

BONOMO M., "Distanze socio-affettivo-culturali: esperienze didattiche, riflessioni e ipotesi operative per la scuola dell'obbligo".
CACCHIONE A., "Imparare l'italiano da lingue agglutinanti: apprendenti iniziali turcofoni e magiarofoni".
D'ANNUNZIO B., "La didattica del cinese LS per apprendenti italofoni principianti: favorire strategie per la lettura e la scrittura attraverso un insegnamento ragionato dei caratteri".
DE MARCO A., "Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano".
DE MEO A., PETTORINO M., "Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto".
DUSO E.M., "Un laboratorio di scrittura per apprendenti cinesi".
GANDOLFI P., "Spostare lo sguardo: dall'apprendimento dell'italiano all'apprendimento di lingue materne e 'altre' culture. Il caso dell'arabo, di figli di migranti marocchini e di inediti approcci interculturali".
NUZZO E., FERRARI S., "Un'osservazione longitudinale sul rapporto tra pragmatica e grammatica nell'acquisizione dell'italiano L2".
SCALA A., "Così vicini, così lontani: i parlanti romani, l'italiano e la scuola".
SGUAZZA P., "Il ruolo del mediatore linguistico e culturale e la sua importanza nel percorso di inserimento di alunni sinofoni".

BUFFAGNI C., GARZELLI B., VILLARINI A. (a cura di) (2011), *Idee di tempo. Studi tra lingua, letteratura e didattica*, Guerra, Perugia. Contiene i seguenti saggi di glottodidattica:

DIADORI P., JUNG I., "La dimensione cronemica nella didattica dell'italiano L2".
FEOLA F., "I tempi verbali nelle grammatiche di italiano per stranieri".
VILLARINI A., "Alcune considerazioni sull'utilizzo della variabile tempo nella didattica delle lingue".

CAON F., MARASCHIO N. (a cura di) (2011), *"Le radici e le ali": l'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità*, UTET Università, Torino. Include, di glottodidattica:

BALBONI P.E., "150 di insegnamento dell'italiano".
BARNI M., "Didattica dell'italiano LS: lo stato dell'arte e le sue prospettive".
BENUCCI A., "Insegnare l'italiano attraverso il cinema".
CAON F., "Insegnare l'italiano attraverso la canzone".
DI SPARTI A., "Didattica plurilingue dell'italiano e tecnologie web".
FERRERI S., "Didattica dell'italiano L1: lo stato dell'arte e le sue prospettive".
SANTIPOLO M., "La dimensione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano".

CELENTIN P. (a cura di) (2011), *La creazione di una comunità di pratica fra i diplomati del Master Itals di 2° livello*, numero monografico di *Bollettino Itals*, supplemento online della rivista Itals. Include:

CELENTIN P., "Comunità di pratica del Master di 2° livello: dalla teoria alla pratica".
CORELLI S., "Avviare e implementare un'esperienza di comunità di pratica on-line: la componente tecnica".
PELUFFO N., "Gestire una comunità di colleghi: riflessioni sul valore formativo dell'esperienza", "Sintesi della discussione del mese di aprile sul tema 'Valutazione e verifica delle competenze', "Sintesi della discussione del mese di maggio sul tema 'Comunicazione ed interazione fra partecipanti', http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&f

ile=index&menu=79&page_id=656.

CELENTIN P., TORRESAN P. (a cura di) (2011), *L'insegnamento dell'italiano nei Centri Linguistici di Ateneo*, numero monografico di *Bollettino Itals*, supplemento online a *Itals*. Include:
BACCHELLI P., LOSI L., "Dal quotidiano cartaceo al giornale online: le caratteristiche testuali e linguistiche dell'articolo di giornale in un percorso per studenti universitari di italiano L2".
BENUCCI A., "Corsi di lingua e cultura italiana: il ruolo dei CLA e l'esempio dell'Università per Stranieri di Siena".
BERTOLOTTI G., "«Destination Parma»: architettura, obiettivi e fruizione del progetto di un modulo online per gli studenti stranieri".
CACCHIONE A., FIORENTINO G., "La didattica dell'italiano L2 in Molise: accoglienza, condivisione e ricerca".
CELENTIN P., ZANNOL C., FRISAN E., "Il livello C2 del Quadro Comune Europeo per studenti stranieri in mobilità: resoconto di una sperimentazione".
CERVINI C., VALDIVIESO A., "Percorso multimediale di italiano A1 su Moodle: dalla progettazione all'erogazione, dal monitoraggio alla revisione".
DALOISO M., "Didattica della cultura in prospettiva esperienziale: nodi concettuali e orientamenti metodologici".
MAUGERI G., "Il Centro Linguistico di Ateneo di Venezia e il corso di lingua italiana a studenti di storia e storia dell'arte dell'Università di Warwick".
TOSCANO A., "Italiano in rete".
ZEDDA A.G., "Ricerca-Azione: tecniche per incidere sulle dinamiche di relazione in una classe Erasmus di italiano L2", http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=619.

*CENNAMO M., LAMARRA A. (a cura di) (2011), *Scuola di Formazione di Italiano Lingua Seconda / Straniera: Competenze d'Uso e Integrazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli. Include [spoglio al momento incompleto]:
GIULIANO P., "Imparare a narrare in Italiano L2: le difficoltà morfologiche e discorsive dei livelli medio-avanzati".

CORRÀ L., PASCHETTO W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, Angeli, Milano. Include:
ANDORNO C., "La grammatica per l'apprendere di L2. Apprendimenti guidati e spontanei a confronto".
BETTONI C., "Sequenze universali e intervento mirato".
BIONDI M. *et al.*, "La collocazione della riflessione metalinguistica nel sillabo di italiano LS per principianti assoluti di madrelingua giapponese".
CAMODECA C., "La grammatica valenziale nella didattica dell'italiano L2. Una sperimentazione".
DE MAURO T., "Due grammatiche per la scuola (e non solo)".
DEL VECCHIO G., "Per la costruzione di un percorso di grammatica 'sostenibile' nella scuola primaria".
DEMARTINI S., "Grammatiche di ieri utili oggi? Le esperienze di Giacomo Devoto e Bruno Migliorini".
FERRARI S., NUZZO E., "Insegnare la grammatica italiana con i task".
LAUDANNA A., VOGHERA M., "Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica".
MIGLIETTA A., SOBRERO A.A., " Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine".
NOTARBARTOLO D., "Val più la pratica della grammatica?".
PENGE R., MARTINELLI E., "Com'è 'fare grammatica' se sei un alunno con un Disturbo Specifico di Apprendimento?"
REVELLI L., "La grammatica percepita".
SERAFINI M.T., "Errori prototipici e grammatica nella didattica della composizione".
SERIANNI L., "Dal testo di grammatica alla grammatica in atto".
TRONCARELLI D., "Le grammatiche di consultazione per l'italiano L2: risorsa per l'apprendimento degli alunni stranieri?".

DE CARLO M. (a cura di) (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts, Porto Sant'Elpidio. Include, di autori italiani o che operano in Italia:
ANQUETIL A., "L'intercomprensione: definizione del concetto e sviluppo degli approcci".
ARAÚJO E SÁ M.H., DE CARLO M., MELO-PFEIFER S., "L'intercomprensione nell'interazione plurilingue".
BONVINO E., FIORENZA E., PIPPA S., "EuRom5, una metodologia per l'intercomprensione. Applicazioni e aspetti linguistici".
DAVID H., "Intercomprensione e didattica integrata: dialogo fra due nozioni cugine, tra distanza e prossimità".
DE CARLO M., "L'intercomprensione: da pratica sociale a oggetto della didattica", "L'intercomprensione nel quadro di una didattica del plurilinguismo".
DE CARLO M., HÉDIARD M., "Galatea, Galanet e Galapro: tre programmi europei per l'intercomprensione tra lingue romanze".
DI VITO S., "Analisi di corpora linguistici e intercomprensione".
JAMET M.-C., "Parliamo di orale! Il suo posto nella didattica dell'intercomprensione oggi e domani".
NIELFI C., "Inserimento curricolare dell'intercomprensione: un'esperienza italiana".

DE MEO A., FIORUCCI M. (a cura di) (2011), *Le scuole popolari. Per l'accompagnamento e l'inclusione sociale di soggetti a rischio di esclusione*, Casa dei Diritti Sociali, Roma. Include, oltre a vari saggi sull'immigrazione e molte relazioni di esperienze sul campo:

DE ACUTIS G., "La questione interculturale nella scolarizzazione Rom a Roma".
DE MEO A., "*La maestra diceva bambini c'è un bambino nero.* L'italiano tra dominanza e comunicazione interculturale".
FIORUCCI M., "Educazione, partecipazione, intercultura".
ROMANO A., "L'apprendimento dell'italiano come strumento di inte(g)razione: il problema dell'italiano L2 per i migranti campani dell'entroterra".

DEROSAS M., TORRESAN P., (a cura di) (2011), *Didactica de las lenguasculturas. Nuevas Perspectivas*, Sb International/Alma, Buenos Aires/Firenze. Include:

BALBONI P.E., "Lingüística aplicada y glotodidáctica".
CARDONA M., "El Lexical Approach".
FERRARI S., NUZZO E., "Lingüística adquisicional y didáctica de las segundas lenguas".
MOROSIN M.S., "La contribución de las neurociencias a la enseñanza de las lenguas".
PANDOLFI M.E., SIMIONATO M.A., "La fonodidáctica y su aplicación específica en la enseñanza del italiano".
PUGLIESE C., "Enseñar con ingenio: creatividad en el aula".
SANTIPOLO M., DI SIERVI C., "El enfoque socio-glotodidáctico en la enseñanza de las lenguas y culturas extranjeras. Los casos del inglés y del español".
SANTORO E., "Después de Krashen: reflexiones sobre el modelo del input comprensible".
SERRAGIOTTO G., "Evaluar el aprendizaje lingüístico por medio de una prueba eficaz".
TORRESAN P., "Corrección de los errores y uso de la LM en la clase de lengua", "Individualización y personalización".

DESIDERI P., TESSUTO G. (a cura di) (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, QuattroVenti, Urbino. Include:

ANDERSON R., "Using discipline-specific texts in Italian universities: a modified ESAP approach".
BALBONI P.E., "Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura".
BOSISIO C., CAMBIAGHI B., "*Français Langue Académique* (FLA): dalla comprensione alla produzione attraverso la scrittura controllata".
D'ANGELO M., "Lo statuto del discorso accademico-scientifico tedesco nella *Textsorte* delle *Buchbesprechungen*: riflessioni glottodidattiche e pragmalinguistiche".
DESIDERI P., "Pragmatica, argomentazione e glottodidattica del discorso accademico".
DI SABATO B., "La traduzione in contesti di apprendimento a livello accademico: come costruire una competenza pragmatica sulla consapevolezza delle diversità interlinguistiche e interculturali".
MAZZOTTA P., "Una proposta glottodidattica per l'apprendimento della scrittura accademica".
NARDON-SCHMID E., "La scrittura accademica giuridica in lingua tedesca: un modello glottodidattico per studenti italofoni in Giurisprudenza".
SANTANO MORENO J., "Il lessico nel discorso accademico spagnolo: un approccio cognitivista".
TESSUTO G., "Developing genre-based English legal writing literacy in Italian Law Faculty contexts: *Law Essays*. Research principles and pedagogic applications".
VETTOREL P., D'ANDREA M.L., CHIARINI C., "Learning English to teach young learners: developing awareness of a discourse community".

DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S. (a cura di) (2011), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra, Perugia. Include:

BAGNA C., "I testi come incremento all'industria linguistica in Europa: dalle politiche alle pratiche".
BARGELLINI C., CANTÙ S., DIADORI P., "Viaggi nelle storie: frammenti audiovisivi per la narrazione interculturale".
CARAPELLI S., "Attività, tecniche, istruzioni".
DE RENZO F., "Lessico di base e indici di leggibilità per l'analisi e la produzione di testi per la didattica dell'italiano L2".
DIADORI P., "L'autore di materiali didattici di italiano L2 e il suo profilo scientifico-professionale", "Diffusione dell'italiano L2 e profili di apprendenti", "Strumenti per la didattica dell'italiano L2: dall'editoria cartacea a quella multimediale", "Il dialogo nei materiali didattici di italiano L2", "Modelli operativi e criteri di progettazione editoriale per la didattica dell'italiano L2".
KUITCHE TALÉ G., "Editoria per l'italiano L2 in Italia e nel mondo".
LONGO G., "Creazione di testi disciplinari facilitati per uso scolastico".
MACHETTI S., "Il Common European Framework of References for Languages (2001) per l'autore di materiali didattici".
MADIONI S., MASCELLONI R., "La realizzazione di materiali audiovisivi: dalle riprese al montaggio".
MAGGINI M., "Progettare e realizzare una videorivista".
MARIN T., "La progettazione di materiali didattici multimediali".
SEMPLICI S., "Approcci e metodi nei manuali didattici di italiano L2",

"Criteri per la progettazione di manuali per scopi specifici".
TRONCARELLI D., "Progettazione didattica".

DI SABATO B., MAZZOTTA P. (a cura di) (2011), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo. Saggi in onore di Gianfranco Porcelli*, Pensa Multimedia, Lecce. Include, di glottodidattica, oltre alla bibliografia generale di G. Porcelli:
AGNETTA A., MANCUSO R., "Speechware e visible speech. Abilità uditiva e didattica dell'intonazione".
BALBONI P.E., "Il problema etico nella scelta terminologica in glottodidattica: i casi dell'errore di Cartesio e di un 'affettivo' fuorviante".
BARONE L., "Approccio lessicale e apprendimento data-driven: il caso di A clock-work orange".
BOSISIO C., "Tecnologie per l'educazione linguistica e formazione degli insegnanti: alcune riflessioni".
CAMBIAGNI B., "Sulla nozione di chunk nel Lexical Approach".
CARDONA M., "Gli idioms: un patrimonio lessicale trascurato nella didattica delle lingue".
COONAN C.M., "La motivazione nella didattica delle lingue: la dimensione culturale".
CORDISCO M., "Unfriend & Co.: How Social Networks Are Affecting The English Language".
DE MARTINO E., "Migliorare la conoscenza della lingua straniera e la competenza interculturale valutando e correggendo gli errori degli altri: casi di slip of the pen/tongue".
DESIDERI P., "Autovalutare le proprie competenze linguistiche: un questionario di orientamento per gli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere".
DI SABATO B., MAZZOTTA P., "Intervista a Gianfranco Porcelli".
DI SPARTI A., "Digitali nativi e didattica della L2".
DOLCI R., "L'integrazione della competenza linguistica e digitale per l'inclusione sociale".
LUONI G., RIZZARDI M.C., "Sulle tracce dell'approccio lessicale nei libri di testo di italiano L2".
MARELLO C., "Acrobazie metalinguistiche con la Rete e senza".
MEZZADRI M., "Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella nuova formazione iniziale degli insegnanti di lingue".
NARDON E., "Didattica del lessico e nuove tecnologie".
SANTIPOLO M., "Il policentrismo e la variabilità culturali nella didattica dell'inglese contemporaneo".
VEDOVELLI M., "Testo, testo autentico, testo letterario fra autenticità e strumentalità".

FAVARO G. (a cura di) (2011), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Junior, Bergamo. Include, di glottodidattica:
FAVARO G., "Un bambino, due lingue. La situazione linguistica dei bambini stranieri nella scuola dell'infanzia", "Insegnare l'italiano nella scuola dell'infanzia".
NUZZO E., "La ricerca sull'italiano delle 'seconde generazioni': gli strumenti di rilevazione, l'analisi delle produzioni".
PALLOTTI G., "Osservare l'interlingua: ricerca, valutazione, pratiche educative".

*JAFRANCESCO E. (a cura di) (2011), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Le Monnier, Firenze. [spoglio non possibile al momento]
LEONE P., MEZZI T. (a cura di) (2011), *Didattica della comunicazione orale in L1 e in L2. A scuola e all'università*, Angeli, Milano. Include:
BAVIERI L., "La valutazione del parlato".
CALZETTI M.T., "Ascoltare e comprendere in L1, L2, LS".
CLAUDIO G., "L'alchimia delle lingue in un curriculum plurilingue: verifica e valutazione di compiti di ascolto".
LEONE P., "Il litigio scortese: pratiche comunicative e didattica del parlato".
LOPRIORE L., "Sviluppare e valutare l'ascolto".
MAGGIO M., "Proposta di prove di valutazione per la scuola secondaria di primo grado".
MEZZI T., "*Student's book* e attività: possibili variazioni per sviluppare la fluency nel parlato di lingua straniera".
TEMPESTA I., "Il parlato all'università. Competenze e valutazione".
ZORZI D., "Il parlato dialogico come 'disciplina accademica'".

PALLOTTI G., WAGNER J. (a cura di) (2011), *L2 Learning as Social Practice. Conversation-Analytic Perspectives*, UHP, Honolulu. Include, di italiani:
BIAZZI M., "Italian learner varieties and syntax-in-interaction".
PALLOTTI G., WAGNER J., "L2 Learning as Social Practice. Conversation-Analytic Perspectives".

PIVA C. (a cura di) (2011), *Prospettive per un'educazione bilingue*, Klipper, Cosenza. Include, oltre a relazioni di esperienze sul campo:
COYLE D. *et al.*, "Il potenziale CLIL: molto più che la somma delle parti".
DE MARCO A., MASCHERPA E.,

"Insegnare l'italiano a stranieri per scopi specifici: una proposta didattica in ambiente virtuale".
DE ROSA F., HASHORVA O., "La legge 482/'99: l'insegnamento della lingua albanese nelle scuole arbëreshe di Calabria e Sicilia".
PARISE F.G., "Spazi innovativi nella normativa scolastica: 2003/2011. Pensare e attuare il CLIL".
PIVA C., "Il CLIL e il rinnovamento della didattica linguistica in Italia".
TERESA Y.L., "CLIL: un approccio "brain-compatible" all'apprendimento di lingua e contenuto".

SANTIPOLO M. (a cura di) (2011), *L'eccellenza nella formazione dei futuri insegnanti di lingua inglese nella scuola primaria*, Unipress, Padova. Include relazioni di partecipanti alle sperimentazioni, oltre al saggio introduttivo del curatore.

VEDOVELLI M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
BAGNA C., "America Latina".
BARNI M., "Europa".
CASTELLANI M.C., "I corsi di lingua e cultura italiana: i diversi contesti e la formazione dei docenti".
GALLINA F., "Australia e Nuova Zelanda".
MACHETTI S., "America del Nord".
MAGOS GUERRERO J., "L'Italia in Messico: il dialetto veneto a Chipilo tra isolamento e assimilazione".
MARUTA M., "Giappone ed Estremo Oriente".
SECCI A., " Il talián: spunti e riflessioni su un dibattito".
SIEBETCHEU R., "Africa".
VEDOVELLI M., "Quadro concettuale di riferimento".

## Saggi

AMBROSO S., BARNI M., ARCANGELI M. (2011), "È urgente una cultura della certificazione", in *"Insegnare"*, nn. 1-2.

AMBROSO S. (2011), "Language research and training projects: Annarita Puglielli's contribution" in MARA FRASCARELLI (a cura di), *Structures and Meanings: cross theoretical perspectives*, L'Harmattan, Parigi-Torino.

AMBROSO S. (2011), "Il Progetto Marco Polo. Requisiti e competenze per studiare nelle università italiane", in BONVINO E., RASTELLI S., *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia.

ANQUETIL M., DE CARLO M. (2011), "L'intercompréhension: quels fondements disciplinaires pour une discipline européenne en développement?", in TAKAHASHI N., KIM J-O., IWASAKI N. (a cura di), *Appropriation et transmission des langues et des cultures de monde*, http://www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/#SommaireContent.

ARAUJO M.H., DE CARLO M., MELO-PFEIFER S. (2011), "Un regard interactionnel sur la citation: un outil discursif de construction d'une communauté plurilingue et pluriculturelle en-ligne", in *Synergies Chili*, n. 7.

BALBONI P.E. (2011), "Epistemologia dell'intercomprensione e della sua didattica", in numero monografico a cura di TAVARES FERRÃO C., OLLIVIER C., *O conceito de Intercomprensão: origem, evolução e definições* della rivista Redinter-Intercomprensão, n. 1.

BAGNA C. (2011), "Giovani generazioni di emigrati/immigrati e competenze in lingua italiana: immaginari e autovalutazioni a confronto", in Silta, n. 2.

BAGNA C. (2011), "I testi come incremento all'industria linguistica in Europa: dalle politiche alle pratiche", in DIADORI P., GENNAI C., SEMPLICI S. (a cura di), *Progettazione editoriale per l'italiano L2*, Guerra, Perugia.

BALBONI P.E. (2011), "L'insegnamento dell'italiano nel mondo: quale futuro?", in ALVAREZ D., CHARDENET P., TOST M. (a cura di), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Union Latine, Parigi.

BALBONI P.E. (2011), "Fare crescere 'persone bilingui': una sperimentazione italiano/ladino in Val di Fassa", in *Archivio per l'Alto Adige*, nn. 104-105.

BALLARIN E. (2011), "L'italiano accademico: strategie didattiche rivolte all'abilità di comprensione scritta", in MORDENTE O.A., FERRONI R., *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*, Humanitas, São Paulo.

BEGOTTI P. (2011), "Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue", in *Italica*, n. 1.

BETTONI C., NUZZO E. (2011), "Insegnamento mirato in varietà avanzate d'italiano L2: una sperimentazione didattica nel quadro della Teoria della Processabilità", in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, nn. 1-2.

BETTONI C., DI BIASE B. (2011), "Beyond canonical order. The acquisition of marked word orders in Italian as a second language", in ROBERTS L., PALLOTTI G., BETTONI C. (a cura di), *EUROSLA Yearbook 11*, Benjamins, Amsterdam.

BONVINO E. (2011), "From Cross-Linguistic Comparison to Conscious Learning: a novel Perspective", in FRASCARELLI M. (a cura di), *Structures and Meaning: Cross-Theoretical Perspectives*, L'Harmattan, Torino/Parigi.

BOSISIO C. et al. (2011), "Lingua straniera. Liceo linguistico", in *Nuova Secondaria*, n. 4.

BOSISIO C., GABRINETTI M. (2011), "Insuffler innovation et dynamisme à la formation des enseignants", in MAHILOS M.F. (a cura di), *L'école, avenir de l'Europe ? L'Europe, avenir de l'école?*, AEDE-France, Rennes.

BRAGHIN C., COTRONEO E., GIGLIO A. (2011), "Le tecnologie didattiche nella classe di lingua italiana per stranieri. Il caso degli apprendenti cinesi del Progetto Marco Polo", in BONVINO E., RASTELLI S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Università di Roma III, Roma, http://www.paviauniversitypress.it/scientifica/download/Rastelli-Bonvino-web-14luglio2011.pdf.

BURELLI A. (2011), "Frakeki. Alfabetizazion in furlan te preadolessence/Frakeki. Friulian language literacy in preadolescent children", in *Gjornâl Furlan des Siencis/ Friulian Journal of Science*, n. 14.

CELENTIN P. (2011), "Migranti e scuola italiana", in *Educare.it*, n. 12.

COONAN C.M., SACCARDO D. (2011), "Innovazione metodologico-didattica: il contributo del CLIL", in *Qualità e istruzione tecnica. Annali della Pubblica Istruzione*, Le Monnier, Firenze.

COONAN C.M., ROWE J. (2011), "Some foreign language issues in CLIL: the teacher's voice", in *The Future of Education*, PIXEL, n. 1.

COPPOLA D. (2011), "Tecniche d'interazione tra pari, in presenza e on line, per l'apprendimento delle lingue e lo scambio interculturale", in NICOLINI P. (a cura di), *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'interazione tra pari*, Junior, Bergamo.

COTRONEO E. (2011), "Social networks and language didactics: teaching Italian as a second language with Ning" in *eLearning papers*, n. 26, http://www.elearningpapers.eu/it/download/file/fid/23679.

COTRONEO E., GIGLIO A. (2011), "La formazione a distanza per docenti di lingua italiana per stranieri: strumenti e attività", in BALDONI M. et al. (a cura di), *E-learning con Moodle in Italia: una sfida tra passato, presente e futuro*, Seneca, Torino.

COTRONEO E., ODDONE C. (2011), "L'approccio ludico nella didattica delle lingue: il quadro di riferimento, le tecniche didattiche, i giochi", in Lingu@ggi 21.0, n. 1, http://lctic.altervista.org/blog/l%E2%80%99approccio-ludico-nella-didattica-delle-lingue-il-quadro-di-riferimento-le-tecniche-didattiche-e-i-giochi/.

DALOISO M., FAVARO L. (2011), "Preschool familiarization with a foreign language. Theoretical and methodological issues", in *Primenjena Lingvistika*, Narodna Biblioteka, Beograd, n. 11.

DE CARLO M., DIAMANTI L. (2011), "La mobilità studentesca: un turismo speciale", in MARGARITO M.G., HÉDIARD M., CELOTTI N. (a cura di), *La comunicazione turistica. Lingue, culture e istituzioni a confronto*, Cortina, Torino.

DE CARLO M., HEDIARD M. (2011), "La linguistique sert-elle l'Intercompréhension?" in JULLION M.-CH., LONDEI D., PUCCINI P., *Recherches, didactiques, politiques linguistiques: perspectives pour l'enseignement du Français en Italie*, Angeli, Milano.

DE MEO A., VITALE M., PETTORINO M., MARTIN P. (2011), "Acoustic-perceptual credibility correlates of news reading by native and Chinese speakers of Italian", in LEE W.S., ZEE E. (a cura di), *Proceedings of the 17th International Congress of Phonetic Sciences*, City University of Hong Kong, Hong Kong.

DESIDERI P. (2010-2011), "Linguaggio della politica", in *Il vocabolario Treccani. Enciclopedia dell'Italiano*, vol. II, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma.

DESIDERI P. (2011), "L'intertestualità paremiologica nel linguaggio pubblicitario italiano", in FRANCESCHI T. (a cura di), *Ragionamenti intorno al proverbio*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.

DESIDERI P., D'ANGELO M. (2011), "Tradurre la pubblicità: aspetti interlinguistici, intersemiotici e interculturali degli annunci stampa italiani e tedeschi", in MASSARIELLO MERZAGORA G., DAL MASO S. (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce*, vol. I, Bulzoni, Roma.

DI SABATO B. (2011), "Apprendere a mediare. Per un nuovo ruolo della traduzione nella classe di lingue", in VALLINI C., DE MEO A., CARUSO V., *Traduttori e traduzioni*, Liguori, Napoli.

FAVARO L. (2011), "Videoconferencing as a tool to provide an authentic FL environment for primary school children. Are we ready for it?", in RATA G. (a cura di), *Language Education Today: Between Theory and Practice*, Cambridge Scholars, Newcastle.

FERRARI S., NUZZO E., PALLOTTI G. (2011), "A systematic procedure for assessing communicative competence", in WIATER W., VIDESOTT G. (a cura di), *New theoretical perspectives in multilingualism research*, Lang, Berna.

FRATERRIGO V., MAUGERI G. (2011), "Progettare nuovi percorsi di apprendimento per l'italiano come lingua straniera: un caso esemplare fra due atenei", in *Lettere italiane* [Università di Seoul].

GILARDONI S. (2011), "I lessici della Rete Panlatina di Terminologia", in ZANOLA M.T., BONADONNA M.F. (a cura di), *Terminologie specialistiche e prodotti terminologici*, EDUCATT, Milano.

GRISELLI A. (2011), "Riflessioni psico-pedagogico-linguistiche sull'acquisizione della lingua materna", in MALUSA L., ROSSI CASSOTTANA O. (a cura di), *Le dimensioni dell'educatore e il gusto della scoperta nella ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, Armando, Roma.

GUGLIELMI L., BANJANIN L. (2011), "(Tele)tandem kao instrument u uãenju stranih jezika: pilot projekat, srpski i italijanski", in VESNA K. (a cura di), *Srpski kao strani jezik u teoriji i praksi II*, Filoloski Fakultet, Belgrado.

GUGLIELMI L., BLATEŠIĆ A. (2011), "Integrating an eTandem Project into the FL Curriculum: A Case of Serbian-Italian Collaboration", in RAŢĂ G. (a cura di), *Academic Days of Timifloara: Language Education Today*, Cambridge Scholars, Newcastle.

GUGLIELMI L., BLATEŠIĆ A. (2011), "Apprendere le microlingue in Teletandem", in *Metodiãki Vidici*, n. 3.

GUGLIELMI L., ROZSAVÖLGYI E. (2011), "Peer Correction and Learners' Self Perception of Motivation and Autonomy in an Italian-Hungarian eTandem", in RAŢĂ G. (a cura di), *Academic Days of Timifloara: Language Education Today*, Cambridge Scholars, Newcastle.

JAMET M.-C., SPITA D. (2011), "Points de vue sur l'intercompréhension: de définitions éclatées à la constitution d'un terme fédérateur", in FERRAO TAVARES C., OLLIVIER C. (a cura di), in *Redinter-Intercomprensão*, n. 1.

LANDOLFI L. (2011), "Voice to Students", in *7th International Conference on Education*. Conference proceedings, Stadiou, Athenes.

LANDOLFI L. (2011), "Training EFL students in cultural event planning and implementation", in SHAFAEI A. (a cura di), *Frontiers of Language and Teaching*, Brown Walker Press, Boca Raton.

LANDOLFI L. (2011), "Changing States Changing Results", in DI MARTINO G., LOMBARDO L., NUCCORINI S. (a cura di), *Challenges for the 21st Century: Dilemmas, Ambiguities, Directions*, Edizioni Q, Roma.

LANDOLFI L. (2011), "Working Visions for Leaders of Tomorrow", in SHONERIGUM C.A. AND AKMAYEVA G.A. (a cura di), *Proceedings of Ireland International Conference on Education*, Infonomics Society, Dublino.

LANDOLFI L. (2011), "Empowering foreign language learners: Steps to unlock limiting beliefs", in CANDEL TORRES I., GOMEZ CHOVA L., LOPEZ MARTINEZ A. (a cura di), Proceedings CD *4th International Conference of Education Research and Innovation*, ICERI, Madrid.

MARELLO C. (2011), "Usare l'ellissi per riflettere sulla lingua", in CARDINALE U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità. Più lingua più letteratura più lessico: tre obiettivi per l'italiano d'oggi nella scuola secondaria superiore*, Il Mulino, Bologna.

MENEGALE M. (2011), "Teacher questioning in CLIL lessons: how to enhance teacher-students interaction", in ESCOBAR C. et al. (a cura di), *AICLE/CLIL/EMILE, Educació plurilingüe: Experiencias, Research & Politiques*, UAB, Barcellona.

MENEGALE M. (2011), "The importance of language learner autonomy for plurilingualism", in HEIN K., RUSCHOFF B. (a cura di), *Involving language Learners. Success Stories and Constraints*, Universitätsverlag Rhein-Ruhr, Duisburg.

MENEGALE M. (2011), "From language learner autonomy to the promotion of a plurilingual competence", in PATTISON E. (a cura di), *IATEFL 2010: Harrogate Conference Selections*, IATEFL, Kent.

NARDON E. (2011), "Textsortenspezifik im Netz", in MORALDO S.M. (a cura di), *Internet.kom. Neue Sprach- und Kommunikationsformen im Worldwideweb*, Aracne, Roma.

NUZZO E. (2011), "L'italiano L2 nella scuola dell'infanzia: osservare e promuovere lo sviluppo linguistico dei più piccoli", in *Educazione Interculturale*, n. 3.

PALLOTTI G. (2011), "Intersezioni tra l'educazione linguistica e la didattica delle scienze", in CORNI F., MARIANI C., LAURENTI E. (a cura di), *Innovazione nella didattica delle scienze nella scuola primaria*, Artestampa, Modena.

PALLOTTI G. (2011), "Insegnare la storia italiana in modo semplice e chiaro", in *Incontri*, n. 2.

PASCHKE P. (2011), "Mal eben schnell Deutsch lesen lernen. Lesekurse für Geisteswissenschaftler", in *Bollettino dell'AIG* 4 207-212, http://aig.humnet.unipi.it/rivista_aig/baig4/(19)%20Paschke.pdf.

SERRAGIOTTO G. (2011), "CLIL Methodology in Italy", in *Bilingual*

*Research* (The Korean Society of Bilingualism), n. 45.

SERRAGIOTTO G. (2011), "Analisi e screening delle attività didattiche proposte dagli sperimentatori", in BARGELLINI C., CANTÙ S. (a cura di), *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per l'educazione interculturale e l'insegnamento dell'italiano a stranieri*, ISMU, Milano.

SIEBETCHEU R. (2009), "La diffusione dell'italiano in Africa: prospettive di ricerca", in SILTA, n. 1.

SISTI F. (2011),"Il tempo-parola e lo spazio-aula nell'apprendimento delle lingue straniere", in AMATULLI M. *et. al.* (a cura di), *Leggere il tempo e lo spazio. Studi in onore di Giovanni Bogliolo*, Meidenbauer, Monaco.

TORRESAN P. (2011), "As canções italianas cantadas por Renato Russo", in *Revista Italiano UERJ*, n. 2, http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaitalianouerj/login.

VENTINELLI A. (2011), "Der Einsatz von Filmsequenzen im Fremdprachenunterricht (Italienisch) in der akademischen Bildung, Perspektiven und Wege", in RATA G. (a cura di), *Academic Days of Timisoara*, Cambridge Scholars, Newcastle.

VILLARINI A. (2011), "Fare didattica delle lingue per sordi tramite l'e-learning", in *Educazione Permanente*, n. 1.

VILLARINI A. (2011), "La competenza lessicale: un viaggio tra libri di testo e parlato del docente", in JAFRANCESCO E. (a cura di), *L'acquisizione del lessico nell'apprendimento dell'italiano L2*, Le Monnier, Firenze.

VILLARINI A. (2011), "L'intercultura nelle attività didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale presenti nei manuali di italiano L2", in *SILTA*, n. 1.

VILLARINI A. (2011), "La lingua italiana come strumento per l'inclusione sociale tra vecchie e nuove forme di plurilinguismo", in GIANFALDONI S. (a cura di), *Esperimenti interculturali. Prove d'autore*, Plus Edizioni, Pisa.

### Riviste di glottodidattica

***In.It, 2011**

[Spoglio al momento impossibile a causa del ritardo dell'uscita dei volumi 2011]

### *Italiano Lingua Due*, 2011

**n. 1**

CACCHIONE A. *et al.*, "Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale".
CIACCIO S., "Leggere per apprendere: il difficile caso del testo di storia".
LENGYEL D., "La diagnosi delle competenze linguistiche in un contesto multilingue: un processo continuo che favorisce l'insegnamento e l'apprendimento individualizzato".
MARIANI L., "Le strategie comunicative interculturali: imparare e insegnare a gestire l'interazione orale".
MATTHIAE C., "Gli apprendenti francesi e la lingua italiana: vicini ma non troppo".
MIGLIETTA A., SOBRERO A.A., "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri – I".
SCHAFROTH E., "Caratteristiche fondamentali di un *learner's dictionary* italiano".
SPINELLI B., "Adattare il sillabo al profilo dell'apprendente: l'insegnamento e la valutazione delle competenze parziali".
SPOSETTI P., "Quante e quali scritture professionali in educazione".

**n. 2**

AA.VV., "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale".
ARRIGONI P., Il fenomeno dell'alternanza l1/l2 nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Analisi di un corpus di interazioni didattiche".
CACCHIONE A., FIORENTINO G., "Incremento lessicale e m(obile)-learning: prospettive teoriche e applicative".
CHINI M., "Qualche riflessione sulla didattica di l2 ispirata alla recente ricerca acquisizionale".
DELLA PUTTA P., "Ho conosciuto a Jorge l'anno scorso": proposte glottodidattiche e riflessioni teoriche su un'interferenza sintattica nelle interlingue di ispanofoni".
DE MARCO A., MASCHERPA E., "Una proposta didattica per gli studenti cinesi: il Focus on Form".
LAVINIO C., "(In)competenze metalinguistiche di laureati in Lettere".
MAZZA M.C., "L'aggettivo e l'avverbio in italiano e in cinese: analisi contrastiva e proposte glottodidattiche".
MIGLIETTA A., SOBRERO A.A., "Per un approccio varietistico all'insegnamento dell'italiano a stranieri – II".
SOLCIA V., "Non solo lingua. I corsi di italiano l2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione".
VIGANÒ P.B., "I corpora e il loro sfruttamento in didattica".

### *Itals. Didattica e linguistica dell'italiano a stranieri*, 2011

**n. 25**

AL-SHUAIBI J., "Le consonanti in arabo e in italiano: analisi contrastiva per fini didattici".
CAVALIERI A., "Il 'caso Gomorra' nell'insegnamento della lingua e della cultura italiana".
COVEZZI G., "Abilità del parlato e web 2.0".
FRASCHINI N., MAUGERI G., "La lingua italiana in Corea del sud: situazione della didattica e alcune osservazioni per un suo miglioramento".
GIGLIO A., "Didattica dell'italiano per stranieri e tic: un'indagine sullo stato

dell'arte nelle università italiane".
NALDINI M.C., "Dal senso d'efficacia personale all'autonomia dell'apprendimento. Suggerimenti glottodidattici".

**n. 26**
vedi BALBONI P.E., *Babeli*.

**n. 27**
CARTOLANO C., "L'italiano in Egitto: organizzazione di un corso di turismo per guide turistiche per discenti egiziani".
FERRONI R., "Codeswitching e identità nella classe di lingua".
FILIPPI G., "La facilitazione linguistica nelle scuole del Comune di Venezia".
PROIETTI ERGÜN A.L., "Il fenomeno dell'attrito linguistico negli insegnanti di italiano LS".

Supplemento online, *Bollettino Itals*:
**n. 38**
MAUGERI G., "La promozione della lingua e della cultura italiana a Tokyo. A colloquio con Edoardo Crisafulli", http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=607
MAUGERI G., "La promozione della lingua italiana in Giappone: a colloquio con E.Crisafulli".
TORRESAN P., "Del valore del tutto e della parte. Educare allo sguardo", in *Bollettino Itals*, n. 38, http://venus.unive.it/italslab/modules.php?op=modload&name=ezcms&file=index&menu=79&page_id=609

**n. 39**
Vedi CELENTIN P., TORRESAN P. (2011).

**n. 40**
vedi CELENTIN P. (2011).

*Lingua e nuova didattica*, 2011
**n. 1**
BORGNETTO MORGANTI G., "Dal PEL alla costruzione dei curricoli con uso di strumenti di valutazione congruenti".
GATTULLO F., "Il lavoro di insegnamento e la valutazione dell'apprendimento: una questione di voto?".
POZZO G., "Fare il punto: tra mosse nazionali e prospettive internazionali".
QUARTAPELLE F., "Sviluppare e valutare le competenze in lingua straniera".

**n. 2**
BERTINI S., DAMI D., "Promuovere il tedesco nella scuola primaria: marketing culturale o istinto di sopravvivenza?".
LEND, "CLIL: quale docente? Per una definizione del profilo del docente CLIL da parte di LEND - lingua e nuova didattica".

**n. 3**
BOSI L., MANZONI L., "La valutazione della competenza della comprensione del testo nelle prove nazionali e internazionali".
BRAIDOTTI D., "Il percorso della scuola per condividere gli strumenti della valutazione".
RAVALICO D., "Specchi e finestre. Valutare per competenze".

**n. 4**
RIVIECCIO P., "Immaginari emergenti nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera".

**n. 5**
LEND, "La formazione dei docenti CLIL".
MARIANI L., "Imparare le lingue straniere a scuola. Una ricerca sulle convinzioni e gli atteggiamenti degli studenti".
PIVATO C., "Come insegnare a leggere e a scrivere ad adulti stranieri analfabeti? Un approccio ragionato all'alfabetizzazione strumentale".
TORRESAN P., "Ciascuno a suo modo. Un quadro di riferimento metodologico per l'educazione linguistica in età precoce nel contesto della pluriclasse".

*Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2011
**nn. 1-2**
RASTELLI S., FRONTINI F., "The Training Of One's Sight: The Pos-Tagging of Italian Learner Corpora for Second Language Acquisition Research".

**n. 3**
BILLA C., "Interazione comunicativa in classe: un'analisi sul campo e spunti di riflessione glottodidattica".
CARROLI P., "Back to Dante with Benni: Promoting Awareness and Change with L2 Italian Literature".
CARUSO A., "Error Feedback in EFL Writing Classes: Do Feedback Types Make a Difference?".
DALOISO M., "Favorire la comprensione di fiabe in lingua straniera. Strategie di facilitazione linguistica e narrativa".
GURAL S.K., SERAFINI S., TRAVINA I.I., "Self-regulation in Discourse Analysis and its Application in Teaching Intercultural Communication".
MARTÍNEZ AGUDO J., "El aprendizaje de una segunda lengua, una experiencia emocional".
MENEGALE M.,"Il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere: lo sviluppo della ricerca negli ultimi anni".
PUOZZO CAPRON I., "Mesurer le sentiment d'efficacité personnelle dans un contexte d'enseignement/apprentissage bilingue. Le cas de la Vallée d'Aoste".

*Scuola e Lingue Moderne*, 2011
**nn. 1-3**
CASTALDO L., "Scuola, lingue, società. La scuola che sarà".
DALOISO M., "Le nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico. Un commento glottodidattico alla Legge 170/2010".
FAVARO L., "Un Clil per l'infanzia".
GHIOTTI B., "Dislessia e lingue straniere: una sfida possibile?".
GRAMEGNA B., "Una comunità che apprende".
LORENZETTI A., "Verso una professionalità docente a

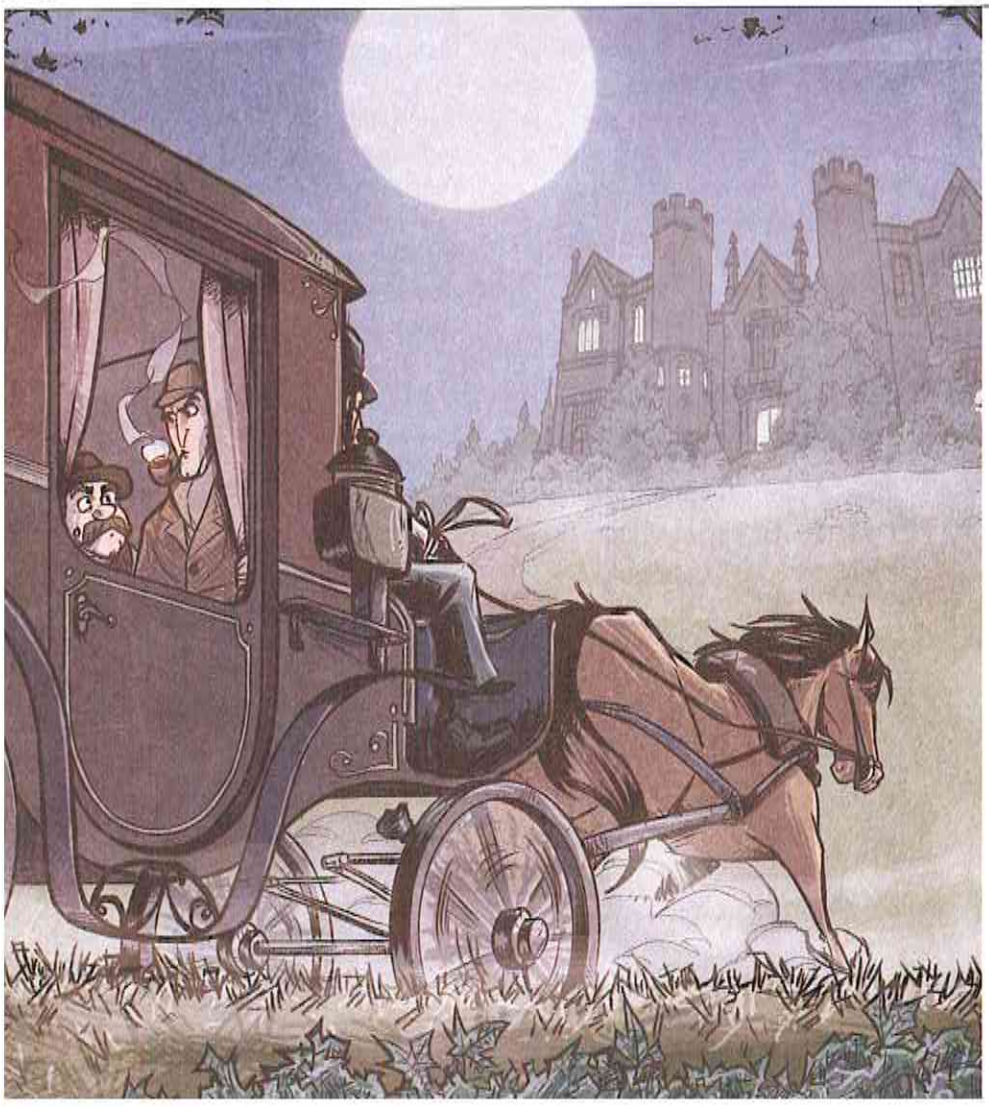
'orientamento ecologico'.
LUISE M.C., "Dossier BLE-Bambini-Lingue-Europa".
NOVELLO A., "Valutare le lingue straniere in ambito formativo. Le abilità orali come esempio".
ODDONE C., "CLIL blogging".

**nn. 4-5**
DALOISO M., "Nuove norme sui disturbi specifici di apprendimento".
FERRERO S., "'Eleanor Rigby' e il team-working: dalla canzone all'apprendimento lessicale e relazionale".
GIACOMAZZI M., "Educare oltre i confini: le Scuole Internazionali".
LUISE M.C., "Dossier BLE-Bambini-Lingue-Europa".
ROSANI L., "CLIL nella scuola primaria: una ricerca".
TONIOLI V., "Enseñar español a través de la canción".

**nn. 6-7**
BALBONI P.E. (2010), "Di che cosa parliamo quando parliamo di 'educazione linguistica'?" e "Pubblicazioni di glottodidattica".
FERRERO S., "L'utilizzo delle action songs per l'insegnamento delle parti del corpo e del verbo modale can, attraverso la modalità di peer-tutoring".
GRAMEGNA B., "Presi nella rete. Il www nelle lezioni di lingue. Il ruolo del docente di LS/L2".
LUISE M.C., "Dossier BLE-Bambini-Lingue-Europa".
MARCI CORONA L., CORSO M., MAURICHI M.T. (2010), "LIM - CLIL" - Pubblicazioni di glottodidattica.
SWEENEY J.F., "Language testing: from statistics to humanism".
TONIOLI V., "La utilización de la canción en el aula de lengua extranjera en perspectiva intercultural".

**nn. 8-9**
BALBONI P.E., "Pubblicazioni di glottodidattica (2010 - Parte 2)".
CASSONE A., "Short Stories - Il raccontare in classe e nella vita".
DE BENEDICTIS C., "Valutare in ambito CLIL".
GRAMEGNA B., "Stolrytelling: pedagogia emotiva e strumento glottodidattico".
LUISE M.C., "Dossier BLE-Bambini-Lingue-Europa".
MELERO C., "Lingue straniere e tablets".
SWEENEY J.F., "Towards humanism in language testing".

******Studi di Glottodidattica*, 2011
[Spoglio al momento impossibile a causa del ritardo dell'uscita dei volumi 2011]

LeggerMENTE

La nuova collana di narrativa per la Scuola Secondaria

laspigaedizioni.it/leggermente

La Spiga EDIZIONI

# In memoriam: Laura Jottini

Luisa Marci Corona
Presidente Nazionale ANILS

**Prof.ssa Laura Jottini**

Un vuoto culturale grande nella nostra terra di Sardegna.
Nel mese di marzo 2012 è mancata la Prof.ssa Laura Jottini. Una grande figura carismatica per il settore linguistico.

Nata a Brescia, Laura si è trasferita a Cagliari, dove nel 1958 ha conseguito brillantemente la laurea in Lingue e Letterature Straniere con la Prof.ssa Vittoria Sanna.
Specialista di lingua inglese, la Jottini ha vinto subito una cattedra presso le Scuole Secondarie di Secondo Grado, dove ha insegnato per alcuni anni affascinando gli studenti e sviluppando in loro l'amore per la lingua e la cultura dei Paesi anglofoni.

Ben presto la prof.ssa Sanna, docente ordinaria di Lingua e letteratura inglese, la chiamò a lavorare presso l'Università di Cagliari, dove dal 1969-70 al 1983 è stata in posizione di comando, in quanto Professore incaricato di Lingua inglese presso la Facoltà di Scienze Politiche dell'Ateneo Cagliaritano, ove ha conseguito la stabilizzazione nel 1973.

Dopo varie vicende e nomine di diverso genere, sempre molto prestigiose, dall'a.a. 1993-94 all'a.a. 2006 è stata Professore Ordinario di Lingua inglese.

Nel contempo, la Prof.ssa Jottini non si è lasciata sfuggire l'importanza della fondazione di un CLA a Cagliari e così dal 1991 al settembre del 2002 ha ricoperto l'incarico di Direttore del Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università di Cagliari, incarico ricoperto nuovamente dal 30/10/2004 al 30/10/2006.
Dall'a.a. 2000-01 all'a.a. 2001-02 ha fatto parte del Direttivo Nazionale dell'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari (AICLU), fondata a Bologna nel 1997 e di cui il Centro Linguistico di Ateneo di Cagliari è uno dei quattro Centri Linguistici fondatori.

Della Jottini si parla molto, anche perché è stata a Cagliari responsabile scientifico del progetto Tandem con le università di Manchester, Brema e Vienna.

Siamo stati molto lusingati per essere stati scelti da Laura come suoi concittadini. Ora ci manca il suo costante apporto culturale derivante da una ricerca continua di nuove strategie didattiche per insegnare la lingua inglese e non solo.

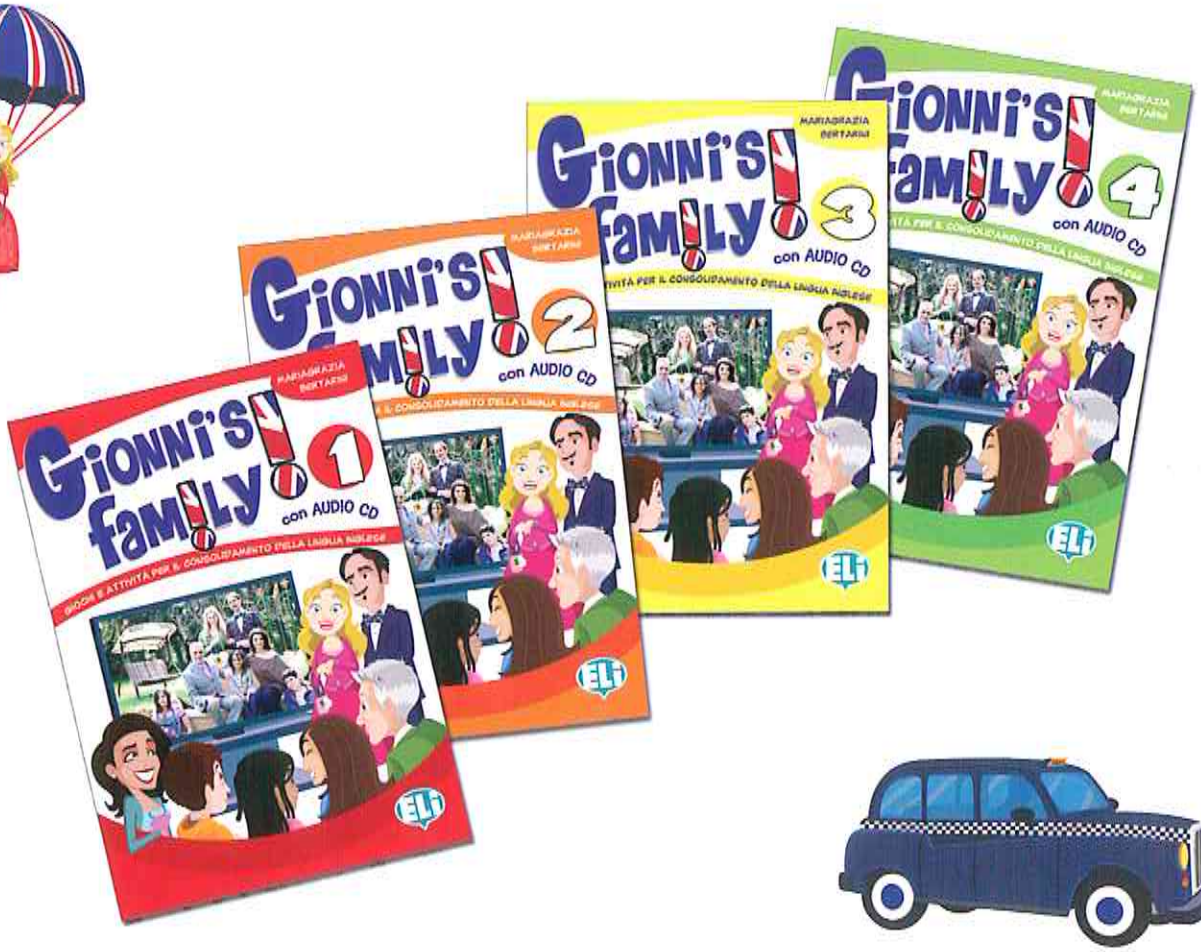
Ci sentiamo però orfani perché ci manca il suo sorriso, la sua presenza costante ai nostri incontri ANILS. Il suo apporto culturale ci ha aiutati a crescere come sezione di Cagliari e anche a livello nazionale Laura ci ha arricchiti con articoli di alto livello e/o suggerimenti importanti.

Mi piace ripetere le ultime parole che il collega Dotti di Brescia ha pronunciato nel darle l'ultimo saluto "Grazie, Laura".

Hello boys and girls,
I'm professor Bottoni! Esatto!
Quello famoso della TV.
Non ditelo a nessuno, ma ero stufo
di stare sottovetro e allora...
eccomi qua!
Vi presento i fantastici libri
della famiglia Gionni e se ve lo dico io
che di inglese me ne intendo...
potete crederci!

# Gionni's family!

## Quaderni operativi per il consolidamento e il ripasso della lingua inglese nella Scuola Primaria



ELI Edizioni
www.elionline.com

# NUOVE LETTURE

**WWW.ELIREADERS.COM**

- il catalogo completo
- i libri sfogliabili
- le video recensioni
- materiale extra per i docenti

**ENGLISH | FRANÇAIS | DEUTSCH | ESPAÑOL**